

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Trayectorias educativas:
el momento de tomar una decisión**

Guzmán Sommer

Tutora: Virginia Rojo

2014

Contenido

Contenido	2
1. Introducción.....	3
2. La acción y su trayectoria.....	4
2.1 Bourdieu, Boudon y Elster	4
2.2 Trayectoria.....	8
3. Antecedentes.....	10
3.1 Bachillerato, un nuevo escalón educativo	10
3.2 Los jóvenes que cursan el bachillerato	11
3.3 La incertidumbre.....	12
3.4 Los modos de optar	13
3.5 La familia.....	15
4. Problema de investigación.....	17
4.1 Objetivo general	17
4.2 Objetivos específicos	17
4.3 Hipótesis de trabajo.....	17
4.4 Justificación	17
5. Aspectos metodológicos.....	19
5.1 Estrategia.....	19
5.2 El trabajo de campo.....	20
6. Principales resultados.....	21
6.1 Preámbulo	21
6.2 El bachillerato	21
6.2.1 El ser estudiante	22
6.2.2 Un nuevo nivel educativo	25
6.2.3 Las orientaciones y sus creencias	29
6.2.4 Los otros	33
6.3 La decisión	35
6.3.1 El camino hacia la elección	35
6.3.2 Las influencias que salen al paso	38
6.3.3 Información para el camino	41
7. Conclusiones.....	44
8. Bibliografía.....	48
Anexos	50

1. Introducción

El presente trabajo pone su atención en el mundo de la educación y hace foco en un escalón particular de ese mundo, el del bachillerato. Más concretamente la investigación se detendrá en el análisis del evento de la elección de una orientación que tiene lugar a los inicios del segundo año de la educación media superior en su modalidad de bachilleratos diversificados. Se trata de un punto singular en la trayectoria educativa de los individuos en el que los estudiantes se ven y se encuentran proyectando su futuro educativo y laboral. De ahí la particular importancia que reviste el evento y la justificación de su observación desde una mirada sociológica.

El desarrollo del trabajo se divide en seis grandes capítulos:

El primero de ellos, *la acción y su trayectoria*, intenta servir de marco teórico que contenga el problema de investigación seleccionado. Es así que en él se encuentran conceptos que buscan comprender la acción de los individuos en sociedad. Desde un enfoque que entienda y observe las acciones de los agentes como parte de un entramado más complejo que incluya situaciones externas, pasadas y de futuro, resumido en el concepto de trayectoria.

En el segundo de los capítulos, *el bachillerato*, el interés se centra específicamente en la descripción de los rasgos más distintivos del nivel. Ahonda en su singularidad y en la significación que recobra en las trayectorias por el mundo educativo. Además se incluye una breve caracterización de los elementos más notables que distinguen a la población que alcanza este escalón de la educación.

El tercer capítulo se aboca en los antecedentes que aportaron al marco teórico e hicieron de guía al trabajo de campo. Se desarrollan en él las variables más recurrentes y significativas con las que dio la investigación en su proceso de búsqueda de trabajos que se acercaran o se refirieran directamente al evento de la elección por una orientación en el bachillerato.

Los detalles que hicieron al esqueleto más puro de la investigación se encuentran en el cuarto capítulo. Allí se especifica el problema al que se apuntó, los objetivos e hipótesis planteadas así como la justificación social y sociológica de tratar la problemática seleccionada.

El sexto de los capítulos da detalles sobre los aspectos metodológicos que hicieron a la investigación. En él se detallan los elementos que se tomaron en cuenta y dieron forma definitiva a lo que consistió el trabajo de campo, del que también se describe como se sucedió.

Por último, el séptimo capítulo, se aboga en el minucioso análisis de los elementos que arrojaron las entrevistas realizadas. Este capítulo se divide a su vez en tres grandes niveles, *de posición, de contexto y de decisión*, agrupados en dos grandes apartados que fueron los que hicieron al instrumento de investigación aplicado, *el bachillerato y el proceso de decisión*.

Para finalizar se exponen las principales conclusiones a las que llegó con todo este proceso. Para ello se tomaron los objetivos e hipótesis planteadas y se observó que aconteció con ellos en contraste con lo analizado. Además se especifican en las conclusiones algunos de los elementos emergentes, no previstos en el diseño de investigación, con los que se topó el presente trabajo en su desarrollo.

Una cosa cierta de todo este proceso es que queda mucho en lo que profundizar. No solo en los elementos emergentes que surgieron sino en otros muchos que están implicados en el entramado de cuestiones que hacen al evento de la elección de una orientación. Esperando que sirva para el aporte de conocimiento acerca de un evento significativo en las trayectorias educativas, es que se da paso a la investigación, *Trayectorias educativas, el momento de tomar una decisión*.

2. El habitus, la acción y su trayectoria

2.1 Bourdieu, Boudon y Elster

En el propósito primero de asentar las bases teóricas de la investigación es que, a continuación, se desarrollarán sintéticamente ciertos conceptos derivados de las teorías de Bourdieu, Boudon y Elster. Estos autores, desde sus diferentes perspectivas teóricas (estructural constructivismo e individualismo metodológico), comparten de cierta manera el interés en el comprender los procesos que hacen a la acción de los individuos en sociedad. Por tal motivo es que se considera que sus enfoques serán de ayuda para comenzar a dar luz al camino que pretende recorrer este trabajo.

En este sentido, para comenzar, de la teoría elaborada por Bourdieu vale tomar los siguientes aspectos. En primer lugar, resaltar que su trabajo es un esfuerzo por lograr la síntesis entre el peso de las estructuras y determinaciones sociales con la capacidad de agencia de los individuos. La tensión entre agencia y determinismo es uno de los temas sobre los que más ha discutido la ciencia social y Bourdieu intenta posicionarse en un espacio intermedio, de síntesis, pretendiendo a través de su teoría sintetizar la dualidad. En relación, el propio autor etiqueta su teoría de estructuralista-constructivista (refiriéndose a la relación entre las determinaciones estructurales y la capacidad de agencia de los individuos) entendiendo que,

«Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus» (Bourdieu, 1993: 127)

El objeto en que se enfoca la investigación, la elección de una orientación en el segundo año de educación media superior, se caracteriza justamente por presentar entre sus rasgos distintivos el juego de la dualidad libertad individual-determinismo social, y es por eso que la perspectiva de Bourdieu, y particularmente su concepto de habitus, es de gran ayuda al propósito de la investigación: es importante desde un punto de vista sociológico considerar la subjetividad del agente, ya que la elección por una orientación en última instancia es una decisión de carácter individual, pero también esa elección comprende ciertos factores estructurales e históricos que la contextualizan, condicionan y configuran.

En este marco entonces interesa específicamente traer a colación el concepto de habitus, el gran articulador sintético del binomio,

«Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas» (Bourdieu, 2005: 87).

El habitus, sistema de disposiciones y esquemas clasificatorios asimilados a lo largo de la historia personal cuyas características se asocian con un determinado lugar del espacio social, racionaliza las

operaciones de la práctica al resolver las necesidades del presente inmediato con los esquemas heredados del pasado y así establece las potencialidades objetivas futuras. De este modo genera “posibilidades posibles”, descartando las prácticas improbables que, en rigor, son impensables. El estudiante, puede entenderse desde aquí que, al verse frente a la disyuntiva de elegir entre orientaciones, lo hace a partir de un habitus que ha ido incorporando a lo largo de su historia, esquemas de categorizaciones y disposiciones que “usa” para comprender y actuar en la realidad que se le presenta. El habitus, entonces, “gestiona” las estrategias de los agentes porque establece las potencialidades objetivas dadas en el presente inmediato. Bajo este sistema de disposiciones, “naturalizado” en forma de sentido práctico, es que actúa y para este caso, se decide.

«En la teoría sociológica de Bourdieu, el concepto de habitus es un concepto clave que recorre toda su obra. Y me parece clave porque a Bourdieu le permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas. A través de este concepto explica que unas y otras estructuras no solamente no están alejadas y no se extrañan unas a las otras, sino que son dos caras de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se sitúa y se inscribe al mismo tiempo e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas. El habitus le permite compaginar la libre iniciativa del individuo con la influencia exterior de las organizaciones. Bourdieu prefiere hablar, más que de actor social, de agente social. Este último parece combinar tanto la influencia que recibe interiormente como la influencia que realiza hacia el exterior» (Castón, 1996: 81)

Este modo de entender la acción social de los individuos los concibe como agentes razonables sin ser enteramente racionales en sus proceder. Es decir, sostiene que es posible comprender la acción sin que esta tenga que ser estrictamente racional tipo instrumental. En este sentido,

«El habitus es aquello que debe plantearse para explicar que sin ser racionales, los agentes sociales sean razonables (...) Las personas saben leer el futuro que les cuadra, hecho para ellos y para el cual están hechos» (Bourdieu, 2005: 191).

Y es esta la concepción a la que adscribe la investigación, en el entendido de que es posible comprender la decisión que realizan los estudiantes. Ello a pesar de que a simple vista pueda resultar difícil dar con las razones que hay detrás, por el motivo de que no se trata de un proceso lineal medio-fin. En contraste, en el proceso intervienen habitus, esquemas de percepción y categorización de la realidad, que complejizan el entramado desde el cual se toma la decisión. Hacía allí intentará adentrarse este trabajo, a la búsqueda de esos esquemas que guían de algún modo la elección. Se parte entonces de la consideración de que los individuos son agentes razonables, que leen su presente en base a las interpretaciones que realizan sobre su futuro, en las que los habitus incorporados en su biografía cumplen un rol preponderante que no quita capacidad de agencia individual.

La herencia de capitales (económico, cultural y social) que configura, junto al lugar ocupado en el espacio social, los habitus de los individuos, estructura en cierto sentido su capacidad de agencia. Los sistemas de disposiciones en forma de sentido práctico, no solo son heredados y adquiridos a lo largo de la historia sino que además tienden a ser también reproducidos por los agentes. En este caso, los estudiantes de bachillerato tenderán también, de manera acrítica, a actuar reproduciendo las características y disposiciones que distinguen a su lugar de origen social.

«Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (mediante, por ejemplo, los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación), y por otra porque ellos

oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes —es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado—» (Bourdieu, 1988: 108)

El volumen de capital que es heredado establece líneas de comportamiento probables que delimitan en cierto grado la acción individual. De todas formas esto no quita capacidad de agencia individual sino que prevé el haz probable de “posibilidades posibles” donde esa capacidad se desarrollará. Esto dependerá sobre todo del lugar de origen en el espacio social de los individuos y los capitales de allí heredados. Como se verá más adelante, esta reproducción social se visualiza con claridad cuando se observen las características de la población que accede y egresa del bachillerato, en la que 7 de cada 10 pertenece de origen a los espacios sociales de mayor capital socioeconómico y educativo. También será posible visualizar el efecto de la reproducción cultural cuando se describan los canales a los que acceden los alumnos para abastecerse de la información necesaria para tomar su decisión.

Por su parte, Boudon, coloca toda atención en la propia acción individual de los agentes en sociedad dejando a un lado el lado estructuralista que caracteriza la teoría de Bourdieu, como se refleja en los párrafos anteriores. En dicha diferencia radica su aporte al presente proyecto, en el sentido de que sus conceptos permiten dar más claridad al análisis de las decisiones individuales. En este sentido, el autor se enmarca dentro del individualismo metodológico, método de las ciencias sociales que sostiene que los fenómenos sociales son en principio explicables por elementos individuales, es decir, por las propiedades de los individuos, como pueden ser sus metas, creencias y acciones. Para el propósito de este proyecto en concreto, y en lo que suman los conceptos de Boudon, es en el modo en que entiende y comprende las acciones individuales desde su perspectiva de la interdependencia y la racionalidad cognitiva.

Cabe entonces puntualizar sobre algunos de los conceptos que delinean su perspectiva sociológica. En primer lugar mencionar - y esto en línea con lo visto en Bourdieu - su consideración sobre la posibilidad que revisten los actos individuales de ser comprendidos. Boudon, retomando a Weber, considera que la causa de la acción individual, sin ser racional a simple vista, siempre tiene significado en la mente de las personas, está dotada de sentido y son el resultado de motivaciones y razones comprensibles. Es allí, en la comprensión de esas motivaciones y razones donde debe meterse, para Boudon, el sociólogo. Y es allí donde pretende adentrarse esta investigación, en la visión de las motivaciones y razones que conducen a los estudiantes de bachillerato a elegir por sus orientaciones.

En relación, Boudon considera que para la sociología son de interés los comportamientos humanos que se califican de acciones,

«Pues sólo ellos responden a intenciones y constituyen decisiones. Todas las acciones ocurren en estructuras de interdependencia, que equivale a decir en sociedad» (Boudon, 2007: 277).

Desde ese foco se va a observar la decisión por una orientación. En este sentido, el concepto de las estructuras de interdependencia que se conforman en la interacción, central en la teoría de Boudon, es un buen articulador para el problema propuesto, ya que concibe las acciones de los agentes dentro de un terreno donde se influyen y condicionan mutuamente. Concretamente para esta investigación, el juego de la interdependencia, se va a ver reflejado en las imágenes que se tienen de las orientaciones,

los perfiles de alumno que se supone optan por una y otra orientación y como todo esto influye en la decisión individual. A esto se agrega el sentido y valor que los estudiantes atribuyen al estudio en sí mismo, a su continuidad educativa y como vinculan eso con el mundo adulto al que se preparan. Se trata de interpretaciones de la realidad que surgen de la interacción generando estructuras de interdependencia que promueven ciertas interpretaciones de la realidad entre los propios estudiantes. Entonces el agente no llega a toparse con la decisión únicamente revestido de sus hábitos adquiridos sino que también, en el contexto de interacción, halla preferencias de elección influenciadas por las decisiones de otros, por normas sociales y por la inercia de sus propias creencias y valores. Todos elementos que en conjunto proveen y hacen al trasfondo de la acción individual (Lizón, 2014).

Una segunda noción de interés deriva de la distinción que el autor establece entre los distintos tipos de racionalidad. Particularmente interesa la diferencia entre racionalidad instrumental y cognitiva. La primera se caracteriza por ser aquella que aboga por la consecución de los mejores fines a partir de los medios más adecuados para alcanzarlos en vistas a la consecución de un beneficio personal. Se trata de una racionalidad que se define justamente por la condición de certeza que la acompaña. Por su parte, la racionalidad cognitiva,

«se encuentra cuando el problema presenta tal complejidad que el actor no puede propiamente ordenar conforme a un criterio la probabilidad de un conjunto de medios, por lo que elige entre “interpretaciones” del problema (...) no se trató de que fuera la única interpretación posible ni la mejor, sino la que se percibió como natural (...) El actor no decide tras evaluar la probabilidad asociada con distintos cursos de acción, ni con base en un conocimiento objetivo, sino conforme a creencias» (Boudon, 2007: 5).

Anticipando lo que puede recoger la investigación, probablemente este tipo de racionalidad cognitiva sea el que más se identifique en el modo en que los alumnos optan por una orientación, enfrentados ante un problema que consideran complejo, para el que carecen de información y en el que eligen en base a las creencias que han elaborado y adquirido sobre el asunto.

Vinculado con este último concepto, puede agregarse algunas de las siguientes nociones derivadas de la teoría de Elster, en el entendido de que estas aportan aún más conocimiento acerca de la acción individual complementando los conceptos hasta aquí desarrollados. Particularmente, entonces, interesa la descripción que el autor realiza acerca de los mecanismos que se activan y hacen a las acciones concretas de los agentes sociales.

En la perspectiva de Elster, la acción humana puede analizarse como el resultado de dos operaciones de filtración: el conjunto de oportunidades y las creencias. Al respecto,

«Una manera simple de explicar una acción es verla como el producto final de dos operaciones sucesivas de filtración (...) El primer filtro está compuesto por todas las restricciones físicas, económicas, legales y psicológicas que enfrenta el individuo. Las acciones coherentes con esas restricciones forman su conjunto de oportunidad. El segundo filtro es un mecanismo que determina que acciones que están dentro del conjunto de oportunidad será realizada realmente. (...) En esta perspectiva las acciones son explicadas por las oportunidades y los deseos (o creencias), por lo que la gente puede hacer y por lo que desea hacer» (Elster, 1996: 23).

Para el caso de este proyecto el conjunto de oportunidades concretas al que se enfrentan los individuos es bien claro y restringido. Estos tienen que elegir por una de las orientaciones ya preestablecidas y ofrecidas por el sistema educativo. Cada una de ellas, se supone, es la más adecuada para luego seguir

unos caminos y no otros. Frente a esta disyuntiva, surgen los deseos acerca de qué camino recorrer. Es aquí cuando se ponen en juego las creencias que se tienen sobre las orientaciones, sus perfiles, las carreras a las que preparan, lo que se dice de ellas. La persona racional, para Elster, puede elegir solo lo que cree que es el mejor medio para conseguir ciertos fines. Las creencias sobre las que se fundamenta la acción muy bien pueden ser erróneas y por tanto conducir a una decisión errada, pero no por esto es irracional el modo de actuar, sino todo lo contrario. Lo anterior se relaciona con el concepto de la racionalidad calificada de cognitiva, que no deja de ser un modo de proceder racional a pesar de que no sigue los criterios clásicos en que es entendida la racionalidad.

Otro concepto interesante a los efectos de este proyecto es el de la indeterminación. Para Elster la indeterminación es el resultado de cuando un individuo se enfrenta a múltiples opciones a las que considera óptimas, lo que lo incapacita a la decisión. En este caso

«Cuando la opción racional es indeterminada, algún otro mecanismo debe cubrir el vacío. Puede ser el principio de “satisfacción”, de elegir algo que sea bastante bueno» (Elster, 1996: 44).

Probablemente, a modo de hipótesis, el trabajo se va a enfrentar a casos donde se activa este mecanismo de la “satisfacción” en el que un alumno se decide por aquello que considera “lo más bueno” entre lo bueno, o con signo contrario, lo “menos malo, entre lo malo”.

Hasta aquí se hizo un breve repaso por algunos conceptos de autores de diferentes corrientes sobre sus modos de comprender la acción y sus consonancias sociales, en el afán de que sean un buen puntapié desde donde posicionarse y observar el problema que aborda la investigación.

2.2 Trayectoria

Siguiendo con las bases teóricas donde quiere arraigarse el proyecto cabe traer a colación el concepto de trayectoria y, más concretamente, el de trayectoria educativa. Este se encuentra ligado con todo lo tratado hasta aquí, siendo además un buen articulador entre los conceptos teóricos manejados y los antecedentes sobre el tema de investigación que se presentan en el siguiente capítulo. Por otra parte, en la noción de trayectoria radica gran parte de la significancia de la investigación, lo que se desprenderá de los próximos párrafos.

