



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA  
URUGUAY



# Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar

*Una mirada cualitativa desde la teoría fundamentada*

**Lucía Cabrera Canabal**

Programa de Posgrado de Maestría en Psicología y Educación  
Facultad de Psicología  
Universidad de la República

Montevideo – Uruguay  
Setiembre de 2019



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA  
URUGUAY



# Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar

*Una mirada cualitativa desde la teoría fundamentada*

**Lucía Cabrera Canabal**

Tesis de Maestría presentada al Programa de Posgrado de Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología de la Universidad de la República, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Magíster en Maestría en Psicología y Educación.

Director:

Mag. Prof. Jorge Maceiras Besnati

Director académico:

Mag. Profa. Daniela Díaz Santos

Montevideo – Uruguay

Setiembre de 2019

**Cabrera Canabal, Lucía**

Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar / **Lucía Cabrera Canabal**. - Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología, 2019.

XVI, 177 p.: il.; 29,7cm.

Director:

Jorge Maceiras Besnati

Director académico:

Daniela Díaz Santos

Tesis de Maestría – Universidad de la República, Programa de Maestría en Psicología y Educación, 2019.

Referencias bibliográficas: p. 151 – 163.

1. Migraciones estudiantiles,
2. Juventud rural,
3. Trayectorias educativas,
4. Estudiantes universitarios,
5. Frontera Uruguay-Brasil. I. Maceiras Besnati, Jorge, . II. Universidad de la República, Programa de Posgrado de Maestría en Psicología y Educación. III. Título.

INTEGRANTES DEL TRIBUNAL DE DEFENSA DE TESIS

---

Dra. Profa. Adj. Carina Santiviago Ansuberro

---

Mag. Profa. Adj. Claudia Lema Gleizer

---

Dr. Prof. Adj. José María Passarini Delpratto

Montevideo – Uruguay  
Setiembre de 2019

# Agradecimientos

Quisiera agradecer al director de tesis, Jorge Maceiras, por las precisiones metodológicas, por la paciencia para desarmar la teoría y por ayudarme a formular las preguntas pertinentes al campo de investigación. Por los ejemplos claros y concisos, por su sentido del humor y por el acompañamiento y el apoyo incondicionales en este proceso.

A Daniela Díaz, quien como directora académica, me acercó a la ruralidad, tanto en la teoría como en la práctica, en la visita al liceo rural de Villa del Rosario, Lavalleja. Por recomendar bibliografía que resultó ser un aporte invaluable en este sentido, por su calidez y buena disposición.

A mis docentes y compañeros de la maestría, colegas y amigos, por el intercambio siempre productivo de ideas, textos y experiencias de investigación.

A Jorge Pérez Zerpa y a Mihdí Caballero, docentes del curso “Escritura de Tesis y Ensayos usando LaTeX” de la Facultad de Ingeniería, quienes me enseñaron a utilizar una herramienta de elaboración de textos, de la que espero poder seguir sacando provecho <sup>1</sup>. En particular, por su buena disposición para resolver consultas en todo momento.

A los responsables del taller “Asesoría para la redacción de la tesis” de la Comisión Académica de Posgrado, quienes ofrecieron sus conocimientos y experiencia para mejorar la escritura académica.

A Patricia Olivera, por su labor de corrección de estilo, quien me ayudó a mejorar la escritura y sintaxis, para que este texto sea más comprensible y de fácil lectura. Destaco su responsabilidad y compromiso.

A todos aquellos quienes me recomendaron lecturas, intercambiaron conceptos o perspectivas a propósito de la tesis y, de este modo, pusieron en práctica acciones indirectas de tutoría, de problematización y de profundización en las dimensiones de análisis que intenté abordar.

---

<sup>1</sup>Esta tesis fue escrita utilizando el software LaTeX (Lamport, 2017). Para comodidad de sus lectores, se ofrece la versión en PDF con hipervínculos.

Al programa ESCALA Posgrado, por brindarme la oportunidad de hacer una estancia de movilidad académica en la Universidad Nacional de Córdoba, período durante el cual, intercambié experiencias con docentes y estudiantes de toda América Latina. En particular, a los docentes de la Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial de la Facultad de Psicología, por facilitar el uso del Atlas.ti, utilizado en el análisis de esta tesis.

A quienes me alentaron a seguir adelante en el proceso de escritura y ofrecieron el ejemplo de sus propias trayectorias académicas como un camino que es posible transitar. En particular, a mis compañeros de trabajo del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Fue a partir del trabajo del Progreso en los hogares estudiantiles rurales del interior del país, que entré en contacto con el tema de investigación. Fue también, por incentivo de mis colegas que sostuve este proceso de investigación, sobre todo, en la recta final, donde el intercambio y el diálogo con ellos resultó significativo y prolífero.

A la diseñadora gráfica Diana Carmenate, responsable de las imágenes que lucen en esta tesis, por sus consideraciones estéticas, además de su compañía y amistad, que le dieron a este producto su “toque final”.

A quienes prestaron su valioso testimonio como parte del trabajo de campo y a quienes colaboraron con la información oportuna para poder tomar contacto con ellos. Especialmente a la coordinadora de los hogares estudiantiles de la Intendencia Departamental de Rivera, Jacinta Silva.

A Silvia Ambiani, encargada del hogar estudiantil rural de Masoller, ciudadana ilustre del departamento de Rivera, referente en la construcción de las trayectorias educativas de más de 23 generaciones de jóvenes rurales. Silvia es el ejemplo más claro que encuentro para describir el valor del apoyo oportuno para aquellos que tienen que construir sus caminos de formación desde lo contingente y lo remoto, donde la escucha y la palabra justa operan para la transformación subjetiva a favor de la continuidad educativa.