Es así que, cualquier tipo de trayectoria es expresión de la articulación de una multiplicidad de diversos factores. En esa conjunción se ponen en articulación las situaciones pasadas con el momento presente (el cual va ser objeto de investigación) y la dirección de futuro o *rumbo*,

«El itinerario o trayectoria hecha, indica el tramo de biografía descrita por una persona hasta su momento presente. Esta biografía pasada supone un haz de adquisiciones encadenadas con una gran disparidad de resultados. El momento presente identifica la coyuntura personal susceptible de ser medida; este momento vital incluye además el haz de expectativas y elecciones de la persona. El itinerario probable o rumbo identifica las probables situaciones de futuro donde discurrirá el itinerario (también usamos como sinónimo el término trayectoria); la idea de rumbo anuncia la «dirección de futuro» y proviene de una articulación de las situaciones de presente con el itinerario recorrido (situaciones de pasado): en la práctica, se reduce a un haz de probabilidades». (Casal, 30: 2006).

Justamente, este proyecto intentará situarse en un momento presente de la trayectoria de los alumnos de bachillerato, caracterizadas por la articulación de sus situaciones pasadas encadenadas a una disparidad de rumbos futuros, expresados concretamente en las diferentes orientaciones tomadas.

En esta línea, la población objetivo comparte una trayectoria pasada en común caracterizada por el peso que tiene la educación en ellas, habiendo recorrido más de la mitad de los niveles exigidos por ley¹. Esa generalidad de las trayectorias (observadas desde un punto de vista normativo y no desde el sujeto) se diversifica con la llegada de las orientaciones que son el primer evento que muda los trayectos futuros del alumnado que hasta ese momento transcurrían de manera similar, normativamente, en el mundo educativo.

Asimismo, las trayectorias individuales se caracterizan por una serie de eventos, más o menos significativos y todos importantes, que se suceden en su transcurrir y son vivenciados diferencialmente por los sujetos. Estos eventos pueden ser vistos de diverso modo y clasificados de distintas maneras. Lo central es tener en cuenta que sobre ellos se construyen las trayectorias, hacen a su esqueleto y son indispensables para entenderlas.

Particularmente en el ámbito de lo educativo puede realizarse una primera distinción entre eventos de carácter voluntario e involuntario. La elección de una orientación, por ejemplo, es un híbrido en dicha clasificación, por el hecho que presenta un rasgo de involuntariedad (al momento en que se impone al estudiante como algo que no puede evitar si pretende continuar sus estudios) pero, a su vez, tiene también un rasgo de voluntariedad, reflejado en la posibilidad de poder elegir entre las opciones que se ofrecen. Desde el sistema educativo es el primer evento formal que contiene una relativa y significativa cuota de voluntariedad. Es el primer momento en que se le ofrece al estudiante elegir algo por relativa cuenta propia para su continuidad educativa.

Otra distinción de los eventos dentro de una trayectoria educativa, como sugiere Fernández (2010),² tiene que ver con si estos son extremos o intermedios. Los del primer tipo, en el plano de la educación, son los eventos que representan cortes o transiciones claras en las trayectorias, por ejemplo, el ingreso a la educación, el abandono, el cambio de nivel, etcétera. Los eventos intermedios son los que se encuentran “dentro” de los extremos y a menudo los explican. A propósito, Tabaré Fernández sostiene,

«En la investigación educativa los eventos de interés más estudiados son aquellos que definen un resultado final con la educación media: por ejemplo, la desafiliación, la acreditación o graduación, el acceso a la educación superior. Sin embargo, entre los 15 y los 20 años son muchos más los eventos subjetivamente significativos que pudieron marcar el curso de vida de los jóvenes (...) Por ejemplo, mucho se especula sobre el peso de que tienen los fracasos en un escrito o las “notas bajas” en los estudiantes de primer año de liceo o también el peso que tienen descubrir que la orientación de bachilleratos elegida no es la correcta» (Fernández, 2010: 359).

En este sentido Fernández realiza una analogía de la Educación Media Superior con una “caja negra” (Fernández, 2010) por la razón de que la mayoría de las investigaciones se detienen en el análisis de los eventos extremos del nivel, quedando vacío de conocimiento lo que respecta a los eventos intermedios

¹ Ley nº 18.437. Sancionada a fines del año 2008 estableció catorce años de escolaridad obligatoria: dos años de educación inicial (4 y 5 años), seis años de primaria, tres de educación media básica y tres de educación media superior.

² Abriendo la caja negra Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003

que se suceden dentro. Hacia esa “caja negra” se dirige esta investigación. El llenarla de contenido es lo que, en definitiva, le da verdadero sentido y relevancia al proyecto.

Vale apuntar aquí que lo más significativo para el proyecto es la visión de los sujetos sobre su trayectoria y, en particular, acerca del evento de elección y los coletazos que provoca. No se trata de una visión tipo normativa que solo se quede con el evento en sí mismo, sino que lo que interesa es como el evento repercute y es asumido y vivenciado por los sujetos. Se trata de alcanzar a comprender un evento puntual de una trayectoria mayor que derivara en un rumbo por delante.

Incluida en la perspectiva de la investigación la noción de trayectorias, cabe detenerse ahora, de modo más puntual, en el proceso de decisión por una orientación y en los factores que en él inciden. En los siguientes apartados se verán ciertos antecedentes que versan sobre las variables que afectan en menor o mayor medida a la decisión por una orientación. Para esto se eligieron las que se consideran más relevantes por su frecuencia y peso en las investigaciones a las que se consultó. Además se hace un repaso por lo que constituye el bachillerato y sus singularidades como nivel educativo.

3. Antecedentes

3.1 Bachillerato, un nuevo escalón educativo

Antes de proceder con los antecedentes en sí mismos, vale detenerse sobre algunos aspectos que caracterizan el bachillerato, lugar del trayecto educativo sobre el que se posiciona esta investigación. Al respecto, toda la bibliografía que ha sido revisada que hace referencia a antecedentes nacionales en la temática acerca del bachillerato, coincide en otorgarle una significación especial a este nivel educativo. Considerado un nivel “bisagra”, ya que representa el último escalón antes del acceso a la educación terciaria y el último nivel “obligatorio” por ley³, es asumido por los jóvenes como un punto de inflexión donde por primera vez se reconocen pautando sus estrategias individuales para el tránsito hacia la vida adulta.

Marrero, en su trabajo *Promesas incumplidas. Realidades y percepciones sobre el bachillerato hoy*, donde realiza un pormenorizado análisis sobre la situación del bachillerato uruguayo consultando a los diferentes actores que lo componen (profesores, estudiantes, universitarios, empleadores y otros) califica a este nivel educativo como “lugar de confluencia de expectativas”, bajo la consideración de que es el nivel educativo donde, por vez primera, confluyen en un mismo punto del recorrido educativo el mundo del trabajo, el mundo de la educación y la mayoría de edad. Es por tanto el nivel en el cual los jóvenes inevitablemente y de forma más o menos “impuesta” comienzan a plantearse sus planes a futuro, resumidos en el “qué ser” y “qué hacer”.

«El bachillerato general es un lugar de encrucijadas; el último paraje conocido del trayecto escolar. Superarlo supone enfrentar la decisión de elegir, un poco a ciegas, uno de entre varios senderos que se bifurcan (...) Lugar de encrucijadas, de encuentros y desencuentros, donde convergen el sistema escolar, el ámbito universitario, el mundo del trabajo y los estudiantes en el momento de su llegada a la mayoría de edad para delinear las representaciones de cada uno de estos actores dentro de cada uno de esos universos de significación, e indagar en las coincidencias y divergencias de las expectativas recíprocas

³ Ley nº 18.437. Sancionada a fines del año 2008 estableció catorce años de escolaridad obligatoria: dos años de educación inicial, seis años de primaria, tres de educación media básica y tres de educación media superior. Con esta reforma también la orientación Humanístico cambió su nombre a Ciencias Sociales y Humanidades.

que cada uno de ellos mantiene entre sí, y por las cuales, idealmente, orientan su acción, dentro de unas constricciones y habilitaciones estructurales dadas que sirven de marco y de límite de la interpretación de aquellas» (Marrero, 2002: 330).

Opertti, en un trabajo coordinado por él que se denomina *La Educación Media Superior en Uruguay: evidencias sobre el Bachillerato Secundario* en donde pretende mejorar el conocimiento de ese nivel educativo, concuerda a su manera con lo anterior. Sostiene que el bachillerato es

«un ciclo de estudios fundamental del sistema educativo y estratégico como instancia desde la cual se definen las trayectorias y destinos divergentes de los jóvenes uruguayos» (Opertti, 2001: 4).

El nivel además de su significación por lo que hace al momento vital de los estudiantes, resulta ser novedoso en relación con el ciclo básico, lo que lo reviste de una nueva complejidad. Se dan cambios como, por ejemplo, las faltas contabilizadas por asignaturas, la elección de una orientación y la diversidad de materias divididas en específicas y generales. Toda esa novedad repercute distintamente en los alumnos despertando en ellos diferentes grados de motivación y preocupación, heterogenizando de este modo al alumnado en sus intereses y disposiciones (Fernández, 2010)

Es entonces el bachillerato un nivel educativo particular, donde los jóvenes, condicionados por procesos y agentes de socialización con quienes participan en su interacción cotidiana, comienzan a representarse, de una forma u otra, su futuro, más o menos conscientemente, de acuerdo a los horizontes de posibilidad que vislumbran. Así dirimen sobre un proyecto de vida, proyecto en el que las imágenes sobre las trayectorias posibles en vista a la vida adulta se construyen a partir de los vínculos con sus familias, con sus pares, con los medios de comunicación y otros actores como los docentes y adscriptos (Opertti, 2010). Se desprende entonces, de todo lo anterior, la importante significación que contempla la educación media superior en su modalidad de bachilleratos diversificados, lo que de algún modo, por contenerlo, justifica el detenimiento en el evento de la elección de una orientación.

3.2 Los jóvenes que cursan el bachillerato

Pero, ¿quienes cursan el bachillerato? Se hace necesario puntualizar algunos aspectos acerca del universo de estudio. En primer lugar señalar que, según datos del 2013, de los jóvenes entre 21 y 22 años (edad en que se supone terminado este nivel educativo), un 37.7% cuentan con educación media superior como máximo nivel educativo alcanzado. Este dato refleja que se trata de un escalón educativo que superan pocos estudiantes en comparación con los anteriores niveles educativos cuya cobertura y tasa de egresos son mucho mayores y por tanto heterogéneas. Al observar según quintiles de ingreso, de los pertenecientes al primer quintil solo culminan educación media superior el 11% mientras que para su extremo opuesto lo hace el 71.7%. Por tanto se trata de un nivel educativo que culminan pocos jóvenes y la gran mayoría de quienes lo logran proceden de los hogares ubicados en mejores posiciones en los niveles socioeconómicos (MEC, 2013).

De lo anterior cabe el apunte de que el bachillerato es un nivel de la educación que se caracteriza por su relativa homogeneidad poblacional en términos socioeconómicos si se lo compara con los niveles anteriores en las características de sus matriculados y, sobre todo, de sus egresados. Si bien en los últimos años las tasas de matriculación del bachillerato han ido aumentando tendiendo hacia una mayor universalización, aún persisten fuertes inequidades en los logros de los jóvenes bachilleres. Ciertos autores hablan así de la “selección social” del bachillerato (Fernández, 2010; Opertti, 2001). Dicha “selección” o filtro se desarrolla en los niveles educativos previos, dando lugar a que la población sea

más homogénea en este nivel, donde se ve reducida la heterogeneidad socioeconómica y cultural que convive en los anteriores escalones educativos.

Sabida la homogeneidad en términos socioeconómicos del origen de los estudiantes de educación media superior, es interesante detenerse a observar qué sucede con la distribución de los alumnos por orientación, ya que es en parte en lo que se va a detener el proyecto. En principio, la orientación que refleja mayor preferencia por los alumnos es humanístico. Tanto en el ámbito público como privado es la que tiene, por amplio margen en la administración pública, más adeptos: en el primer caso congrega al 41% de los jóvenes mientras que en el segundo congrega al 35%. Con respecto a científico, en los liceos públicos, un 16% opta por dicha orientación, mientras que en los liceos privados lo hace un 31%. Y respecto a biológico, en los liceos públicos, un 36% de los bachilleres elige esta orientación frente a un 24% en los liceos privados (MEC, 2012).

Las diferencias en las distribuciones por tipos de administración son notorias, lo que deja planteada la hipótesis de si los ámbitos institucionales de estudio influyen en las decisiones por orientaciones y las posteriores elecciones de carrera. Se destaca la paridad relativa que se percibe en el ámbito privado en la distribución y la disparidad en el ámbito público. Es notable la amplia mayoría de estudiantes humanísticos en contraposición a la poca representación de alumnos que eligen científico. Esta situación merece un mayor análisis, que escapa a los propósitos de este proyecto, siendo bueno tenerla presente.

3.3 La incertidumbre

En lo que sigue se dará paso al evento puntual de la elección de una orientación considerando los antecedentes con los que dio la investigación. En este sentido, un primer elemento que surge en muchos de los artículos-investigaciones consultados (Marrero, 2002; Operti, 2001; Fernández, 2010) hace referencia a la incertidumbre, las dudas, temores y vacilaciones como característica recurrente del proceso de elección.

Así, uno de los elementos que parece ser distintivo de este momento es que los estudiantes no están preparados o no se sienten preparados para tomar la decisión que el nivel les propone. Esta situación de alta incertidumbre posiblemente conlleve cargas a futuro, como el caer en la cuenta de una “equivocación” cuando dar “marcha atrás” ya no resulte ser tan simple. En este sentido, Operti señala que

«Algunos estudios sobre opiniones y juicios de los estudiantes sobre el Bachillerato sugieren la presencia de un gran descontento y una elevada dosis de incertidumbre y desconcierto acerca de la utilidad eventual que representa apostar por una inversión educativa mayor en el bachillerato» (Operti, 2001: 6)

En esta línea, Otero (2012) afirma que la elección se realiza con *una alta cuota de azar e improvisación*. Lo mismo considera Marrero (2002), quien, como se señalaba anteriormente, pone de manifiesto la presencia de una elevada dosis de desorientación e incertidumbre en los bachilleres, lo que muchas veces provoca que los estudiantes caigan en el desencanto de lo que la educación les propone, en un sistema que la autora considera rígido y que colabora poco con los alumnos en su proceso de toma de decisión. Operti, en una investigación llevada a cabo en 2004 considera que

«Los estudiantes perciben la oferta del segundo ciclo de enseñanza media en Uruguay como extremadamente rígida y sienten que sus decisiones de hoy son a la vez demasiado “tempranas” para sus posibilidades (y deseos) de decisión autónoma, para sus niveles de

información, para sus deseos de prolongar cierto período electivo, para los efectos que supuestamente estas decisiones de hoy tendrán en su futuro. Existen vivencias o sentimientos de “ataduras” anticipadas y de “presión” derivada de supuestos impactos futuros en sus vidas no reversibles con facilidad» (Opertti, 2004: 28).

En concordancia, Fernández (2010) sostiene que los bachilleres se mueven por un “*contexto de incertidumbre*”, no sólo debido a la obligación que el sistema educativo les imprime de tener que decidirse por una orientación, sino que a ese hecho se le agregan los cambios que acompañan al nivel (asignaturas divididas entre específicas y generales, faltas contabilizadas por materias, diversos modos de evaluación según categorías).

Es general, entonces, la consideración de que la decisión por una orientación, con todo lo que ello implica, se juega en un terreno caracterizado por una elevada dosis de incertidumbre y duda. Esto, en parte se debe a un contexto institucional que se considera rígido y poco flexible sin acertar en las herramientas que brinda a los estudiantes, lo que los deja un tanto varados en un terreno de inestabilidad.

Este contexto incierto tiene sus razones también en los canales de información de los que se sirven los bachilleres, otro factor de incidencia en el proceso de decisión. En este sentido Marrero considera que los “canales de información” a los que acceden los bachilleres que les permitan decidir su futuro educativo son insuficientes y en algunos casos equivocados. En esta línea, la autora distingue tres grandes canales de información que iluminan la toma de decisión por un camino profesional futuro: el de la educación, el de los empresarios-agentes del mercado de trabajo y el de las familias.

El primero de ellos, el sistema educativo, al que acceden todos los estudiantes, se encuentra, de acuerdo con Marrero, “encapsulado” ya que promueve un discurso que está muy lejos del que se maneja en los demás ámbitos y es alejado por tanto de la realidad. Esto en principio genera, entre otras cosas, que el acceso a los canales de “mejor” información, que son los brindados por los padres o por el contacto con empresas y agentes del mercado, estén fuera del alcance de los estudiantes que no tienen padres profesionales y se encuentran lejos del canal empresarial. Esto provoca desigualdad en el acceso. Esta situación, sumada a que para todos los estudiantes la información a la que acceden se considera insuficiente, ya que el sistema educativo no cubre las expectativas en este sentido, se asocia al por qué de la incertidumbre.

La complejidad vinculada a la desinformación que encierra el hecho de la elección de una orientación hace que el enfrentamiento del evento se torne dificultoso. Para los alumnos lo que se les plantea y las alternativas que avizoran no son sencillas. La decisión final, a fin de cuentas, termina siendo producto de un proceso donde juegan y se interconectan múltiples interpretaciones de la realidad, con pocas certezas.

3.4 Los modos de optar

Profundizando en los procesos de toma de decisión, para Opertti (2004) existen en él diferentes grados de racionalización. En este sentido hay estudiantes que se caracterizan por tomar su veredicto basados en modelos de decisión más reflexivos y otros que lo hacen de una forma más improvisada tomando su decisión por lo que el autor denomina como “la vía de los hechos”.

«Del mismo modo, los jóvenes presentan grados diferentes de interrogación por el sentido de su futuro (aquello que desea ser contrastado con lo que se puede ser y con lo que se es) y

del futuro (por ejemplo las vocaciones y su conflicto con dimensiones instrumentales a las que se atribuye utilidad práctica para la movilidad social de los sujetos)» (Opertti, 2004: 27)

Además de los diferentes grados de racionalidad en la decisión (unos más relacionados con lo estratégico y otros con lo instrumental) Opertti distingue dos grandes tipos de ideologías educativas condicionadas por factores extra educativos, como el capital educativo de los hogares de origen, su nivel socioeconómico y por otros factores intra educativos, como los climas institucionales y los vínculos con las comunidades del entorno (Opertti, 2004)

Las dos ideologías (presentadas de alguna manera como tipos ideales) son la *instrumental* y la *vocacional*. En el trasfondo de este modo de tipologizar los modos de elección de los bachilleres, es posible divisar y relacionar esta clasificación con el concepto de habitus manejado con anterioridad, ya que las ideologías educativas responden justamente a esquemas de percepción y clasificación de la realidad que han sido incorporados y heredados por los estudiantes en el transcurso de su biografía. Son estos esquemas los que ordenan y clasifican los factores que pesan y entran en juego al momento de elegir una orientación. Hacen al sentido práctico que orienta la acción de los bachilleres. La reproducción y transmisión del habitus es a lo que refiere el propio Opertti, de otro modo, cuando considera los factores, extra e intra educativos, que inciden y configuran en última instancia las ideologías. Se trata pues de ideologías donde se juegan los habitus que han incorporado los individuos a lo largo de su historia, característicos de su tiempo y lugar en el espacio social.

Ahora bien, siguiendo con la descripción de las ideologías, la primera de ellas, *la instrumentalista*, se caracteriza por estar compuesta de un subgrupo de estudiantes que tienden a tomar las decisiones aplicando en más alto grado una racionalidad de tipo instrumental. Estos colocan sobre la balanza la utilidad de las opciones para una futura inserción en el mercado laboral, tomando en cuenta aspectos tales como la duración de la carrera y las oportunidades de empleo que ofrece. Procuran que el sistema educativo les brinde las herramientas necesarias para una rápida y exitosa inserción en el mercado de trabajo, dejando a un lado así el interés por las asignaturas o el contenido reflexivo sobre el futuro, priorizando el hecho de conseguir una buena preparación para su inserción laboral. El segundo tipo de ideología, *la vocacional*, se compone de un subgrupo de estudiantes que atribuyen un valor intrínseco al saber y aprender. Se trata de alumnos que pasan su decisión por un tamiz de mayor reflexión y que eligen de acuerdo a aquello que consideren que más los va a conducir a la realización personal, incluso cuando las opciones que vislumbren tengan fama de ser poco rentables. El camino educativo que deben recorrer, para este segundo grupo, es tomado como parte misma de lo que buscan, de su objetivo y eso le imprime mayor importancia. En contraste, para el primero de los grupos el camino por la educación es contemplado como un medio inevitable que se tiene que recorrer. Lo relevante aquí es simplemente alcanzar el fin que se mide en una inserción exitosa en el mercado laboral.

Ambas ideologías no están, según Opertti, asociadas exclusivamente a algunos tipos de carreras, aunque puede sí que haya alguna que concentre más a alumnos de una determinada ideología. Es posible entonces también derivar que tampoco estarán asociadas estas ideologías con determinadas orientaciones.

Como se señaló anteriormente, para Opertti, los factores extra educativos, en particular los atributos de la familia de origen, tienen un rol en la configuración de las ideologías. Se desprende aquí la significancia de la familia en el evento de la elección de una orientación. Punto que será tratado en el siguiente apartado.

3.5 La familia

En todos los antecedentes consultados la familia siempre es considerada como un factor importante e incluso central en el proceso de toma de decisión.

Otero (2012), en una investigación realizada en Argentina, resalta la influencia de madres y padres en el camino por el bachillerato. Afirma que las opiniones de padres, hermanos y otros familiares y amigos aparecen en los relatos de los alumnos como una referencia central desde donde sopesar la toma de decisiones.

«El proceso de elección es el primer paso en el cual los y las jóvenes deben enfrentarse a tomar decisiones que implican, por su lado, la organización de su presente pero por otro lo hacen en función de pensar y de proyectar su futuro. Las familias adquieren un rol central en este proceso, ya que actúan como sostén de las decisiones. Son quienes mantienen el discurso de la centralidad del estudio y la importancia de obtener un título de educación superior; además, brindan el sustento material para que sus hijos e hijas continúen en la actividad» (Otero, 2012: 115).

Se desprende de lo anterior, y cabe destacar, que las familias son las sostenedoras de la motivación en el estudio. No tienen así un peso de tipo determinante en las opciones que los estudiantes realicen. Su incidencia se releva más como el principal reproductor del discurso acerca de centralidad de la estudio hasta alcanzar la educación superior.

En este sentido la autora considera que el peso familiar es mucho mayor en los sectores socioeconómicos altos donde se advierte una mayor intensidad de las proyecciones familiares en el mundo educativo. Mientras que, en los sectores de menor nivel socioeconómico, este peso se torna "más laxo". En relación, para las familias de mayor capacidad económica, el abandonar la educación o el seguir trayectorias que no eran las esperadas es muy probable que se considere en términos de catástrofe. Lo contrario acontece en las familias de menor condición económica. En ellas la flexibilidad y libertad que se les otorga a los jóvenes para decidir sus caminos educativos es mayor, ya que lo que se "exige" (si es que se le exige) es el hecho de continuar con su trayecto educativo (Fernández, 2010). Esta diferente consonancia que toma la educación según los orígenes familiares es coherente con las estadísticas acerca de quienes ingresan y egresan de este nivel educativo, lo cual fue expuesto anteriormente. También se desprende aquí la transmisión de un habitus en el que el estudio es transmitido como el elemento fundamental para el buen desarrollo del futuro. Esto es más fuertemente transmitido/reproducido por los padres que, justamente, han incorporado y hecho carne ese habitus en sus vidas, que han sido de alguna forma exitosas desde el punto de vista de status económico.

Otro de los antecedentes a los que se accedió para el caso de México (2002) acuerda en el peso de las familias en el proceso de elección de una orientación y futura carrera profesional, colocándolo como un elemento central en la definición de expectativas en torno a la educación. De todas maneras la investigación sostiene en que la interacción familia-estudiante en el ámbito de lo educativo no está exenta de tensiones. Particularmente aquí se hace referencia a un "choque generacional" que se da, no en el valor otorgado a la educación en general (en eso las generaciones están de acuerdo) sino en el terreno del "que se debe" estudiar. Es ahí cuando el discurso familiar en el plano de la educación puede toparse con el de los jóvenes, sobre todo si provienen de hogares de un elevado nivel socioeconómico (este punto se vincula a lo manejado en el párrafo anterior). A pesar de esas potenciales tensiones, todos los que fueron consultados por la investigación acordaron en el valor de la familia como sostén en el camino educativo, en forma de apoyo económico y/o motivacional.

Hasta aquí entonces se visualiza a la familia en un doble rol en la etapa del bachillerato: como sostén de la motivación por los estudios a través de la transmisión de la creencia de su importancia para el futuro y, a al mismo tiempo, como posible cuestionadora sobre los caminos a tomar.

Ahondando en la influencia de la familia, otro de los artículos consultados (Marrero, 2010) indica que los perfiles de preferencias, de opiniones y disposiciones de los bachilleres varían según el nivel educativo de los padres, su tipo de ocupación y el sexo de los estudiantes. Dichas influencias se expresan, entre otras cosas, en las preferencias curriculares de los alumnos, en la opción que eligen y en los conocimientos y actitudes que consideran más valiosos para conseguir un empleo. Nuevamente se expresa aquí la transmisión que la familia hace sobre el valor y centralidad de la educación, pero se agrega la influencia que tiene sobre las preferencias de los estudiantes. No se hace referencia a algún tipo de determinación pero si se reconoce su papel como factor de influjo en las motivaciones y preferencias personales.

Concluyendo puede entonces considerarse que, en el trayecto por la educación y particularmente en la transmisión del valor con el que se concibe al estudio y su continuidad, la familia juega un rol preponderante.

Hasta aquí la referencia teórica y de antecedentes necesarios previo al análisis de la temática que pretende abordar esta investigación. Todo el repaso de conceptos y nociones que se relacionan y vinculan con el evento de la elección de una orientación servirá, finalmente, como marco de referencia desde donde precisar y observar el problema de investigación.

4. Problema de investigación

El problema de investigación se enmarca en el ámbito de la educación. Más concretamente se concentra en el segundo año de Educación Media Superior en su modalidad de bachilleratos diversificados, deteniéndose en el análisis del evento de elección de una orientación que acontece en el segundo año del nivel.

Para el abordaje del problema, como fue presentado en el capítulo anterior, se parte desde una perspectiva teórica amplia. Así, se toman conceptos sobre la acción social derivados de las teorías de Elster, Bourideu y Boudon. Luego, el problema se observa desde una perspectiva que tiene en cuenta las trayectorias educativas y las múltiples variables que inciden en el proceso de elección de una orientación como son la incertidumbre, los canales de información, las ideologías educativas y las familias.

Desde ese marco, comprendiendo la singularidad y complejidad del bachillerato, a continuación se presentan los objetivos de la investigación.

4.1 Objetivo general

1. Describir los motivos y razones de los estudiantes en su proceso de elección de una orientación en el Segundo Ciclo de Educación Media.

4.2 Objetivos específicos

1. Comprender cuáles son los factores que más influyen en los procesos de elección de una orientación.
2. Explorar si existen regularidades en los procesos de los estudiantes que optaron por una misma orientación.
3. Describir perfiles de alumnos según su orientación.

4.3 Hipótesis de trabajo

H1. Existen regularidades en las trayectorias educativas de los alumnos de las diferentes orientaciones.

H2. La influencia de los juicios y opiniones de la familia se evidencia como determinante en el proceso de elección de una orientación.

H3. Existe la creencia de que las orientaciones tienen una jerarquía entre sí donde cada una de ellas cuenta con un prestigio determinado y diferencial.

H4. Los estudiantes de liceos privados consideran contar con más información y respaldo a la hora de tomar sus decisiones.

4.4 Justificación

La elección de una orientación es un evento en las trayectorias educativas, como ya ha sido expuesto, de significativa relevancia, ya que, entre otras cosas, es el primer momento concreto en que se cruzan el mundo de lo laboral con el de la educación. Al optar por una orientación el estudiante dirime sobre un proyecto a futuro en base a sus gustos y preferencias, que consciente o inconscientemente, se encuentran condicionados por múltiples factores que escapan al poder de la voluntad. La proyección que los estudiantes realizan, más o menos reflexiva, y la decisión que toman al respecto, probablemente marque y oriente con determinación la trayectoria educativa y laboral que los jóvenes recorrerán el

resto de sus vidas. De todo eso se constata la relevancia de detenerse a analizar y comprender el fenómeno de las orientaciones en segundo año de educación media superior.

Colocar el foco en el tema seleccionado permitirá conocer con más profundidad de qué modo se opta por una orientación. Se trata de generar conocimiento acerca de este evento educativo del cual se tiene poca información sociológica.

5. Aspectos metodológicos

5.1 Estrategia

Antes de dar lugar a la estrategia que se desarrolló para la realización del trabajo de campo, cabe señalar que la metodología utilizada se enmarcó en las de tipo cualitativo. Se creyó la más pertinente en base a lo que la investigación pretendió buscar, en donde el análisis de los discursos constituye el factor central en línea con los objetivos planteados (conocer motivaciones y razones, además de elementos más objetivos como rendimiento académico pasado). Por esto, la metodología cualitativa era la más adecuada y pertinente para los cometidos de la investigación.

En lo que atañe específicamente a la estrategia que se utilizó, esta consistió de los siguientes pasos:

El primero de ellos supuso la elaboración del instrumento de investigación. La entrevista personal, se consideró como el más adecuado en pro de dar con los discursos y así con las razones y motivaciones que impulsaron a los estudiantes a decidirse por una de las orientaciones. La entrevista se diagramó en torno a dos grandes ejes: Uno, más concreto, centrado en las características “objetivas” de los entrevistados (rendimientos académicos pasados, ocupación de los padres, etc.) y el otro apuntando a dar con las motivaciones, intereses y razones sobre los que los estudiantes basaron su opción por una orientación. Antes de consolidarse la pauta de entrevista, se hicieron dos pilotos para visualizar cómo funcionaba el instrumento en la práctica.

Ahora bien, una vez seleccionado el instrumento se debió hacer lo mismo con la población de estudio. Por una cuestión de limitación de recursos, se consideró conveniente reducir la población (en principio comprendía a los estudiantes de bachillerato) a quienes hayan optado por humanístico y científico. De esta forma se pudo llegar a una cantidad de estudiantes consistente para dar con el objetivo propuesto. De haberse elegido las cuatro orientaciones, hubiese supuesto la realización de una cantidad inalcanzable de entrevistas por dificultades derivadas de los recursos disponibles.

Que hayan sido científico y humanístico las orientaciones seleccionadas tiene que ver con que son estas (descontando a artístico, de reciente creación) las orientaciones que históricamente y en la percepción de los estudiantes se colocan en los extremos en cuanto a sus características distintivas. A esto se agrega que sus distribuciones son extremas: científico es la que menos estudiantes concentra mientras que humanístico es por amplio margen la que más adeptos tiene. La aparente oposición de características de esas orientaciones se creyó que permitiría distinguir más elementos que permitieran observar mejor diferencias entre perfiles por orientación y procesos de elección.

Además de la distinción entre orientaciones se pretendió pautar entrevistas discriminando entre tipos de administración de la enseñanza, pública y privada, y sexo de los estudiantes. Esto para poder dar cuenta de forma secundaria si estas variables ejercían algún peso en el proceso de elección.

A partir de todo lo anterior, finalmente, se diagramó una muestra compuesta de 40 alumnos distribuidos a mitades (20 de orientación humanístico, 20 de orientación científico; 20 de liceos privados y 20 de liceos públicos; 20 mujeres y 20 hombres). Para la realización de las entrevistas se siguieron dos pasos: el primero consistió en el contacto con las instituciones y el segundo, en caso que el primero no diera resultado, sería mediante la utilización de la técnica conocida como “bola de nieve”.

5.2 El trabajo de campo

El proceso de trabajo de campo se dio entre los meses de junio, julio y agosto del 2013. Para el contacto con los entrevistados se utilizó la técnica de bola de nieve ante la dificultad que supuso tener el contacto directo con las instituciones. A excepción de en uno de los dos liceos privados donde se logró el contacto institucional y se obtuvo el permiso para realizar las entrevistas en horarios de recreo.

Se realizaron un total de 39 entrevistas, 22 a estudiantes de liceos privados y 17 de liceos públicos. La diferencia se debe a que fue más fácil, como ya fue dicho, obtener acceso en uno de los liceos privados y se aprovechó para realizar allí la mayor cantidad de entrevistas posibles. Por orientación, la distribución es la misma, 22 entrevistados pertenecen a científico y 17 a humanístico. Dicha diferencia se debe a que en la bola de nieve se dieron más contactos efectivos con estudiantes de una de las orientaciones. Vale traer a consideración que en el proceso de grabación y desgravación se perdieron 2 entrevistas a alumnos de humanístico debido a un problema que se tuvo con el instrumento de soporte de audio. A continuación se presenta una tabla con las distribuciones de las entrevistas realizadas en el proceso.

Tabla 1 - ENTREVISTAS REALIZADAS SEGÚN ORIENTACIÓN Y TIPO DE ADMINISTRACIÓN			
	HUMANÍSTICO	CIENTÍFICO	TOTAL
PRIVADO	10	12	22
PÚBLICO	7	10	17
TOTAL	17	22	39

Fuente: Elaboración propia

Entre las dificultades que presentó el trabajo de campo, una ya fue descrita anteriormente y tuvo que ver con problemas con el instrumento de grabación utilizado.

Otro obstáculo se relacionó con la técnica utilizada para dar con los entrevistados. El hecho de contactarlos por bola de nieve género en ocasiones que la entrevista no se pudiera llevar a cabo ya sea por indisponibilidad del entrevistado, por cancelación o por no presentación a la fecha pactada. Este hecho, si bien no impidió que el trabajo se realizase, afectó inconvenientemente en el desarrollo del cronograma.

Una tercera dificultad que hubo que superar estuvo marcada por la propia característica de la población a entrevistar. Al tratarse de adolescentes se hacía difícil la generación de discurso por parte de ellos. Este impedimento se logró sortear en el grado que fue posible a través de la realización de una pauta de entrevista acorde a la población objetivo en la que se incluyeron tablas con opciones. Además se intentó con cada nuevo entrevistado hacer el contacto directo a través de la persona que brindó el número de teléfono. De esta forma el ya entrevistado daba buenas referencias y se hacía presente antes del comienzo de la entrevista para presentar a su compañero. Ello generaba un nivel mínimo de confianza que benefició el desarrollo de la entrevista.

En anexos se incluye una tabla en la que se detallan todas las características relevantes al proyecto de las entrevistas realizadas.

6. Principales resultados

6.1 Preámbulo

El presente capítulo se va dedicar al análisis de la información que se relevó en las entrevistas realizadas a alumnos de humanístico y científico en lo que constituyó el proceso de trabajo de campo de la investigación.

Para un más ordenado desarrollo, el análisis se dividirá en tres grandes niveles que pretenden ir de lo más general a lo más específico. Todos serán articulados entre sí, teniendo siempre en vista los objetivos que dan sentido al trabajo. En cada nivel se realizara la comparación según tipos de orientación, entre otros motivos, por el propósito de ir considerando los perfiles de orientación.

Los tres niveles que estructuran el análisis son los siguientes:

- El primero, denominado **de posición**, se detiene en la comprensión de las razones que dan los estudiantes al hecho de estudiar. Indaga de este modo en los motivos que los entrevistados dan a su continuar estudiando, al por qué de seguir en el bachillerato. Se trata en definitiva de intentar identificar las valoraciones que los estudiantes llevan consigo acerca de la educación de la que son parte y la relevancia y significado que atribuyen a ella.
- El segundo nivel, de **contexto**, analiza el lugar de esa posición y como es vivenciado por los estudiantes. Se enfoca entonces en el análisis de las características atribuidas al nuevo nivel educativo, a sus orientaciones y a las imágenes y creencias que de ellas se tienen.
- Luego se procederá a ver como son los procesos de decisión. Que características tienen, que formas toman, que elementos son comunes y que influencias son reconocibles en ellos. Se trata del tercer nivel, de **decisión**.

El análisis está atravesado por las dos grandes dimensiones que hicieron a la pauta de entrevista y al trabajo de campo: el bachillerato y el proceso de decisión. Esos dos grandes bloques son los contenedores de los niveles que propone el análisis.

En *ANEXOS (pág. 52)*, se incluye la tabla *Principales Resultados* donde se presenta un breve resumen de cada uno de los próximos apartados con algunos de sus puntos principales. El objetivo es que sirvan para aclarar el recorrido del lector por este capítulo. Allí se divide según apartado, tipo de orientación y nivel de análisis.

Antes de comenzar se torna necesario realizar una aclaración respecto algunos usos terminológicos de uso frecuente en el capítulo. Para referirse a los entrevistados pertenecientes a la orientación científico, se dirá en ocasiones los “científicos” mientras que en el caso de los alumnos de humanístico se dirá los “humanísticos”. Por tipo de administración sucede lo mismo, estando los “públicos”, entrevistados de liceos públicos, y los “privados”, entrevistados de liceos privados.

6.2 El bachillerato

En este apartado de *El Bachillerato* la primer y tercer hipótesis específicamente serán las que más entren en juego. Cabe recordarlas: la primera señalaba, “*existen regularidades en las trayectorias educativas de los alumnos de las diferentes orientaciones*”. Esto será posible verlo con detalle en lo que consideran los alumnos sobre el nivel, en los rendimientos académicos pasados de los estudiantes, los desempeños por asignatura así como en los gustos. También esta hipótesis va encontrar indicios de respuesta en el segundo conjunto de apartados titulado *La decisión*.

Mientras tanto, la tercera de las hipótesis señalaba, “*existe la creencia de que las orientaciones tienen una jerarquía entre sí donde cada una de ellas cuenta con un prestigio determinado y diferencial*”. Será posible contrastar esta hipótesis con las visiones que los alumnos tienen acerca de bachillerato, las creencias que se tienen sobre las orientaciones, los perfiles de alumnos que se dice eligen una y otra y los factores que se ponen en juego en los procesos de elección. De alguna forma estas hipótesis se jugarán con mayor detalle a lo largo de los próximos apartados, retomándose en las conclusiones en vistas a desarrollar que sucedió con ellas al contrastarse con los principales resultados.

6.2.1 El ser estudiante

Como fue señalado anteriormente, esta primera parte se aboca al nivel *de posición*, es decir, se detiene en las razones que los entrevistados dieron al momento en que se les preguntó acerca del por qué seguían estudiando. Es un buen puntapié ya que permite observar como es vivenciado por los estudiantes el hecho de continuar estudiando, el punto desde el cual todo lo demás es posible.

La primera consideración relevante que se deriva de las entrevistas es que la pregunta acerca de las razones de por qué continuar estudiando fue “inesperada” para la amplia mayoría de los estudiantes. Al instante de que les fue planteada muchos de ellos quedaron en silencio o tardaron en ensayar su respuesta. Demostración de que no es una pregunta que los adolescentes/jóvenes que fueron entrevistados se planteen muy seguido o simplemente se la planteen.

A pesar de que se trata de una edad en la que, como es señalado por varios autores en los anteriores capítulos, los jóvenes comienzan a dirimir su proyecto de vida futura, el binomio estudiar-no estudiar no parece ser parte de ese proyecto que dirimen. Más aún, constituye la condición “obvia” a partir de la cual todo lo demás se piensa, a partir de la cual, justamente, se dirime el proyecto. A pesar de los pocos egresos del bachillerato que muestran las estadísticas (MEC, 2013), el hecho de estudiar es algo que permanece dentro del plano de lo normal para quienes están en camino a ser bachilleres, lejos de cuestionarse. De ahí la sorpresa cuando tuvieron que dar razones a la pregunta.

“No me cuestione nunca no venir, es algo que me parece re normal seguir viniendo ahora, no sé, para recibirme después de algo y trabajar de eso. No te tenes que recibir para trabajar, podés trabajar sin recibirte, pero capaz que después podés conseguir algo mejor o no sé, o sea, o mismo para vos, recibirte es como que logras algo (...) ¿Eso es lo que te motiva a seguir viniendo al liceo? Sí, no sé, en realidad nunca me cuestione no venir, o sea, es como que... pero sí, mi idea es como recibirme de algo”

Entrevista 37, Humanístico

“En realidad también es porque me mandan al liceo, ¿Por qué estudio? Y porque me mandan, se me fue implementado que tengo que ir al liceo. Tenes que ir al liceo sí o sí. ¿Y eso quién te lo dice? Mis padres y además porque en toda mi familia siempre fue así, nadie creo que, nadie que yo sepa de los cercanos, tíos y cosas así, me parece que nadie dejó el liceo”

Entrevista 38, Humanístico

Esta naturalidad en el hecho de estudiar encuentra razones, como lo refleja la anterior cita, en las procedencias familiares. En este sentido, la amplia mayoría de los entrevistados, tanto de liceo público como privado, tiene al menos un padre profesional y quizás sea este un factor de peso explicativo. Los padres imprimen y reproducen en sus hijos el deseo y valor del estudio, el cual deja de ser una obligación para tornarse en algo incuestionable. La familia funciona así como reproductor de un habitus, de esquemas de percepción y disposición que delinearán las “posibilidades posibles” marcadas por el hecho incuestionable de la continuidad educativa. Desde allí se piensa todo lo demás. Aquí se mezcla la

transmisión sobre la centralidad de la continuidad educativa con la transmisión de la creencia en el estudio como elemento decisivo para la obtención de un mejor porvenir.

Otra consideración que se desprende de la gran cantidad de padres profesionales entre los entrevistados se relaciona con la idea del bachillerato, manejada en el tercer capítulo, que hacía referencia al nivel como de “selección social”. La alta presencia de profesionales de alguna forma afirma este juicio. Al respecto, al bachillerato no solo acceden pocos estudiantes sino que adicionalmente lo hacen sobre todo aquellos que cuentan con mayor capital cultural y económico heredados de sus familias. Vale recordar que el 70% del quintil de mayores ingresos culminan el nivel frente al 11% de menores ingresos. La gran presencia de padres profesionales entre los entrevistados confirma en cierto sentido lo anterior. Y ya se comienza a vislumbrar a partir de los párrafos anteriores el peso de las familias en las trayectorias educativas de sus hijos.

Volviendo a lo recabado en las entrevistas, luego de la primera reacción de sorpresa, los entrevistados esgrimen sus razones. Son seis los elementos fundamentales que figuran con frecuencia en los discursos:

1. el estudio como medio indispensable para conseguir un “buen trabajo” o un “trabajo grande”;
2. el estudio como un factor clave para “ser alguien”;
3. el estudio como camino para ingresar a la universidad en el futuro;
4. el estudio por simple “gusto al estudio” o por el disfrute de concurrir al liceo; y por último figuran dos elementos relacionados con la familia,
5. el estudio visto como una responsabilidad u obligación que tiene sus raíces en la familia y
6. el estudio como elemento que en un futuro va ser satisfactor del deseo de formar una familia propia.

En los párrafos siguientes se desglosaran esas razones según la frecuencia de sus apariciones en los discursos.

El elemento de mayor aparición es el primero, el del estudio visualizado como el medio indispensable para conseguir un “buen trabajo”. Es el único que es considerado por más de la mitad de los entrevistados. A su vez, los restantes cinco elementos que se dan como razón al estudio, por uno u otro lado, terminan siempre como afluentes de la razón del *buen trabajo*.

Este concepto del *buen trabajo*, a pesar de su frecuencia, nunca llega a ser muy concreto y definido, siendo una noción un tanto vaga. A pesar de ello, es posible sostener que las aristas que definen al *buen trabajo* son básicamente dos: que brinde buenas *posibilidades económicas* y que además *sea de interés e implique el gusto* por lo que se hace.

En línea con lo anterior, es generalizada la creencia en que a un mayor tiempo de estudio, sumado a la derivada obtención de un título universitario, corresponden posibilidades mayores de acceder a un trabajo considerado bueno o grande. Algunos, por ejemplo, hacen referencia a otros trabajos, como reponedor en un supermercado o cajero, a los que se accede sin necesidad de estudiar, como forma de dar cuenta de aquello a lo que no se querían dedicar y como contraste de lo que no consideran un “*buen trabajo*”, justificando de este modo el estudio como forma de evitarlos.

“Para después conseguir algún trabajo... podes conseguir si no estudias, pero no de la misma magnitud que estudiando o, en el peor de los casos no terminas consiguiendo ningún trabajo por la falta de conocimiento. ¿Y eso es lo que te motiva a estudiar? Si”

Entrevistado 32, Humanístico

“Aspiro a un trabajo más o menos grande (...) Claro, si... si querés un futuro más o menos estable tenes que estudiar. ¿Qué viene a ser estable? Estable viene a ser, yo que sé, tener un trabajo bueno, un buen trabajo, no tener que por ejemplo aspirar a, ponele para pagarte los estudios al principio ta, pero después no podes aspirar a trabajar en un supermercado tipo reponedor o una cosa así entonces si querés aspirar a una cosa un poco más grande precisas de los estudios”

Entrevistado 3, Científico

Otra de las razones al estudio, esgrimida por algunos pocos estudiantes y la que más puede relacionarse con la anterior es la de “*ser alguien en la vida*”. El “*ser alguien*” implica justamente no tener que dedicarse en el futuro a tareas como la de reponedor o cajero y hacer algo que a uno le guste a la vez que le dé rédito económico, posibilidad que solo es capaz de ser pensada si se hace y termina una carrera universitaria. El “*ser alguien*” esta entonces estrictamente ligado al hecho de alcanzar la universidad. De otro modo, los bachilleres no conciben su desarrollo personal. En este punto también es de suponer que las familias, la transmisión del valor del estudio, tengan un peso por demás significativo.

“No tenían que ser difíciles las preguntas... Para poder ser alguien después. O sea, si yo estudio voy a poder tener un buen trabajo después de algo que me gusta, ponele que si no estudio consigo un trabajo de algo que capaz que no me gusta tanto, si estudio también puedo conseguir un trabajo que no me guste tanto pero capaz que tengo más chances de si estudio y me focalizo en algo, estudio algo que me gusta para poder después tener un trabajo de eso que me gusto estudiar”

Entrevista 38, Humanístico

De las seis, las cinco razones restantes se suceden con mucha menor frecuencia que la primera de ellas, teniendo todas presencia en menos de la mitad de las entrevistas. Siguiendo un orden de mayor a menor según la frecuencia de los elementos en los discursos, la razón de continuar estudiando por la necesidad o el deseo manifiesto de cursar una carrera universitaria es el segundo con más frecuencia. Se da además la particularidad que sobre esta razón es en la única que se notan diferencias por tipos de orientación. Su presencia es significativamente mayor entre los de orientación científico que entre los de humanístico. Son los primeros quienes parecen tener más presente el futuro universitario en su camino educativo futuro o al menos lo expresan más en sus discursos. Dicha idea va ser considerada con más detalle más adelante cuando se analice qué sucede con el modo en que han tomado la decisión por las orientaciones los estudiantes.

Continuando con la descripción de las razones, algo particular sucede cuando el estar estudiando se vincula con el proyecto futuro de formar y mantener una familia.

“¿Cómo por qué? Porque supongo que quiero estudiar después una carrera, o sea, quiero...Si... ¡Ay!, nunca me había planteado eso. Nunca me pregunte eso pero si quiero después estudiar una carrera, recibirme. ¿Porque querés estudiar una carrera y recibirme? Porque cuando sea grande, o sea, a mí me encantaría tener una familia grande y todo pero también me gustaría tener un buen trabajo para mantenerla. ¿Y por eso estas estudiando? Sí, creo que sí”

Entrevista 24, Científico

Además de que en la anterior cita se ven reflejados muchos de los elementos que se han expuesto hasta aquí, en los únicos alumnos en que figura el proyecto de familia es en los del liceo privado y específicamente entre las mujeres (solo un hombre hace referencia al futuro familiar propio). Esta

situación permite plantear la hipótesis de considerar que en los liceos privados a los que pertenecen los alumnos que fueron entrevistados (que tienen la singularidad de ser católicos) la familia nuclear entendida de la forma tradicional tiene más peso que en los liceos públicos y por ello la presencia mayoritaria en sus discursos. A su vez se desprende, por ser las mujeres quienes más colocan el proyecto de familia como razón para el estudio, cuestiones vinculadas a los roles de género y como estos toman forma entre los estudiantes. De todos modos la incidencia de estos dos últimos puntos, lo institucional y el género, no fueron previstos por el proyecto y es por ello que surgen como elementos emergentes de la investigación que no estaban dentro de los planes.

“¿Te lo habías preguntado alguna vez? No, en realidad no, o sea, lo siento como una obligación, una responsabilidad pero también como algo que yo quiero porque, no sé, no me gustaría no terminar el liceo, cuando yo tenga mis hijos, ¿Qué les voy a decir? “No, yo no termine el liceo pero vos anda al liceo”, o sea, como que no tiene mucho sentido”
Entrevista 27, Científico

Pasando raya, vale quedarse con los siguientes dos puntos de este nivel *situación* del análisis para tenerlos presentes y dar paso a los próximos niveles.

En primer lugar, se destaca la normalidad en que ubican el hecho de estudiar los estudiantes entrevistados, contrariamente a lo que cabría esperar si solo se hiciera vista a las estadísticas. El culminar el bachillerato no se cuestiona y probablemente su principal razón esté relacionada con la reproducción de hábitos que se da en el seno de las familias. Es más, el proyecto a futuro que se dirige en este nivel educativo tiene su razón de ser en la continuidad educativa, punto que no ingresa en el terreno del cuestionamiento.

El segundo punto a destacar es que no se distinguen grandes diferencias en las razones al hecho de ser estudiante entre los alumnos de humanístico y científico. La excepción se da cuando la razón al estudio es la de servir como medio para alcanzar la universidad. Aquí los de científico son mayoría, son los que más hablan de la carrera universitaria cuando dan sus razones y esta idea quedara suspendida volviéndose a retomar cuando se haga referencia a los procesos de decisión de los estudiantes.

6.2.2 Un nuevo nivel educativo

En lo que refiere a las opiniones y visiones sobre el bachillerato se destaca la presencia de cuatro características que los alumnos atribuyen al nivel y que lo distinguen de los anteriores. En orden de cuales aparecen más en los discursos, las características distintivas son las siguientes: la percepción sobre la exigencia, la sensación de más libertad acompañada de un cambio en el trato por parte de los profesores, el hecho de estar cursando lo que a uno le gusta muy vinculado a la posibilidad que brindan las orientaciones y la consideración del bachillerato como un nivel preparatorio al ingreso a la universidad.

Marrero (2002) etiqueta al bachillerato como un “lugar de confluencia de expectativas” por ser un nivel educativo en el que confluyen por primera vez en la trayectoria educativa de los estudiantes el mundo adulto, en la forma de tener que elegir un futuro, y el mundo del trabajo, en la forma de tener que decidir qué hacer en ese futuro. Si se observan las características distintivas que son colocadas por los entrevistados, es posible acordar con la noción que maneja la autora. El mundo adulto se expresa en la mayor libertad, en el cambio en el trato que reciben por parte de los profesores así como en la exigencia y responsabilidad que el nivel demanda. El mundo del trabajo ingresa por el lado de la elección de las orientaciones y la proyección a futuro que esto implica, en una carrera y un trabajo, asociado también con la cuestión de los gustos y el hacer lo que uno más quiere. Ciertamente se trata un lugar donde

confluyen expectativas, donde ingresa con más fuerza en juego el futuro, que comienza a inquietar y tomar forma concreta en los estudiantes.

Si se observa lo que sucede con las cuatro características diferenciando por orientaciones, solo la percepción de la exigencia es distinta entre ambas. A su vez es la que más presente está en el total de las entrevistas.

En línea con lo anterior, todos los científicos, a excepción de uno, consideran que 5to año dio un salto de exigencia importante. La afirmación es sostenida en base a la relación tiempo de estudio que les demandan sus nuevas asignaturas y los resultados que obtienen. Así es que todos dicen tener que dedicarle más tiempo a estudiar para las pruebas, algo que para algunos casos, en el ciclo básico, solo hacían “el día antes del escrito”. Las diferencias, a su vez, son más remarcadas del cambio de 4to a 5to. El primer año de bachillerato es visto por algunos como una continuación del nivel de exigencia y las características que se venían dando desde el ciclo básico.

“Cambia mucho, de cuarto a quinto es mucho más exigente. Yo en ciclo básico... te daba para estudiar el día antes y ya está, ahora si no estudias antes no sabes nada. En cuarto también me daba para estudiar la tarde antes y salvabas al menos, ahora no, tienes que estudiar mucho antes.

Entrevista 23, Científico

“Si, un poco la diferencia es en la dificultad, o sea, no es lo mismo, antes por ejemplo podía llegar a un escrito sin estudiar y peleabas un 6, acá llegas sin estudiar y peleas el uno o el dos. Es difícil acá. Lo veo más bravo”

Entrevista 3, Científico

Con los humanísticos la percepción de exigencia y dificultad es más repartida. Si bien hay algunos que consideran el nivel más exigente, estos son pocos, solo tres casos. Lo que sucede con esta orientación en comparación a la otra, y que termina por colocarla en una vereda distinta, es que algunos de sus adeptos consideran al nivel más fácil a lo que venía siendo el ciclo básico. Opinión que no se encuentra en ninguno de los científicos.

A mí me parece, no sé, para mí es mucho más fácil que el año pasado. El año pasado me costó horrible porque tenía física y química que no me gustaban, tenía otras cosas que no... Biología mucho más científico, no sé, no me gustaba nada, tuve que estudiar pila. Y este año no se, como que, son las cosas que me gustan y no sé, no me pesa tanto, no tengo que estudiar tanto como antes, no sé, para preparar un escrito de física tenía que estar dos semanas y ahora para preparar los escritos estos no, se me es más fácil... Para mí la diferencia es en la facilidad, porque estoy haciendo lo que me gusta, que es lo que me parece más fácil.

Entrevista 37, Humanístico

Tal diferencia entre las orientaciones halla un indicio de posible explicación si se atiende a las materias, que de aquí en adelante van a ser nombradas en muchas ocasiones ya que parecen cumplir un importante papel en el evento de decisión por una orientación. Es interesante apuntar que en el hecho del gusto y/o dificultad por las materias se trasluce algo de lo que hace a la trayectoria educativa de los estudiantes ya que dice sobre su pasado concreto y específico en el ámbito de la educación.

En este sentido, las asignaturas conocidas como de “números”, asociadas con matemática, física y química, son puestas por algunos de los entrevistados de humanístico como las que les costaban más

en el pasado y que en quinto pudieron “sacárselas de encima”. Situación que de alguna manera se traduce y percibe como en una descarga de exigencia en el estudio. Los científicos, obviamente, no solo siguen teniendo las materias de números sino que además, como es de esperar, aumentan su nivel de dificultad, y esto lo reconocen así. Si se toma este tipo de materias de números como las que demandan más exigencia y tiempo de estudio, algo en lo que parecen coincidir los entrevistados, entonces se halla una explicación a tales diferencias de juicio acerca de la exigencia del nivel.

En algunos casos, como se refleja en la cita anterior, la cuestión del “estar haciendo lo que a uno le gusta”, una de las características que se colocan como distintivas del bachillerato, es usada como forma de explicar la menor exigencia. Es decir, el gusto por las asignaturas específicas de la orientación conduce a percibir el nivel como más fácil. Al menos entre los humanísticos este justificativo a la baja de exigencia es visto en algunos de sus discursos. De todas formas, si el “estar haciendo lo que a uno le gusta” fuese causa de la menor exigencia entonces para los científicos debería ser lo mismo, ya que muchos eligieron la orientación en base al mismo criterio.

Se llega entonces a la consideración de que la diferencia definitivamente radica en la presencia o no de las llamadas materias de números y la percepción “social” que de ellas se tiene. Son las causantes de que el bachillerato y las orientaciones se perciban como más o menos exigente. Aquí se visualizan esquemas de clasificación y disposiciones sobre los modos en que los estudiantes interpretan la realidad en los que las asignaturas de números son puestas como las que implican mayor dificultad y eso les otorga un valor particular. Se trata de una característica atribuible a los habitus heredados con los que los estudiantes interpretan su presente educativo. Esto será visto aún más en los próximos apartados cuando se observe el prestigio que encubren las orientaciones y como el hecho de cursar científico es reconocido por familias y pares de generación.

Los humanísticos que consideran el bachillerato como cargado de mayor exigencia lo asocian a la libertad, por el hecho de que implica mayor responsabilidad. En algunos casos sí dicen tener que estudiar más, pero la opinión no es tan homogénea en la orientación como lo es en científico.

Una línea más de explicación de las disparidades en la percepción de exigencia puede reconocerse y estar asociada a las imágenes que tienen los alumnos sobre las orientaciones, punto que será tratado en detalle más adelante. Lo cierto es que científico es visto, tanto por los que cursan humanístico como científico, como la orientación más difícil y en este sentido es pertinente suponer que esa imagen de mayor dificultad tenga algún tipo de efecto en el juicio que los científicos hacen del nivel de exigencia que reciben en el liceo, más que nada porque esa dificultad, como se verá, es signo de reconocimiento.

Además de lo anterior, la percepción de exigencia es la característica atribuida al bachillerato que se relaciona mucho con las demás en los discursos: la de mayor libertad, el cambio en el trato recibido, el mayor gusto por las materias y el considerar el nivel como preparatorio a la facultad. En gran parte de los casos estas últimas características son puestas en los discursos como justificaciones a la mayor o menor exigencia, sobre todo en los humanísticos.

Si se presta atención a la percepción de disponer de mayor libertad y al cambio en el trato que los profesores dan a sus alumnos, no se evidencian diferencias entre los discurso de científicos y humanísticos. La libertad es evaluada por los estudiantes en el hecho de que los profesores ya no le están tan arriba, que se sienten tratados como “adultos”, sumado a que en 5to año ellos mismos pueden administrar sus faltas por materia y no necesitan del permiso para salir del liceo cuando lo deseen.

Te tratan diferente ya los profesores, como que dan por sentado de que sos más maduro y no te tienen que estar exigiendo todo el tiempo, son exigentes, pero... no es que te estén controlando

por ejemplo. Tienes más libertades. Si te quieres ir, te vas. No te van a andar diciendo, "no, te tienes que quedar, es tu horario de clase" es como que vos sos responsable de tus actos digamos.

Entrevistado 9, Científico

"No, es un poco más difícil... (..) Y te tratan un poco más como adulto. Como que en el ciclo básico te tienen un poco más de compasión, no sé cómo decirlo bien, pero, yo que sé... no sé... ahora es como que tienes más libertad, por ejemplo, ahora en quinto estoy con el tema de las faltas, me las tengo que administrar yo, es conveniente no faltar a ninguna materia pero a veces pasa..."

Entrevista 32, Humanístico

La mayor libertad y el cambio en el trato por parte de los profesores van de la mano con mayor responsabilidad e independencia en el estudio. También vale la pena destacar que los públicos son quienes más dan esta característica al bachillerato. Quizás se deba a cuestiones de orden institucional, en el sentido de que un tipo de liceo está más encima de sus alumnos que el otro. Nuevamente la incidencia de lo institucional sale al paso del proyecto, constituyéndose claramente en un elemento emergente que incide en el problema de investigación.

Dando paso a la tercera y cuarta característica distintiva, la de del bachillerato como un nivel que se cursa con mayor interés por la razón de que se optó por la orientación que se supone es la que más interesa, y el bachillerato como un paso preparatorio a la facultad, son dos rasgos que, en relación a las anteriores, se distinguen poco en los discursos siendo 11 estudiantes de 39, quienes las consideran.

"Me parece que el tema, en general, que estás haciendo algo que te interesa, entonces, suponiendo que vos elegiste bien la orientación, es algo que vas a tener más facilidad me parece, o sea, si elegiste algo que te gusta, más facilidad no, pero ta... si no te gustaba física antes y elegiste bien tu orientación te va ser más fácil que antes"

Entrevista 35, Humanístico

Que las consideraciones acerca de la exigencia y la libertad estén muy por encima de las que giran en torno al estar haciendo lo que a uno le gusta y de sentir el estar preparándose para la facultad, posibilidad que se supone brindan específicamente las orientaciones, dice cosas sobre el bachillerato.

En principio el bachillerato parece seguir la lógica de los demás niveles del liceo, aumenta para muchos su dificultad y su libertad, algo que se supone ya venía sucediendo gradualmente a medida que transcurrían los niveles educativos. El cursar una orientación, que se eligió, y el sentirse en camino a la facultad, atributos innegablemente vinculados al bachillerato y solo a este nivel, son poco señalados, cuando se podría esperar que sean los más frecuentes, justamente, porque de eso se trata el bachillerato.

Lo que sí genera este nivel educativo, y en particular el evento de tener que elegir una orientación, es que coloca en los estudiantes la preocupación por su futuro, por discernir qué es lo que más les interesa y a lo que querrían dedicarse. Los estudiantes se ven entonces, casi que de manera forzada, a tener que optar por una orientación que implica una proyección a largo plazo que generalmente los desconcierta. Lo cierto es que la inquietud se vivencia en un terreno de mucha incertidumbre y desinformación donde el esquema educativo se ocupa de inyectar la inquietud, trata de atenderla, pero sin acierto, dejándola un tanto a merced de los propios estudiantes. Ni siquiera las orientaciones se vivencian como camino hacia la facultad sino que se toman casi que por obligación y en base a diversos criterios que varían según los alumnos. Esta idea se reafirmara al ver lo que sucede con los canales de información así como

con las herramientas con las que los entrevistados declaran haber contado en el momento de tener que decidirse.

Sintetizando este apartado, algunas consideraciones. El bachillerato, pero particularmente 5to año de liceo, agrupan una serie de características que lo hacen ser vivenciado como un nivel distinto de los que se venía, representando un quiebre relativo en relación al ciclo básico. Las orientaciones, más que nada la introducción de la preocupación por lo que hacer en el futuro, la libertad, el trato recibido por los profesores y tipos de exigencia percibidas son demostraciones del cambio (es este último atributo del nivel el único que diferencia según orientaciones). Sin contar la primera característica, las otras se supone siguen el camino progresivo de los niveles del liceo. Es así que el elemento de distinción central del bachillerato es la preocupación que imprime en los estudiantes por el futuro. En este sentido es posible coincidir con la etiqueta del bachillerato como un lugar donde confluyen expectativas a futuro en varios sentidos, el mundo del estudio, del trabajo y el adulto, en donde los esquemas de percepción incorporados a lo largo de historia, las creencias sobre el futuro y los campos de posibilidad se ponen fuertemente en juego.

Vale señalar que en muchos casos la preocupación no surge solo en 5to de liceo sino que venía gestándose a medida que el nivel se acercaba, ya sea en principios de 4to, o en algunos casos, hasta en 3ero de liceo. En esto, como se verá más adelante en detalle, los padres y familiares juegan su papel, ya que en ocasiones al acercarse el momento de tener que elegir indagan en sus hijos acerca de que rumbo prevén querer tomar.

Luego de ver las razones al ser estudiante y de analizar las consideraciones acerca del bachillerato, en los siguientes apartados se hará el intento de adentrarse aún más en este nivel educativo para detenerse en las orientaciones y las imágenes y perfiles que de ellas tienen los alumnos, dando de este modo forma definitiva al *contexto* desde donde se elige una orientación.

6.2.3 Las orientaciones y sus creencias

Para el análisis de este apartado se dividieron las opiniones e imágenes que los entrevistados dieron de las orientaciones en dos: por un lado las descripciones que hacen de la propia orientación que cursan y, por el otro, las imágenes que tienen de la otra orientación.

En una primera parte se hará una descripción de las imágenes de ambas orientaciones a partir de lo que surge en las entrevistas. Luego, en una segunda parte, se procederá a analizar algunos de los aspectos más recurrentes sobre las imágenes.

Elster (1996) sostiene que un actor actúa en base a dos operaciones sucesivas de filtración: el conjunto de oportunidades que se le presenta y las creencias que tiene acerca de esas posibilidades. Este apartado de alguna manera se acerca a esos conceptos, ya que dará en buena medida con lo que los estudiantes creen sobre las orientaciones y como esas creencias repercuten posteriormente en su accionar. También es posible traer a colación aquí el concepto de estructuras de interdependencia al que hace referencia Boudon. Las imágenes sobre las orientaciones y los perfiles de alumnos que las cursan tienen su génesis en las acciones de los individuos que se influyen y condicionan mutuamente fortaleciendo o no las interpretaciones que hacen de la realidad que se les presenta.

Para comenzar se tomara lo que los científicos dicen de su propia orientación. La primera característica que salta a la vista, al leer las transcripciones, es la catalogación de esta orientación como la orientación más difícil de todas. Lo curioso es que esta percepción de mayor dificultad, lejos de ser vista como algo negativo, es motivo de orgullo para muchos, por el hecho de que se cursa la orientación que es

considerada como la más difícil por todos y salvar se transforma en un desafío reconocido también por todos: sus familias y pares.

“Aparte es como un desafío, porque científico es como bien dicen, es como la más difícil de las tres orientaciones... entonces ta, les encanto [A los padres]. ¿Y eso de que es más difícil es una idea tuya la pudiste comprobar? No, en sí, porque yo tengo amigos que están en humanístico y eso y me dicen que también es difícil, o sea... Yo porque lo he escuchado por ahí, pero para mí ni tanto, o sea, son difíciles todas. Si te cuesta es difícil”
Entrevista 1, Científico

“Porque es el bachillerato más complicado, si bien los otros son difíciles científico es el más complicado”
Entrevista 25, Científico

“Y mis amigos siempre [Le decían que científico era la orientación más difícil]. También son más para las partes de las letras, como más vagos no, entonces también, cuando yo dije que quería hacer científico me dijeron “Ay no!, estás loca, te vas a arrepentir”, “Te vas a querer matar” y cosas así, pero ta...”
Entrevista 8, Científico

El rótulo “la orientación más difícil de todas” le imprime una cuota de prestigio a científico. Como se refleja en las citas, los científicos, cuando acuerdan con el rótulo, muchas veces lo matizan diciendo que en realidad todas las orientaciones son difíciles y depende de los gustos y facilidades personales de cada uno.

Lo cierto es que hay incorporado en los hábitos de los estudiantes esquemas de clasificación en los que la física, química y matemática son más valoradas que las asignaturas de letras. Ser bueno en esas asignaturas, “más difíciles”, otorga prestigio. La dificultad a la que se asocian las asignaturas se relaciona con el prestigio del que gozan. Esto no solo es reconocido por los alumnos sino que las familias también lo hacen. Por tanto se trata de esquemas de interpretación de la realidad incorporados por los alumnos y heredados de sus familias que hacen al sentido práctico que orienta la decisión por una orientación.

En lo que concierne al perfil de los alumnos que optan por científico, en primera instancia, se considera que son quienes tienen facilidad para las asignaturas de “números”. Luego se le suma el no interés por las materias de “letras”, y más específicamente, a lo que hacen referencia los entrevistados es al no gusto por el redactar y el escribir, características que le son atribuidas a quienes optan por humanístico.

La facilidad en las materias de números no es tan así cuando se comparan con los rendimientos declarados por los entrevistados en sus asignaturas. A muchos de los científicos les iba mal en las asignaturas de números o incluso no estaban entre sus preferidas. Lo anterior se desarrollará más en la segunda parte del apartado.

En lo que tiene que ver con la imagen que los humanísticos se proyectan de la orientación de científico, todo coincide con lo manejado anteriormente y no hay contradicciones. Respecto al rótulo de “la orientación más difícil”, los humanísticos también lo mencionan continuamente. Así también lo matizan bajo el “se dice que, pero en realidad no”. Acuerdan de igual forma en considerar científico como la orientación que engloba a una mayor cantidad de alumnos decididos de lo que hacer en su futuro. Quienes hacen científico son vistos por los humanísticos como los más decididos, los que tienen más claro qué camino quieren continuar. En relación, figura la percepción de considerar que son más

“vocacionales” y demuestran más interés en las materias que tienen. Coinciden también en que son quienes les gustaban, pero sobre todo “podían”, con las asignaturas de números.

Una característica, que no figuraba entre lo que pensaban los científicos de su orientación y que sí lo sostienen muchos de los humanísticos, es que a científico concurren los alumnos “más inteligentes”, los de mejores notas.

“Y bueno, ta después científico, ta, no sé, los que les gusta la física, la química, muchos lo que siempre fueron toda la vida los inteligentes, los que les iba no sé, todos los años pasaban con 12, alumnos así la mayoría para mí va para científico”

Entrevista 33, Humanístico

Hasta aquí las visiones sobre científico. A continuación se da lugar a las visiones de humanístico. Primero a las consideraciones que hacen de su orientación sus propios suscriptores.

Lo primero que se distingue de los discursos es que, en su gran mayoría, los humanísticos consideran que en su orientación se concentran quienes eligen “por descarte”. En este sentido consideran que agrupa a los estudiantes más inseguros con la decisión tomada lo que se demuestra en el poco interés que muchos demuestran hacia las asignaturas. Los “por descarte” se deciden por humanístico, según los entrevistados, debido a que la orientación, contrariamente a lo que sucedía con científico, es rotulada como la más fácil, básicamente debido al hecho de que no tienen tanta carga de las asignaturas de números. Además, es una orientación que se vincula a carreras que gozan de cierto prestigio social, como abogacía o todas las relacionadas con la rama económica. La combinación de la creencia de ser una orientación más accesible que otras con la asociación a carreras de prestigio social, explica en parte por qué, quienes eligen por descarte, optan por humanístico. Algunos humanísticos, incluso, llegan a considerar la orientación como “la opción del vago”.

“¿Y cuándo te dicen que los de humanístico lo eligen por descarte? Me lo dicen todo el tiempo. Es verdad, en mi clase casi todos eligen por descarte estoy casi segura. Lo veo en que no les gusta lo que hacen, lo hacen porque a la hora de estudiar no le gusta lo que están estudiando. A mí nunca, ponete, me pones un libro de física adelante y no me gusta lo que estoy estudiando pero si me pones historia sí, y lo notas porque les pones cualquier cosa y no les gusta, salvo a algunos pero... a mí me parece que lo hacen porque ta, porque tienen que seguir algo ¿Y eso se ve? Sí sí, mucho... porque como es algo que no tenes que, se piensan como que es más fácil. Ahora para mí que se están dando cuenta de que, hablo de lo que veo en mi clase no, como que se están dando cuenta de que no es tan así porque les están exigiendo mucho más, pero... Pero en realidad sí, que muchos eligen por descarte es cierto.”

Entrevista 31, Humanístico

También hay de los otros, los humanísticos “vocacionales”, que se sienten seguros de la orientación que decidieron recorrer y tienen pistas claras de la carrera universitaria que prevén tomar. Los entrevistados que están dentro de esta categoría dejan entrever cierto enojo cuando se refieren a los que están “por descarte” y cuestionan su decisión porque “pensaron que era más fácil” o “se dice que” es más fácil. El rotulo de “la más fácil”, al contrario de lo que sucede con el rotulo de científico, le quita de algún modo mérito a quienes la cursan y es así que “los vocacionales” intentan siempre retrucar “lo que se dice” argumentando que en realidad la orientación no es tan fácil como se piensa y que depende de cada uno.

“O sea, no sé, vos vas a la clase y te das cuenta que hay miles que no sé qué están haciendo ahí, que eligieron humanístico porque supuestamente es lo más fácil... ¿Y cómo te das cuenta de eso? Y ellos mismos te lo dicen, “elegí humanístico por descarte”. Te das cuenta en que no les interesa, hay pila de gente que no hace científico porque es parece que les va ir mal o que es re difícil (...) Es que en realidad como que se divide en dos, los que lo eligen por descarte, y los que no lo eligen por descarte, yo que sé, son como más ... ponen más interés en las cosas más, no sé (...) antes estábamos en ciudadana en tercero de liceo y a nadie le importaba nada ya hora como que, o historia que todos nos portábamos horrible en la clase, y ahora en la clase estamos todos más atentos, prestamos atención, demostramos interés, porque es en serio que nos interesa”

Entrevista 37, Humanístico

Si se observa lo que los científicos consideran de humanístico, las características tampoco varían. Coinciden en catalogarla como la orientación más fácil, la que muchos eligen por descarte y la que tiene mayor cantidad de indecisos. También, algunos dentro de quienes catalogan a humanístico como “la orientación más fácil” matizan su juicio bajo el halo de expresiones del tipo “se dice que”. Otros simplemente lo afirman. Agregan que para estar en humanístico te tienen que gustar, no solo las materias de letras, sino escribir y leer. Estas dos características son frecuentes cuando se piensa en la imagen del alumno que cursa humanístico. Algo que en la realidad no es así ya que muchos humanísticos eligen ese camino pensando en carreras asociadas más a los números como puede ser la de contador y en alguna medida la de economista.

Resumiendo los párrafos anteriores, lo primero a destacar es la coincidencia que hay entre todos los estudiantes acerca de las imágenes y perfiles de una y otra orientación. Son visiones generacionales, al parecer muy consistentes, que no dan lugar a diferencias de consideración y resultan entonces estar fuertemente arraigadas en el imaginario y creencias de los alumnos.

La distinción más frecuente se establece a partir de los rótulos de “la más fácil” y “la más difícil”. Al parecer esos rótulos otorgan respeto y prestigio a las orientaciones. Alcanza con mirar las consideraciones que se tienen en el imaginario generacional acerca de científico y compararlas con las de humanístico: en científico están los estudiantes más decididos, los más vocacionales, los que demuestran más interés, los más capaces con las materias de números y los de mejores notas. Todo lo contrario resulta de la imagen que se tiene de humanístico: es donde se concentran los más inseguros, los que no demuestran interés por lo que hacen, los que eligen por descarte y los más vagos.

Asimismo los entrevistados de científico se enorgullecen de estar en la orientación “más difícil”. Lo consideran un desafío. Entre los entrevistados humanísticos están los que simplemente dicen haber elegido por descarte, porque no le gustaban o les iba mal en los números, y otro grupo de “vocacionales” que expresan cierto enojo a que en su orientación caigan los de descarte, justamente porque esta fama le quita seriedad y mérito a la opción que eligieron.

A diferencia de científico, a la interna de humanístico se da un conflicto simbólico entre aquellos que eligieron por descarte y quienes lo hicieron con una argumentación más reflexiva. Es esta una orientación que se presenta más heterogénea en procesos de decisión que la de científico. La presencia de los “por descarte” le quita prestigio y mérito a la orientación, lo que afecta particularmente a quienes dicen haber optado de modo más reflexivo y en cierto sentido decidido. El criterio principal de los “por descarte” es el de eludir la orientación que se dice es la más difícil que en este caso es científico. Cabe preguntarse qué sucedería si quienes optan basados en el descarte se inclinaren por científico, a pesar de la mayor dificultad que aparentemente implica. Puede pensarse en que las distinciones por orientación se verían cambiadas.

De lo recabado hasta aquí en la investigación, es posible considerar la existencia de una estructura interdependiente de prestigio en donde las orientaciones ocupan determinados lugares. Las razones a esos lugares parecen ser consecuencia de lo ya dicho: los grados de dificultad que se cree que tienen (o que quizás efectivamente tengan) y su derivación de cuál es la que concentra los más “por descarte” (estos eligen sorteando la orientación que se considera más difícil).

También puede plantearse la hipótesis de que las diferencias de prestigio de las orientaciones se relacionen con los prestigios a nivel social de las carreras universitarias a las que las orientaciones se supone preparan. El análisis de este punto escapa al campo previsto de atención por parte de la investigación, y queda por tanto suspendido como un elemento emergente del trabajo de campo.

Al evidenciar la presencia de esta “estructura” se coincide con el concepto manejado por Opertti en su trabajo *cultura juvenil y educación media superior*, del que se hizo referencia en el primer capítulo. En el bachillerato se da una diferenciación intrainstitucional que distingue entre los alumnos de un mismo liceo según las orientaciones (ya no se trata de diferencias de “roles” sino de diferencias que ya están allí, en el propio diseño del nivel educativo). Las distinciones estructurales más notorias en el ciclo básico se daban fundamentalmente por elementos externos vinculados a lo institucional que distinguían entre distintos tipos de liceos. En el bachillerato se agrega otro tipo de distinción y jerarquización que se genera a la interna misma del estudiantado, cuyo discriminador son las orientaciones y las creencias que a ellas se asocian. Esta diferenciación de alguna manera termina heterogeneizando la homogeneidad que, como se vio, caracteriza a la población de este nivel educativo.

Otro elemento del análisis de los perfiles de las orientaciones, que surge de los humanísticos cuando dicen sobre científico es que es esta última la orientación que engloba a los más “inteligentes” de la generación, a los que mejores notas alcanzan. Otro de los atributos que hace a su prestigio. Esto es posible en algún modo corroborarlo con los promedios que los entrevistados dijeron tener los años anteriores del liceo. Si se realiza este ejercicio sucede algo particular. Por un lado afirma la imagen de que en científico están los más “inteligentes” en base a notas alcanzadas, pero por otro lado, la contradice. Los únicos cuatro entrevistados que superan el promedio 10, considerados por el proyecto como “los más inteligentes”, pertenecen a científico, dato que afirma la idea manejada por algunos de los entrevistados humanísticos. Pero ocurre algo peculiar con aquellos que tienen notas de 6 o menos, “los menos inteligentes”. Científico también tiene más representantes de este último tipo de alumnos, mientras que humanístico solo uno. El resto de los humanísticos (16) se ubican entre las notas 7 y 9. La consideración de que en científico están los estudiantes de mejores notas es cierta solo si se considera una de las caras de la moneda ya que también los de peor rendimiento optaron por la orientación.

En relación con lo anterior y en la búsqueda de posibles líneas de explicación, se puede ensayar que los de científico tienen un criterio de elección diferente a los de humanístico o al menos a algunos de ellos. Como se va a observar más adelante, cuando llegue el turno a la descripción de los procesos de decisión de los alumnos, los científicos colocan frecuentemente como razones de la elección elementos de tipo más vocacional como ser el trabajo a futuro que se quiere realizar o el gusto por ciertas materias. Es decir, los científicos no consideran, tanto como los humanísticos, cuestiones vinculadas al mal rendimiento o al desinterés en un tipo de asignaturas. De aquí que sea la orientación que concentra a los alumnos de peor rendimiento así como a los de mejor rendimiento. El desempeño académico pasado no constituye, para los científicos, un punto que sopesa determinantemente en la elección.

6.2.4 Los otros

Muy vinculado al apartado anterior, cuando se inquiere sobre cuales consideran los estudiantes son los factores que más entran en juego para tomar la decisión en sus pares de generación, el que más veces

se coloca como el definidor es el de las asignaturas: la amplia mayoría de los entrevistados dice que el gusto y/o facilidad que se tiene en las materias es el factor más común que termina por inclinar la balanza. La fórmula, además, parece ser bastante sencilla: quienes gustan de las asignaturas catalogadas como de “números” terminan yendo a científico mientras que los que gustan de las “letras” optan por humanístico.

Otros factores que aparecen, en orden de cantidad de referencias, son el del “descarte” (que se relaciona con el de las asignaturas, solo que en este caso no se elige por gusto o buen rendimiento sino por la negativa a un determinado tipo de materias) y en mucha menor medida figura el que los otros toman la decisión pensando en su trabajo a futuro y/o en las posibilidades económicas asociadas a las orientaciones y las carreras a las estás preparan.

Lo cierto es que el factor que los entrevistados consideran explica mejor el por qué de la opción, es el del gusto/facilidad por cierto tipo de asignaturas. Y al comparar las materias preferidas y de mejor rendimiento que dijeron tener los entrevistados, con la opción que eligieron, se comprueba la lógica. La mayoría de los humanísticos preferían y les iba mejor en las materias de letras y la misma relación, en diferente medida, con los científicos y las asignaturas de números.

No obstante hay diferencias en este sentido por orientación. La lógica *tipo de asignatura-orientación* es más coherente entre los humanístico. En los científicos, contrario a la lógica, hay una considerable proporción que incluyen alguna de las asignaturas de letras dentro de categorías positivas, y las de números dentro de las *categorías negativas*: las de rendimiento peor y/o menos preferidas. A pesar de ello optaron por científico. Por el otro lado, en humanístico, no sucede así. Solo hay un alumno que eligió la orientación a pesar de que le iba mal y no prefería las materias de letras. La amplia mayoría de humanísticos coloca dentro de las *categorías por la negativa* a las materias de números. Entonces, la lógica tipo asignatura-orientación, si bien es notorio que se da en ambas orientaciones, en humanístico parece ser más consistente si se observa y compara la cantidad de entrevistados que declaran no gustar de las materias de números y que les iba mal en ellas. Entre los científicos hay un grupo considerable que eligió la orientación a pesar de que le gustaban más o les iba mejor en las materias de letras y les iba peor en las de números.

Articulado con todo lo trabajado hasta aquí, si se sigue lo dicho de que humanístico concentra más alumnos “por descarte”, se puede acordar con ese juicio al observar lo que sucede con las materias *no* preferidas o de *peor* rendimiento. Muchos humanísticos eligen por la negativa a las asignaturas de números, en lugar de hacerlo por la positiva al tipo de letras. De ahí “el descarte” que caracteriza los procesos de algunos humanísticos y genera las creencias e imágenes que carga la orientación.

Entonces, la preliminar conclusión que se puede extraer es que se sigue una lógica en la relación en el tipo de asignaturas que se prefiere o las de mejor rendimiento y la orientación que se elige. Una segunda conclusión preliminar, derivada de la primera, es que en los humanísticos esa lógica se da con más coherencia y consistencia, cuando se observan las materias no preferidas y de peor rendimiento.

Llega el momento ahora de considerar lo que sucede con la decisión personal de los entrevistados, su proceso, sus características, las influencias que entran en juego y ver en definitiva si lo que se dice de las orientaciones y los factores que se destacan como los “comunes” al momento de optar, se reflejan en sus propias decisiones.

6.3 La decisión

Este nuevo nivel de análisis, *la decisión*, que ahonda justamente en los procesos de decisión, se encuentra estrechamente vinculado con los otros dos anteriores, el de posición y de contexto. Dicha articulación se verificará cuando se reiteren cuestiones que ya han sido explícitas anteriormente.

En este nuevo conjunto de apartados de *La decisión*, serán la segunda y cuarta hipótesis las que específicamente más se pongan en juego. La segunda sostiene que, *La influencia de los juicios y opiniones de la familia se evidencia como determinante en el proceso de elección de una orientación*. Concretamente, se verá esto en el apartado *las influencias que salen al paso*, aunque ya desde los primeros niveles de análisis se pueden divisar pistas para su contraste. La cuarta hipótesis señala que, *Los estudiantes de liceos privados consideran contar con más información y respaldo a la hora de tomar sus decisiones*. Puntualmente en *información para el camino* es donde se va encontrar la mayor información para dar con la hipótesis.

Las restantes hipótesis también encontrarán más indicios en los próximos párrafos. En particular la primera de ellas y en el primero de los apartados que conforman este nuevo nivel de análisis.

6.3.1 El camino hacia la elección

Luego del análisis de todas las entrevistas, es posible concentrar los procesos personales que llevaron a optar por una de las orientaciones en tres grandes grupos: 1. proceso mediado por el futuro, 2. por el gusto/facilidad a ciertas asignaturas y 3. por el descarte.

En todos los grupos notoriamente los estudiantes se reconocen enfrentándose a un problema complejo, más allá del grado de seguridad que digan tener. Se trata pues de una acción donde lo que juega, en palabras de Boudon, es una racionalidad de tipo cognitivo en el que los agentes ordenan su curso de acción conforme a un criterio de probabilidad, eligiendo entre interpretaciones del problema. En este sentido, el agente no decide tras evaluar la probabilidad asociada a los diferentes caminos por los que puede optar o en base a un conocimiento objetivo sino conforme a creencias. Creencias acerca de las orientaciones, lo que en parte fue visto anteriormente, sobre las asignaturas y creencias sobre las profesiones y trabajos a los que se asocian las orientaciones. Se reconoce y es común a todos los grupos este tipo de racionalidad como característico de los procesos de decisión. Este juego de interpretaciones e incertidumbre volverá a tratarse en un próximo apartado.

Entonces bien, retomando los tres grupos, quienes se concentran en el primero de ellos se distinguen por encontrar en la carrera universitaria o el trabajo que se quiere tener en un futuro el justificativo al por qué de cursar una determinada orientación. Dentro de esta categoría se encuentran alumnos que, con cierta claridad en la carrera que quieren hacer en el futuro, eligen su orientación sin tener muy en cuenta, por ejemplo, su rendimiento pasado en los tipos de asignaturas. A su vez, dentro de esta categoría se incluyen también casos que consideran haber tenido el camino marcado desde hace tiempo, ya sea por un gusto particular o la influencia de algún familiar. De las ideologías educativas propuestas por Opertti, este grupo puede incluirse dentro del subgrupo que identifica como los más vocacionales.

“Yo desde que soy chica quiero ser abogada y no sé, mi padre es abogado entonces como que lo que hace y todo me gusta, y no sé, es como, no lo elegí por descarte, lo elegí porque me gusta en realidad”

Entrevista 36, Humanístico

“A mí de chiquito siempre me gusto dibujar, hacer planos de casas y todo eso. Yo de chiquito sabía que iba a ser arquitecto”
Entrevista 6, Científico

En cuanto al segundo de los grupos, los alumnos que es posible ubicarlos en él se caracterizan principalmente por colocar la facilidad por un determinado tipo de asignaturas como el factor central de su decisión, el eje desde el que optan. El gusto por las asignaturas frecuentemente va asociado a la facilidad que se tiene en ellas y los rendimientos pasados alcanzados. Como fue descrito en el apartado anterior, quienes pueden agruparse en esta categoría siguen la lógica de *tipo de asignatura-orientación* por la positiva: algunos alumnos eligieron humanístico por gusto/facilidad en las materias de letras y otros optaron por científico por gusto/facilidad en las materias de números. Solo fueron considerados dentro de este grupo aquellos que eligieron en base al gusto o buen rendimiento.

“Cuando era chica quería ser... una vez había visto una serie que hacían armas nucleares, entonces cuando era chica quería hacer armas nucleares. Estuve como pila de años así en eso y cuando fui creciendo me tire más para el lado de la medicina y quise como, estuve como tres años que iba a ser medicina. Eso te estoy hablando cuando tenía 12 años ponele. Después en tercero cuarto, ahí me decidí por el lado, como que me iba mejor con los números entonces me decidí más por el lado de científico y ta volví a eso de las armas, y me tire más por el lado de la química que ahora quiero ser ingeniería química entonces ta, como que volví a eso. O sea, en realidad era más o menos lo mismo siempre me tiraba más por ese lado, sabía que era algo relacionado con los números”
Entrevista 8, Científico

Dentro de la tercera categoría se incluye a los entrevistados que dicen haber hecho su opción por la negativa a ciertas asignaturas o a una orientación. Tienen la particularidad de elegir en base a la dificultad o desinterés por un tipo de materias (no por el gusto o facilidad, lo que los distingue del grupo anterior). Quienes se agrupan aquí carecen en algún punto de la visión de futuro y basan su decisión en un criterio más de tipo instrumental, por el hecho de elegir de acuerdo a con lo que se prevé se va a conseguir el objetivo con mayor facilidad.

A este tercer grupo puede atribuírsele que en su decisión se activa el mecanismo de la indeterminación del que refiere Elster y se incluye en el marco teórico. Es decir, los “de descarte”, actúan de modo racional pero indeterminadamente, al no visualizar ninguna de las opciones como la óptima. Debido a esa indeterminación es que se orientan por el principio de satisfacción y optan por el camino, en este caso, que prevén que menos dificultades académicas les va reportar.

“O sea, me metí en humanístico más bien por una cuestión de descarte. Si, tipo, a mitad del año pasado me pusieron un test vocacional ¿viste? Y ahí arranco la preocupación. Ahí me di cuenta de que no tenía mucha idea. Me llevo bien con las letras y todo eso y me va bastante bien, o sea, por ahora me va gustando así más o menos, hay que hacerlo para entrar a la facultad, no queda otra. Lo que estaba segura desde primero de liceo era que científico no, porque matemáticas es algo que odio con mi vida, eso ya lo tenía descartado hace tiempo (...) humanístico era lo que quedaba y me metí para ahí. Nunca fue por un gusto en particular o por el futuro, fue por descarte. Es que en realidad tipo me va bien en las letras pero no es algo que me guste tampoco. Economía tiene más carga horaria de matemática... y ese fue el factor que me hizo descartar economía”
Entrevista 15, Humanístico

Como se desprende de las citas, las tres categorías puede que se entremezclen en los discursos. De todas formas el criterio resulta bastante claro y discriminador. Quienes tienen como eje principal de decisión el deseo de seguir un determinado camino profesional se agrupan dentro de la primera categoría, quienes manifiestan ante todo el gusto o facilidad en una determinada materia se incluyen dentro de la segunda categoría y quienes manifiestan haber elegido por descarte o negativa a determinadas asignaturas, a pesar de que también consideren el gusto por uno de los dos tipos de materias, han sido dispuestos en la tercer categoría.

Habiendo dicho esto, a continuación, se profundiza en lo que sucede con las tres categorías. Particularmente interesa distinguir que acontece al segmentar por orientaciones.

Para empezar se cree preciso observar cómo se reparte el total de los alumnos en los tres categorías. La primera, catalogada como “futuro”, es la que tiene más adeptos. En el discurso de la mayoría de los estudiantes se distingue con claridad y hace las veces de eje del proceso la presencia de la carrera universitaria o el trabajo a futuro que desean. Dicen haber optado su orientación en base a las creencias sobre cual consideran es el mejor camino para obtenerlos. Que en los discursos la dimensión de futuro sea la más reiterada confirma todo lo ya señalado acerca de la significación del bachillerato como el nivel educativo en el que se comienza a instalar en los procesos personales la pregunta sobre el futuro.

En la segunda categoría, la de las asignaturas, se agrupan tres entrevistados menos que la anterior, por lo que también es una categoría de fuerte presencia en los procesos de elección. En último lugar se ubican aquellos que manifiestan haber elegido por descarte, por negativa a ciertas materias u orientación.

Otro elemento a destacar es que los factores de decisión que identifican los entrevistados como constitutivos de su propio proceso son los mismos que hacían figurar cuando se referían a “los otros”, a la mayoría de los alumnos de su generación. Lo que no coincide es los que consideran son los más y menos recurrentes. El pensar en una carrera o trabajo a futuro era manifiesto por muy pocos cuando se hacía referencia a “los otros”, mientras que es el factor al que más aluden cuando se trata de su proceso personal. Por otra parte, las asignaturas y el descarte son factores comunes en los procesos personales así como eran también considerados comunes cuando se hacía referencia al proceso de los otros.

Al observar las categorías según orientación se perciben diferencias que van de la mano con las imágenes que los entrevistados daban de las orientaciones. Los científicos son más en la primer y segunda categoría, que dan cuenta de aspectos relacionados más a lo vocacional, mientras que la tercer categoría es la única que concentra a más alumnos de humanístico confirmando en algún grado la imagen de que es la orientación donde van a parar aquellos que eligen por descarte.

Opertti (2004), en un trabajo citado en el marco teórico, distinguía entre dos tipos ideales de alumnos o ideologías educativas: instrumentales y vocacionales. Los primeros tenían la particularidad de elegir sin cuestionarse mucho y en base a lo que le reporte más facilidad combinado a posibilidades futuras. Los segundos tenían en cuenta en su elección elementos asociados más a sus gustos y deseos personales. Las dos primeras categorías manejadas en el presente apartado se vinculan (con la necesaria salvedad de quizás estar pecando de reducir los conceptos de Opertti) con los alumnos vocacionales mientras que la tercera categoría con los alumnos más de tipo instrumental, donde no se distinguen criterios de gustos o vocaciones futuras, sino simplemente juicios sobre qué será lo más fácil o lo que se considere de un mayor rédito.

El mismo autor considera también que los dos tipos de ideologías educativas están presentes en ambas orientaciones, lo cual coincide con los hallazgos de la presente investigación. Hay alumnos de las dos

ideologías en todas las orientaciones y es importante remarcarlo. De todas formas hay algunas diferencias, particularmente en la segunda y tercer categoría. Esta última, como fue señalado anteriormente, concentra una mayoría de estudiantes humanísticos, que se deciden “por la vía de los hechos”. La segunda categoría, por otra parte, concentra a más científicos. De este modo, y en analogía con los tipos de ideologías identificadas por Opertti, los científicos son más comunes dentro de la ideología vocacional y son más los humanísticos los que se perfilan en el segundo tipo de ideología educativa, la instrumentalista.

Respecto a la primera de las categorías, la de futuro, contrariamente a lo que se podría esperar en base a las creencias que se tienen de las orientaciones de que los científicos son más vocacionales o tienen en cuenta más el que hacer en su futuro, la cantidad por orientación es proporcional, sin evidenciarse diferencias llamativas a pesar de que sí hay una leve ventaja de los científicos. Entonces es posible identificar un grupo de alumnos que se deciden con la mirada segura puesta en una futura carrera universitaria, que se reparten indistintamente en las diferentes orientaciones, sin asociarse este modo de elección con ninguna de ellas.

En cuanto a la segunda categoría, que es donde se percibe la diferencia más grande y sin duda considerable, son más los científicos. Que sean más se articula a las imágenes de las orientaciones: en ellas los alumnos de científico eran considerados como más interesados en las clases y sus asignaturas. Coincidentemente con dichas imágenes la mayoría de los científicos en la explicitación de su proceso de decisión manifiestan el gusto/facilidad (sobre todo el gusto) a las materias de números como factor de decisión principal y muy pocos se refieren al descarte de las materias de letras como parte de su proceso, contrariamente a lo que acontece con los humanísticos y las materias de números.

Sintetizando, se puede remarcar lo siguiente: los factores que más entran en juego en los procesos de decisión son tres: el futuro, el gusto por cierto tipo de materias y el descarte. Coincide esto con los factores de decisión que consideraban los alumnos eran los más comunes en “los otros”, aunque con diferencias en cuales se creían las más y menos recurrentes.

Los procesos de decisión, como son declarados por los entrevistados, se resumen muy bien en las tres categorías que han sido construidas para facilitar el análisis, abarcando a la casi totalidad de los discursos. Ahora bien, es momento de observar qué sucede con las influencias en los procesos, cuales son ellas y de qué forma impactan en el camino a la decisión.

6.3.2 Las influencias que salen al paso

El proceso de decisión, como fue tratado en el marco teórico, no es una cuestión que pueda ser reducida a una mirada de tipo meramente individual. En él inciden muchos elementos del entorno, muchos de los cuales ya fueron referidos, y que les hacen fuerza a los estudiantes en su opción, tales como las trayectorias educativas, vistas cuando se hace relación al rendimiento o gustos de materias pasadas, la familia, que son muchas veces las que inician la preocupación por el tener que decidirse, o las creencias que se tienen sobre las orientaciones. Es así que cuando se trata de analizar las influencias (personas, momentos o actividades) que los alumnos consideran les impactaron de algún modo en su toma de decisión, surgen los elementos que se describen a continuación.

Las influencias más señaladas en el total de las entrevistas son los profesores, lo que se dice de los trabajos, los amigos, los talleres de orientación vocacional o la ayuda de un psicólogo, lo que se dice de las orientaciones y, apareciendo con mucha más frecuencia que todo el resto, se encuentra la familia. En lo que sucede con la cantidad de estos tipos de influencias por orientación, no hay grandes diferencias así como tampoco las hay si se presta atención a lo que cada una de ellas significa. Por tipo de liceo tampoco hay diferencias considerables.

De todas las influencias reconocidas la familia está muy por encima del resto. 32 de los entrevistados hacen referencia a ella. El modo que toma la influencia tiene básicamente dos variaciones en los discursos. Algunos dicen haber sentido la influencia de lo que se *decía o le decían* en la familia mientras que otros por lo que se *hace* en la familia. También están aquellos influidos indirectamente por su familia a través, por ejemplo, de amigos de los padres.

Cuando la familia influye por el lado del decir significa que los pre bachilleres recibieron algún “consejo” de los padres o familiares que reconocen como que les afecto directamente en la opción que tomaron y así lo destacan. Este “decir” puede ser, por ejemplo, previendo acerca del prestigio de alguna carrera asociada a una determinada orientación o manifestando el apoyo a la realización de alguna de las orientaciones en base de a qué ven que tiene facilidad su hijo.

“Me dijeron que era muy competitiva acá en Uruguay y entonces que era muy difícil, o sea, podías tener trabajo pero era muy difícil un buen trabajo. Por eso preferí como meterme a una carrera como principal y después periodismo como secundario. ¿Quién te dijo que era competitivo y todo eso? El psicólogo... eso fue lo que a mí me hizo dudar más todavía, creo que ese fue el hecho que mi hizo cambiar de orientación. (...) Fue cuando me dijo eso que me rumbe. Cuando me dijo eso fue que preferí hacer ingeniera en sistemas que era como la otra opción y hacer periodismo como secundario, como carrera secundaria. Mis viejos me decían que estaba bien, que me dijeron que a ellos también les parecía que periodismo era muy competitivo, que era difícil, porque hay pila de adolescentes que quieren hacerlo y me dijeron que, cuando le dije lo de sistemas, me dijeron que estaba bárbaro, que sabían que a mí me gustaban esas cosas”
Entrevista 20, Científico

“No, en mi casa mis papas siempre me dieron su opinión, no de que era lo que tenía que hacer sino, o sea, como qué tipo de persona me veían más. Mama siempre me decía que me ve como una persona si para hacer trabajo de oficina pero no para estar tipo contador todo el día haciendo lo mismo porque como que me conoce ya sabe que me aburriría enseguida, entonces ayudándome a ver carreras que capaz yo no conocía que por como yo soy yo me podía gustar más. Papa también, entonces eso me parece que me ayudo pila”
Entrevista 35, Humanístico

En el otro plano, que la familia influya por el lado del hacer, significa que los entrevistados manifiestan como el ver las profesiones de sus padres y el trabajo que realizan o ver a sus hermanos universitarios estudiando les condicionó su decisión en pro o en contra de una orientación.

“No sé, yo desde que soy chica quiero ser abogada y no sé, mi padre es abogado entonces como que lo que hace y todo me gusta, no sé, es como, no lo elegí por descarte, lo elegí porque me gusta en realidad. Humanístico me gusta, todas las materias y eso. Como que, o sea, hablo con mi padre pila de veces y me explica cosa que me encanta, o estuvimos una vuelta analizando unas leyes para un trabajo de geografía y como que las entendía y como que hablaba con él y me decía, entendés bastante bien, me gustaba eso”
Entrevista 36, Humanístico

En ambos tipos de influencia, es inevitable no vincular la influencia al concepto de habitus. De alguna forma las familias reproducen sus esquemas sobre que carreras son las más valoradas o las que se adaptan más a la forma de ser de sus hijos. Con sus discursos influyen en sus hijos reproduciendo sus propios esquemas. Valga el recordatorio que, ya sea por sesgo de esta investigación o característica de los alumnos del bachillerato, la mayoría de los entrevistados tienen al menos un padre profesional. Ya

se vio cómo influye eso en la valoración sobre el estudio y la continuidad educativa. En esta apartado se ve como el decir de la familia repercute en los caminos que decidan recorrer los hijos.

A pesar de las diferencias en la forma que toma la influencia, todos los entrevistados se refieren a la misma actitud de los padres en el proceso de decisión de una orientación. Siempre son considerados en los relatos como que fueron un apoyo en la decisión y en lo que se proyecta querer estudiar en un futuro universitario. La influencia no es determinismo, en el sentido de que los padres marquen el camino de sus hijos. Influyen aconsejando, informando o mediante lo que hacen. Pero no determinan el camino de elección, dejando en libertad la decisión. Ninguno señala otra actitud de sus familias ante el evento de tener que decidirse. Mientras se estudie, la familia respalda. Es eso lo valorado y en donde radica el peso de la familia según se desprende de las entrevistas y como ya se traslucía cuando se analizaban las razones al estudio.

“Me aconsejaban si, y me decían que tenía más perfil científico más que otra cosas, y era lo que también a mí más me parecía. No fue que tome la decisión por mis viejos ni nada por el estilo”
Entrevista 21, Científico

“Bueno, ellos siempre estuvieron a favor de que vaya por científico pero siempre me dijeron “vos hace lo que quieras”, siempre me dieron cierta libertad”
Entrevista 4, Científico

“No nada, mi madre estaba copada porque en mi familia me veían más como más para diseño o cosas así porque me veían re creativa y eso, pero mi madre fue la que me dio la idea de hacer psicología tipo porque me veía que re podría hacerlo, por el tema de escuchar, comprender algunas cosas, fue como ella la que me dio la idea de eso, mi madre reacciono bien”
Entrevista 37, Humanístico

Al ver lo que sucede con las profesiones o trabajo de los padres de los entrevistados y las orientaciones elegidas por sus hijos así como la carrera a la que dicen aspirar, se afirma lo dicho en los párrafos anteriores. Si se observan los trabajos y/o profesiones de los padres de los estudiantes de científico, solo tres alumnos dicen querer seguir una profesión que coincida con el camino marcado por uno de ellos. Lo mismo sucede con los humanísticos. Ocurre así lo que se sostenía en una de las investigaciones guía de esta investigación la cual consideraba que los padres sí influyen en la transmisión de que sus hijos estudien y deseen continuar su trayectoria educativa, pero no tienen mayor peso en la decisión que sus hijos tomen sobre lo que quieren estudiar (Pérez, 2002). Esta situación se da entre todos los entrevistados sin distinción de orientación o tipo de administración y sexo.

Más allá de que no sigúan el camino de sus progenitores, como se verá más adelante, el tener padres profesionales hace que los alumnos conozcan los trabajos a los que se dedican y eso hace las veces de fuente de información. Si no es para seguir ese camino, es para descartarlo. Y el descarte en este sentido es en base a una información consistente (“lo que hacen mis padres”). Descartan esa profesión seguros, pero no cuentan con las herramientas o información necesarias para optar por otro camino, manejando la decisión, como se verá, en un terreno de mucha duda e incertidumbre.

Pasando raya, más allá de que forma tome la influencia de la familia, es evidente que tiene un peso central en el proceso de opción de los hijos, siendo los que activan la preocupación por que opción elegir, los que aconsejan, los que respaldan o los que con su trabajo y hacer inciden en la decisión a sus hijos. También es importante destacar que la influencia nunca parece ser determinante, en el sentido

de marcar precisamente lo que el hijo debe estudiar. Así se extrae de los discursos y se demuestra de cierta forma cuando se observan las profesiones y trabajos de los padres de los entrevistados.

Vale hacer una pausa aquí y volver a traer a consideración que se está frente a entrevistados que presentan una situación favorable y muy favorable en términos socioeconómicos y culturales, lo que habla del sesgo al que se enfrenta esta investigación. Cabe entonces la pregunta acerca de si esta influencia de la familia sería tan central en estudiantes de contextos desfavorables que, una vez superado el “filtro” del ciclo básico, accedieran al bachillerato. Es esta una interrogante que quedará en suspenso a los efectos de a lo que se puede llegar con la presente investigación.

Continuando, el resto de las influencias reconocidas por los entrevistados giran en torno a otros elementos como el psicólogo, los talleres de orientación vocacional, algún profesor o la imagen de ciertas profesiones. Dos, por ejemplo, consideran a sus amigas como influyentes en la decisión. Estas otras influencias son nombradas por muy pocos alumnos y se ven opacadas por el peso que toma la familia en los discursos.

Prosiguiendo con la decisión, una vez visto sus procesos distintivos así como las influencias reconocidas por los alumnos, en el siguiente apartado se describirán y analizarán las herramientas y los canales de información que colaboraron para la elección. Como adelanto y en relación a lo anterior, la familia tiene también aquí un rol preponderante, que es parte de cómo “ejerce” su influencia.

6.3.3 Información para el camino

Los talleres de orientación vocacional, algún psicólogo y ciertos profesores, son las tres “herramientas” que, de parte de los liceos públicos y privados, dicen haber recibido los entrevistados para guiarlos en su proceso de decisión. Las últimas dos son muy puntuales y se corresponden con algunos pocos entrevistados. La primera, los talleres o clases de orientación vocacional, son frecuentemente puestos en el discurso. La valoración que los estudiantes hacen de dichos talleres varía entre considerarlos inútiles y reconocer que sirvieron para la confirmación de la decisión. Quienes acuerdan con este segundo juicio son los estudiantes que ya tenían considerablemente claro el camino a seguir. El juicio en general es negativo y algunos, a pesar de contar con la oportunidad de participar en esos talleres, deciden no hacerlo por considerarlos inútiles.

“en 4to, te daban la oportunidad de hacer un taller vocacional, con una estudiante de psicología de la católica y no sé qué más, y eso supuestamente te orientaba más, te ayudaba. Yo lo hice y ta, eso me ayudo un poco más a como reafirmarme pero en realidad ya lo tenía decidido que iba a hacer. (...) Y en el liceo me ayudaron si, con orientación vocacional y eso (...) Sí, me sirvió si, estuvo bueno... Para confirmar, claro. No me vario en mucho pero estuvo bueno.”

Entrevista 13, Humanístico

“Si, había. Fui a una y después a otra no fui. No me ayudaba mucho, era una estupidez lo que te hacían hacer. No me servía mucho”

Entrevista 22, Científico

Si se repasa lo dicho por los estudiantes surge muchas veces la demanda de tener más ayuda que oriente la decisión, o al menos contar con más información, algo que dicen tener poco y que en las instituciones educativas no les aportan mucho (incluso llegan a considerar el año como muy pronto, desando haber tenido más tiempo para optar). La desinformación, por cierto, es uno de los argumentos que más dan cuando se les consulta acerca de si consideran 5to como un nivel adecuado para elegir la orientación.

La sensación de haber elegido sin muchas certezas aparece en varias de las entrevistas y no solo en los que reconocen haber elegido por descarte como se podría suponer.

“Yo a veces me cuestiono, por ejemplo, si alguien es abogado, se a lo que se dedica, si te digo arquitecto, se lo que hace, cuando te digo ingeniero es como que me pregunto a que me voy a estar dedicando, estando sentada haciendo esto o haciendo lo otro. Y eso es como que medio que me preocupa, yo que sé, en otras orientaciones o profesiones se lo que al persona hace, pero en esta es como que, ingeniero y ¿a qué se dedica? ¿Qué hace? Es como que esa falta de información”

Entrevista 9, Científico

La desinformación a la que aluden tiene que ver con las posibilidades de carreras universitarias a las que pueden acceder y sobre todo a los trabajos que se asocian con ellas o a los trabajos en general. En lo que respecta a las orientaciones, las materias que cada una de ellas ofrecen, lo que se dice acerca de ellas y las posibilidades que abren en 6to de liceo, son conocidas por todos los estudiantes, y a este respecto están muy informados, como se desprende de todo lo que se viene describiendo y analizando.

Es al pensar en el futuro donde los estudiantes quedan en jaque. El futuro profesional o laboral se reviste de incertidumbre ya que se cuenta con poca información acerca de “a lo que se dedican” las profesiones y los trabajos que realizan.

Al respecto vale notar lo siguiente. Dentro de las entrevistas está el caso de dos estudiantes que participaron en pasantías laborales junto a sus padres o familiares. A su vez hay otro caso que participó de un concurso en la Universidad de Montevideo de administración empresarial. En los tres entrevistados se percibe una mayor seguridad o claridad cuando piensan en su futuro y las opciones que tienen y quieren tomar. Lo anterior da pie a pensar en cómo este tipo de actividades, más concretas y estrechamente ligadas al “hacer”, colaboran en la visión de los estudiantes otorgándoles más certezas acerca del trabajo. Los talleres vocacionales, que no conformen, quizás se deba a que se trata de otra instancia teórica más cuando lo que reclaman es información acerca de lo que las profesiones hacen y la posibilidad de tener un mínimo acercamiento con ese hacer. En la siguiente cita se observa cómo la pasantía determinó la decisión aclarando un panorama que se presentaba bastante confuso.

“Empezó... o sea, tuve varias variaciones obviamente, medio que, como tengo padres médicos y madre juez siempre dude en hacer medicina, después, en un momento quise ser juez, también quise ser chef y un par de cosas más pero como que en tercero empecé a poner más la cabeza y en cuarto sobre todo. Como que dude. En cuarto estuve pensando seriamente si hacer biológico o científico pero mama lo que hizo fue, me consiguió una pasantía en un estudio de abogados para que viera y fue ahí que me decidí por humanístico”

Entrevista 31, Humanístico

Para aliviar la desinformación, cuando el liceo los ayuda, pero insuficientemente (o no los ayuda), los alumnos recurren a otros canales de información que estén a su alcance. Las familias son, sin lugar a dudas, el canal más recurrente de información al que acceden. Ya sean sus parientes, padres, amigos de estos, sus hermanos o amigos de ellos que están estudiando una carrera. Esto también da algún indicio de la homogeneidad de la población del bachillerato, que no solo lo es a nivel alumnos sino también a nivel familiar. La gran mayoría cuenta con profesionales entre sus parientes cercanos y en razón a esto es que ven en ese lugar un buen manantial desde donde informarse, desplazando a un segundo lugar la orientación brindada por las instituciones educativas.

“De arquitectura, mi tío es arquitecto entonces sabía más o menos como era, que tenías que estudiar y ta más o menos me gusta y después dedicarme a eso, está bueno. En ingeniería también, no todos los tipos de ingeniería me gustan pero si tipo me gusta la física que te explica cómo funciona el mundo, no sé, eso me gusta pila. Entonces empecé a ver, a averiguar que había en una cosa, que había en otra, a preguntar a mi familia, porque en mi familia, no hay muchos que hagan humanístico, ni abogados ni nada de eso. Solo mi tía es psicóloga pero el resto son químicos, veterinarios, arquitecto, médicos, entonces ta, era más o menos lo que me gusta. Entonces empecé a averiguar qué había en cada cosa, de que se trataba, que podías hacer después y ta, de ahí termine eligiendo científico.

Entrevista 22, Científico

Continuando con los canales de información, hay otros estudiantes que colocan la búsqueda personal por internet como un canal válido e importante y hay algún caso que manifiesta haber recibido información para cimentar su decisión por parte de un profesor.

No hay diferencias considerables entre los canales que consideran los entrevistados si se discrimina entre orientación o tipos de administración. Lo cierto es que la amplia mayoría coloca a las relaciones familiares como el gran lugar desde donde recogen la información. Hay que recordar que solo siete de los entrevistados no tenían padres profesionales, esto puede ser un criterio que explique el por qué del lugar que ocupa la familia cuando de recolectar información sobre el futuro profesional se trata.

Sin embargo a lo anterior, la amplia mayoría, 20 del total, dice sentirse desinformados. Solo dos consideran estar satisfechos con la información que tienen. Los restantes se posicionan neutralmente o no tocan el tema de la información.

Entonces, a pesar de la gran cantidad de padres profesionales, el canal de información de la familia, no resulta ser tan efectivo. Si se le suma además la escasa ayuda recibida por parte del liceo, básicamente mediante la forma de talleres de orientación vocacional, con la situación manifiesta por gran cantidad de los entrevistados de demandar al menos más información y ayuda, se aprecia el contexto de incertidumbre en el que se mueven los estudiantes cuando tienen que optar por su orientación y comienzan a ensayar e imaginarse que carreras o trabajos realizar cuando se termine el ciclo liceal. La desinformación e incertidumbre sobre la que se erige la decisión ya era manifiesta por varios de los autores tratados en el marco teórico y los resultados a los que llega el presente proyecto van en la misma línea.

7. Conclusiones

Para comenzar este último capítulo, vale la pena traer a consideración el objetivo general en el que tenía puesta la mirada el proyecto: *Indagar en los motivos y razones que dan los estudiantes a sus procesos para la elección por una orientación*. Definitivamente el trabajo estuvo en línea con su objetivo y se acercó considerablemente. La indagación sobre todo lo concerniente a la elección de una orientación en el segundo año de Educación Media Superior se realizó de manera exhaustiva. Es así que a partir de lo analizado se pueden distinguir muchas características que indudablemente arrojan luz sobre el evento de la elección de una orientación. Aporta mayor claridad, generando conocimiento sobre un nivel educativo particular e importante en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Respecto a las hipótesis, en la investigación se definieron cuatro derivadas del marco teórico. Es pertinente entonces detenerse a observar que sucedió con cada una de ellas para dar conclusión al proyecto.

Respecto a la primera, *“Se verifican regularidades significativas en las trayectorias educativas de los alumnos de las diferentes orientaciones”*, las regularidades más importantes que se distinguen del análisis y que diferencian a los alumnos de ambas orientaciones están vinculadas con sus trayectorias educativas pasadas, expresadas en sus gustos y rendimientos por materias, sus intereses y las opiniones que tienen acerca del bachillerato.

Para los dos primeros puntos, rendimientos pasados y gustos/intereses, se distingue una relación estrecha entre los dos tipos de asignaturas, números y letras, y las orientaciones que a ellas se asocian, científico y humanístico respectivamente. Asimismo las materias son puestas como uno de los factores de más peso para la toma de la decisión. Cabe destacar que en casi todos los casos el gusto y el mejor rendimiento se encuentran muy ligados entre sí, siendo difícil distinguir que va primero. En lo que refiere a los rendimientos generales no hay distinciones considerables por orientación, siendo científico la que concentra a los alumnos de los extremos de rendimiento y humanístico a los de rendimiento medio.

En las opiniones acerca del bachillerato, los científicos coinciden todos en destacar su mayor exigencia. En la otra vereda los humanísticos colocan varios elementos (también presentes en los discursos de los científicos) pero ninguno con tanta regularidad. Incluso algunos consideran el bachillerato como menos exigente que los niveles anteriores. Los rótulos de “la más difícil” y “la más fácil” son buenos delineadores de los perfiles que se le atribuyen a las orientaciones, si se le suma que en humanístico están quienes gustan de las materias de letras, han tenido sus mejores rendimientos en ellas o sus peores notas en las materias de números, mientras que en científico están quienes gustan y/o sus mejores notas han sido en las materias de números. Estas dos aristas regulan y terminan por caracterizar a grandes rasgos el perfil de una y otra orientación. Más fuerza asume la caracterización cuando se observa que las creencias e imágenes que se tienen sobre las orientaciones son coincidentes entre los alumnos de una y otra orientación, punto que se retoma en la tercera hipótesis.

Al atender los procesos de decisión, también se destacan ciertas regularidades por orientación. Entre los científicos son más los alumnos que eligen en base a criterios de tipo vocacional, basados en el gusto en ciertas materias y por el trabajo o carrera que desean continuar más adelante. Entre los humanísticos también se distinguen alumnos que eligen en base a los mismos criterios, pero como se desprende del análisis, dentro de esta orientación cae la gran parte de los que eligen por descarte, basados en la negativa a cierta materia o tipos de materia. Básicamente las descartadas son las asignaturas de números: Física, química y, sobre todo, matemática.

Que sea la orientación que concentra más cantidad de “descartes” hace que sea esta la orientación más heterogénea en cuanto a procesos de decisión. Además, tener más “descartes” le quita prestigio generacional a la orientación, lo que repercute en quienes eligieron humanístico basados en criterios más de tipo vocacional. Esto genera una tensión a la interna de la orientación que no se da en científico.

Que los que eligen por descarte terminen en humanístico se debe principalmente a dos razones: la intención de evitar, como fue dicho, las asignaturas de números y la imagen que hay de humanístico, vista como la orientación que combina facilidad con posibilidades de seguir carreras universitarias a futuro que cuentan con cierto prestigio social. Sobre todo las que se vinculan a la economía.

Las asignaturas, asimismo, ejercen más peso entre los humanísticos. Muchos científicos eligen su orientación contrariamente a lo esperable, habiendo tenido sus peores rendimientos en las materias de números o no interesándose las mismas. Dicha situación no se da entre los humanísticos donde la relación tipo de materia - orientación es mucho más coherente y directa con la relación tipo de asignaturas y orientación asociada.

En lo que respecta a los contextos familiares, no hay regularidades por tipo de orientación. Todos los alumnos entrevistados, a excepción de siete, tienen padres profesionales, lo que los hace parejo para el proyecto en capital cultural y económico heredado. Es así que los contextos familiares de los que proceden los entrevistados son bastante similares, sin distinción por orientaciones. Que sea así tiene relación, ya sea con el posible sesgo de las entrevistas realizadas, o con las características de quienes acceden al bachillerato, nivel que presenta un significativo nivel de homogeneidad en su alumnado, donde solo ingresa un 11% del primer quintil socioeconómico.

Cuando se toman los siete alumnos que no tienen padres profesionales, estos se distribuyen proporcionalmente entre orientaciones y en cuanto a trayectorias educativas e intereses, se acoplan al resto. Por lo tanto, en lo que tiene que ver estrictamente con las orientaciones y la elección por una de ellas, las características del contexto socioeconómico y cultural familiar no tiene mayor relevancia.

Las regularidades por tipo de orientación, entonces, no son muchas pero las hay. Los rendimientos e intereses en determinadas asignaturas, las consideraciones sobre el bachillerato y la lógica de criterios sobre las que se toma la decisión, son las dimensiones que presentan regularidad entre los alumnos de una misma orientación y los diferencian de la otra, delineando las características distintivas de los perfiles de las orientaciones.

La segunda hipótesis, por su parte, sostenía que la familia tenía un peso determinante en el proceso de elegir una orientación, *La influencia de la familia se evidencia como determinante en el proceso de elección de una orientación*. A partir de los datos recabados en las entrevistas, es posible en cierto sentido acordar con la hipótesis. La familia es la influencia que los entrevistados más reconocen como parte importante de su proceso. Esto tiene que ver también con que es el canal de información al que más recurren los estudiantes para saber de qué tratan las orientaciones y, fundamentalmente, los trabajos a ellas asociados. La familia es reconocida por todos los estudiantes como sostén y apoyo en el proceso de elegir una orientación.

La influencia que ejerce, de todos modos, no es tan determinante y mucho menos directa, en el sentido de marcar el camino a elegir. Pocos son los entrevistados que, por ejemplo, piensan continuar trabajos similares a los de sus progenitores. La importancia primordial de la familia está en el servir de sostén y motivador de continuar los estudios, sin importar la orientación y los trabajos/profesiones a ellas asociados a los que se orienten sus hijos. Por lo tanto, la familia más que “determinante”, como indica la hipótesis, es una influencia que sirve sobre todo de apoyo al estudio en general, estando lejos de ser concluyente en el proceso de toma de decisión por una orientación.

La tercera hipótesis sostenía, *“se evidencia la existencia de creencias consistentes acerca de las orientaciones que las colocan en una jerarquía interinstitucional en la cual cada una cuenta con un prestigio determinado”*. Del análisis se desprende que la jerarquía existe de manera consistente y su criterio de diferenciación principal está dado por las imágenes/creencias que se tienen de las orientaciones, donde la dificultad y exigencia a ellas asociadas tienen un rol protagónico. De este modo científico es una orientación de mayor prestigio que humanístico, ya que es considerada la orientación que implica más dificultad. En el discurso de algunos científicos se deja a entrever el orgullo que produce el estar cursando la orientación que se cataloga por todos, compañeros y familiares, como la “más difícil”. Humanístico, por su parte, además de ser considerada como menos exigente, es la que eligen la mayoría de los estudiantes que no saben qué hacer, los que eligen “por descarte”. Dicha condición también hace al desprestigio de la orientación, algo que produce enojo entre quienes eligen guiados por criterios relacionados más con lo vocacional. Los de descarte, como ya se indicó en la primera hipótesis, caen en humanístico influenciados por la combinación de la fama de ser la orientación más fácil y que además combina posibilidades de seguir carreras universitarias, vinculadas a la economía, que cuentan con cierto prestigio social.

La última hipótesis argüía, *“los estudiantes de liceos privados dicen contar con más información y respaldo a la hora de tomar sus decisiones”*. Definitivamente, de acuerdo a lo relevado por la investigación, esto no es así. Tanto en el ámbito privado como en el público, los estudiantes manifiestan sentirse desinformados, sobre todo, en los trabajos y carreras a realizar en un futuro. La desinformación en este sentido es generalizada. No lo es en cuanto a las orientaciones y las materias que en ellas hay. En este aspecto parece ser suficiente. Pero en lo que respecta al futuro, al camino profesional y/o laboral a continuar, la incertidumbre es factor común de la gran parte de los entrevistados de ambas orientaciones y tipos de liceos. Las herramientas que dicen haber recibido los estudiantes para optar una orientación son escasas y frecuentemente se valoran de forma negativa. Asimismo el canal de información más recurrente es el de las familias, donde la información también es poca y se ve limitada a las profesiones o estudios que ejercen o realizan sus propios familiares. En este sentido, si bien el bachillerato les imprime mediante la necesidad de optar una orientación la preocupación por lo que hacer en un futuro, los deja un tanto a la deriva en ese camino y los propios estudiantes buscan los medios que tienen a su alcance para dar con la información que precisan.

Cerrando aquí lo estrictamente relacionado con las hipótesis, cabe remarcar otros resultados de importancia.

En lo que refiere al bachillerato y sus diferencias con los niveles anteriores, quinto de liceo es visto como el nivel que cambia más en relación a los pasados escalones educativos. El cambio sobre todo es vivenciado por los científicos y se vincula con la mayor exigencia. El aumento en las libertades y el cambio en el trato que reciben por parte de los profesores son otros de los aspectos que tanto humanísticos como científicos consideran distinguen al nivel.

En lo que concierne específicamente a las orientaciones, característica solo atribuible al bachillerato, estas parecen introducir la preocupación por el tener que pensar en el futuro pero no resuelven mucho ni dan pistas claras para la resolución del problema. La introducción de esta inquietud acerca del futuro educativo y laboral es el atributo más significativo del nivel. A pesar de ser esa la característica central, la ausencia se encuentra en las formas en que se orienta a los alumnos. En este sentido los canales de información a los que acceden los estudiantes y las herramientas que brindan las instituciones se consideran escasas o poco efectivas. Es por ello que el bachillerato introduce un problema, proyectarse

a futuro, pero no parece dar muchas líneas que sirvan de guía y den certezas a los estudiantes, siendo este un lugar donde se precisaría poner mayor atención.

Otro aspecto que resulta oportuno incluir, estrechamente vinculado al párrafo anterior, es el lugar de normalidad que ocupa el hecho de ser estudiante en la vivencia de los pre bachilleres. Todos los alumnos dirimen acerca de su proyecto futuro, que orientación seguir, que carrera y profesión realizar, pero en ningún caso el estudio es cuestionado, siempre está presente como supuesto de todo lo demás, dado como algo evidente. El justificativo más recurrente del encontrarse estudiando se vincula al deseo, transmitido por los padres, de tener en el futuro un “buen trabajo”, aquel que combine el gusto por lo que se hace con buenas posibilidades económicas.

En el proceso de análisis de la información, emergieron ciertos temas que no fueron tenidos en cuenta en el diseño del proyecto. Estos se vinculan con aspectos vinculados a lo institucional, a la incidencia que tienen las características propias de los liceos en los procesos de decisión; al género, visto por ejemplo en como el proyecto de familia era colocado por algunas estudiantes como razón a su estar estudiando; y a cuestiones referidas a la fama o imágenes sociales que se tienen en la sociedad respecto a las diferentes carreras profesionales y como estas inciden en las decisiones que se toman por las orientaciones según las asociaciones que se hagan. Los tres elementos emergentes, lo institucional, el género y la valoración social de las profesiones, por lo visto, influyen en la elección de una orientación y sería interesante analizar de qué forma lo hacen, objetivo que excedió al camino que se propuso recorrer el presente proyecto.

Hasta aquí se presentaron los principales resultados y conclusiones de un primer análisis acerca del evento de elección de una orientación en bachillerato. Se abarcó el contexto y los procesos personales de la elección, marcados por consistentes creencias sobre las orientaciones, un nivel educativo al que le atribuyen nuevas características y no vinculan específicamente con lo vocacional, un terreno de incertidumbre que sopesa en la decisión y la familia como uno de los elementos de influencia más destacados. También se dio con elementos que parecen merecer más profundización y otros que emergieron precisando más atención, como ser los roles de género, la visión sobre las carreras universitarias y las influencias institucionales. Lo cierto es que se trata de un momento nuevo y único en la vida educativa de cualquier alumno que acceda al nivel, que por cierto, es bastante restrictivo a nivel social. La significación del evento lo carga de relevancia y hace que se trate de un hecho educativo complejo que, en el uso de la racionalidad cognitiva, los alumnos se ven obligados a decidirse inquietos por un futuro que recién en este escalón de la educación se les hace realmente presente.

8. Bibliografía

- Aimino, A. (2011). *Estudio sobre las razones e intereses en la elección de carrera de los ingresantes universitarios de la Universidad Nacional de Villa María 2006. Las marcas neoliberales en la elección de carrera*. Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires.
- Armando, L. (1993) El "individualismo metodológico" de Max Weber y las modernas teorías de la elección racional [Versión electrónica], *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 34, 431-447.
- Alonso, L. "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" En Delgado, JM. Y Gutiérrez, J. (coord.) "Métodos y Técnicas cualitativas de investigación Social" Editorial Síntesis. Madrid, 1999. Págs. 225-284. [Ubic FCS: 001.42 DELm]
- Boudon, R. ¿Qué teoría del comportamiento para las Ciencias Sociales? *En Revista Española de Sociología*, núm. 8, 2007, págs. 5-21.
- Boudon, R. (2000) *La lógica de lo social*. Ed. Crítica, Barcelona.
- Bourdieu, P (1993). *Cosas dichas*. México, Gedisea.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, Buenos Aires/México.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Casal, J. García, M. Merino, R. Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Revista Papers*, núm. 79, 21-48.
- Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. [Versión electrónica] *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 76, 75-97.
- Demeulenaere, P. (2014) Are many types of rationality? [Versión electrónica] *Papers, Revista de Sociología*, núm. 99(4), 515-528.
- Elster, J. Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos en ciencias sociales. Gedisa, 1996. Barcelona, España.
- Fernández, T. (2010). *Abriendo la caja negra Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003*. Recuperado el 01 de julio de 2014, del sitio web de la Facultad de Ciencias Sociales:
<http://www.fcs.edu.uy/archivos/Tabar%C3%A9%20Fern%C3%A1ndez%20Abriendo%20la%20caja%20Negra.%20Trayectorias%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior%20del%20Uruguay%20.pdf>
- Lizón, A. (2014). Raymond Boudon: A review [Versión electrónica], *Papers. Revista de sociología*, núm. 99(4), 469-480.
- Marrero, A. (2002) *Promesas incumplidas: los alcances del universalismo en el bachillerato*. En Mazzei, E. (2003) *El Uruguay desde la Sociología*. Departamento de Sociología de la universidad de la República. Montevideo.

Ministerio de Educación y Cultura (2012). *Anuario estadístico de educación 2012*. Presidencia de la Republica, Uruguay.

Mir, A. (1999) El individualismo metodológico de Raymond Boudon [Versión electrónica] *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, núm. 1999, 269-294.

Miller, D. (2002). *Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes*. Revista Sociológica, núm. 49, 231-263. México.

Errandonea, G. (coord.) (2012). *Anuario estadístico de educación 2012*. Recuperado el 1 de julio de 2013 del sitio web del Ministerio de Educación y Cultura:

<http://educacion.mec.gub.uy/boletin/anuario2012/Anuario%20MEC%202012.pdf>

Errandonea, G. (coord.) (2013). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población*. Recuperado el 1 de julio de 2013 del sitio web del Ministerio de Educación y Cultura:

http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/54900/1/logro_2013_web.pdf

Opertti, R. (2001). *La educación media superior en Uruguay: evidencias sobre el bachillerato secundario*. ANEP, Montevideo.

Opertti, R (2004) *Cultura juvenil y educación media superior en el Uruguay*. ANEP, Serie "Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior" Cuaderno de Trabajo núm. 26, Montevideo.

Otero, A. (2012). Transiciones y nuevos tiempos. Un análisis con egresados de la educación media. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, núm. 30 (25), Buenos Aires.

Pérez, R (2002). *Estudio exploratorio sobre los factores que inciden en la elección de la carrera de sociología en la UAM-Azcapotzalco*. Revista Sociológica, núm. 49, 303-352. México.

Souza, A. (1996) El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu [Versión electrónica], *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 75, 145-172.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana, III foro latinoamericano de educación.

Vazquez C. (2014). Jon Elster, la explicación del comportamiento social: más tuercas y tornillos para las ciencias sociales, *Claves del Pensamiento*, núm. 15 (7), 227-231. Recuperado el 02 de noviembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141131696012>.

Vistrain, A (2002). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes, de Adrián de Garay*. Revista Sociológica, núm. 49, 361-366. México.

Anexos

Tabla 2 - ENTREVISTAS REALIZADAS. NÚMERO, SEXO, TIPO DE ADMINISTRACIÓN Y ORIENTACIÓN.			
Número entrevistado	Sexo	Tipo de administración	Orientación
1	M	Público	Científico
2	M	Público	Científico
3	M	Público	Científico
4	M	Público	Científico
5	M	Público	Científico
6	M	Público	Científico
7	F	Público	Científico
7	F	Público	Científico
8	F	Público	Científico
9	F	Público	Científico
10	M	Público	Humanístico
11	M	Público	Humanístico
12	M	Público	Humanístico
13	F	Público	Humanístico
14	F	Público	Humanístico
15	F	Público	Humanístico
16	F	Público	Humanístico
17	M	Privado	Científico
18	M	Privado	Científico
19	M	Privado	Científico
20	M	Privado	Científico
21	M	Privado	Científico

22	M	Privado	Científico
23	M	Privado	Científico
24	F	Privado	Científico
25	F	Privado	Científico
26	F	Privado	Científico
27	F	Privado	Científico
28	F	Privado	Científico
29	M	Privado	Humanístico
30	M	Privado	Humanístico
31	M	Privado	Humanístico
32	M	Privado	Humanístico
33	M	Privado	Humanístico
34	F	Privado	Humanístico
35	F	Privado	Humanístico
36	F	Privado	Humanístico
37	F	Privado	Humanístico
38	F	Privado	Humanístico

Tabla 3 - PRINCIPALES RESULTADOS.

6.2.1	HUMANÍSTICO	CIENTÍFICO	Nivel
SER ESTUDIANTE	Tener un buen trabajo		POSICIÓN
	Ser Alguien		
	Ingreso a la universidad		
	Gusto al estudio		
	Obligación familiar		
	Formar una familia propia *		
6.2.2	HUMANÍSTICO	CIENTÍFICO	POSICIÓN
UN NUEVO NIVEL	Menor o igual exigencia	Mayor exigencia	
	Trato recibido		
	Mayor libertad **		
	Hacer lo que gusta		
	Preparación a la universidad		
6.2.3	HUMANÍSTICO ***	CIENTÍFICO	CONTEXTO
CREENCIAS	La más fácil	La más difícil	
	La que concentra más por descarte	Los más vocacionales	
	Los indecisos	Los más decididos	
	Los que gustan de leer	Los de mejores notas	
	Los que gustan redactar	Los que podían con los números	
	Conflicto a la interna	Reconocimiento	
6.2.4	HUMANÍSTICO	CIENTÍFICO	LOS OTROS
Asociación tipos de asignatura preferida y orientación asociada			
Asociación tipos de asignatura de mejor rendimiento y orientación asociada			
	Más consistencia de la asociación ****		
6.3.1	HUMANÍSTICO	CIENTÍFICO	LA DESICIÓN
Mediado por el futuro			
(-) Por gusto a un tipo de asignaturas	(+) Por gusto a un tipo de asignaturas		
	(+) Por descarte	(-) Por descarte	

6.2.2	HUMANÍSTICO	CIENTÍFICO	Nivel	
INFLUENCIAS	El <i>decir</i> de la FAMILIA		DECISIÓN	
	El <i>hacer</i> de la FAMILIA			
6.2.3	HUMANÍSTICO	CIENTÍFICO		
CANALES*****	Familias			
	Talleres			
	Psicólogo			

NOTAS

* Esta razón al estudio tiene la particularidad de que solo es manifestada por alumnos mujeres y de liceos privados.

** En este aspecto de la percepción de mayor libertad es donde se evidencian las mayores diferencias por tipos de administración público privado.

*** Dentro de la orientación humanístico también hay procesos más decididos y vocacionales al igual que a los que la gente refiere para hablar de la imagen de científico. La concentración de los alumnos “por descarte” en la orientación conduce a que sean las características que figuran en la tabla las predominantes en los imaginarios. En científico también hay proceso que se identifican “por descarte” pero no son tan frecuentes y en el imaginario generacional se visualiza como más normal que un “descarte” elija humanístico a científico.

**** Esto quiere decir que en los humanísticos la asociación se da tanto por la positiva como por la negativa a los tipos de asignaturas al mismo tiempo. Es decir, prefieren y tienen mejor rendimiento en las asignaturas de letras y, a su vez, no prefieren y tuvieron los peores rendimientos en las asignaturas de números.

***** Los canales de información a los que acceden los estudiantes son enjuiciados para todos los casos como insuficientes y escasos. Lo que da razón a la incertidumbre que manifiestan tener varios de los estudiantes al momento de decidirse.