A Marcos, por estar presente a lo largo de todo el proceso y, de ese modo, hacerme posible llegar hasta acá.

*Esa forma de mirarse nunca la  
vi en mis calles, esa forma de  
hablarse, esa sin acento.  
Ese malhumor mañanero, ese  
apuro por llegar.  
Esta ciudad centralizadora me  
enseñó que soy de afuera.  
Miré las estrellas del norte y del  
este, del litoral y del centro.  
Vi constelaciones.  
Vi la cara del tiempo que nunca  
mira a los ojos.  
Vi el amor de quien comparte  
haciendo de las partes separadas  
un todo. Vi estos cuentos.*

Matías Da Costa Pereira (2014),  
Colectivo Língua Mãe.

## RESUMEN

En esta tesis se presenta un estudio del proceso migratorio que emprenden los jóvenes del medio rural del departamento de Rivera, ubicado en el noroeste del país, en la frontera uruguaya con Brasil. Los estudiantes realizan sucesivos y graduales movimientos migratorios y, una vez concluida la Educación Media, inician estudios superiores en la Universidad de la República en Montevideo. Se propone delimitar las características y problemáticas inherentes a este acontecimiento, en tanto se producen para estos estudiantes, transformaciones significativas en su producción de subjetividad, en sus modos de estar en el mundo y de relacionarse con el saber, a la vez que se ponen en juego estrategias para hacer efectivas sus trayectorias educativas.

Como punto de partida, se toman las migraciones internas como fenómeno psicosocial en la medida que problematiza el sentido de pertenencia del sujeto al lugar que habita. La emigración del medio rural produce una tensión entre el desarraigo de los lugares de origen de los estudiantes, y la inminente radicación y permanencia en Montevideo, que implica una necesaria producción de nuevos hábitos y prácticas en la vida cotidiana de los sujetos. Para los estudiantes migrantes -conjunto heterogéneo de sujetos y de contextos sociales- el proceso está multideterminado, convergen factores singulares que aluden a la construcción de trayectorias educativas, así como factores sociales, históricos, familiares, culturales y locales, entre otros.

Palabras claves:

Migraciones estudiantiles, Juventud rural, Trayectorias educativas, Estudiantes universitarios, Frontera Uruguay-Brasil.

## ABSTRACT

This work presents a study of the migration process undertaken by rural students from Rivera department, located in the northwest region of Uruguay, on the border with Brazil. Students go through gradual and successive relocations towards the capital of the country, Montevideo, to be able to start higher studies at Universidad de la República once they have completed Middle School. The purpose of this study is to delimit the characteristics and inherent problems of the aforementioned process, given that these student face significant changes in their subjectivity production and ways of relating to knowledge, while strategies for making their educational trajectories effective are brought into play.

As a starting point, migrations are understood as a psychosocial phenomenon that questions the students sense of belonging to the place they inhabit. Emigration from rural areas creates tension between the uprooting from places of origin and the establishment in Montevideo, which implies generating new habits in their daily life. For the migrant students, a group of heterogeneous subjects from various social contexts, the process is multi determined by several singular, social, historical, cultural, local and family factors, amongst others, which contribute to the construction of their educational trajectories.

Keywords:

Student migrations, Rural youth, Educational trajectories, University students, Uruguayan-Brazilian border.

# Lista de figuras

4.1	Grupos de códigos con sus miembros y códigos huérfanos . . . . .	94
4.2	Localidades de origen y movimientos migratorios en los EUI . . .	124
4.3	Términos nativos de los jóvenes rurales riverenses . . . . .	130
4.1	Informe de Atlas.ti: Mapa de Códigos . . . . .	177

# Lista de tablas

4.1	Entrevistados . . . . .	88
4.2	Entrevistas y sus denominaciones . . . . .	89
4.3	Movimientos migratorios de los entrevistados . . . . .	118

# Lista de siglas

- ALASRU** Asociación Latinoamericana de Sociología Rural 31
- ANEP** Administración Nacional de Educación Pública 13
- CEIP** Consejo de Educación Inicial y Primaria 13
- CENUR** Centro Universitario Regional 15, 145
- CERP** Centro Regional de Profesores 15, 36
- CES** Consejo de Educación Secundaria 13, 15, 148
- CETP** Consejo de Educación Técnico Profesional 15, 112, 113, 148
- CFE** Consejo de Formación en Educación 36
- CLACSO** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 31
- CONICET** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas 30
- CSE** Comisión Sectorial de Enseñanza 15, 61
- CSIC** Comisión Sectorial de Investigación Científica 39
- CUR** Centro Universitario de Rivera 15
- DEF** Documento Especial Fronterizo 8, 34
- DER** Departamento de Educación Rural 13
- DGP** Dirección General de Planeamiento 23
- DINEM** Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo 14, 15
- DPU** Dialectos Portugueses-Uruguayos 9, 35, 36, 53, 90, 125, 127, 130, 146
- ECH** Encuesta Continua de Hogares 45
- ECHA** Encuesta Continua de Hogares Ampliada 32, 45
- EM** Educación Media 1, 11, 13, 14, 15, 99, 103, 107, 117, 143, 144
- EMB** Educación Media Básica 14, 148
- EMR** Educación Media Rural 11, 13, 144
- EMS** Educación Media Superior 13, 14, 148
- EP** Educación Primaria 8, 15
- ES** Educación Superior 3, 5, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 39, 41, 51, 53, 54,

56, 57, 58, 91, 93, 95, 97, 98, 99, 103, 106, 108, 110, 120, 132, 142, 143, 144, 145, 150

**EUF** Español Uruguayo Fronterizo 9

**EUI** Espacios de Urbanización Intermedios 25, 39, 116, 117, 120, 122, 147, 148, 150

**EVA** Entorno Virtual de Aprendizaje 61, 107

**FCEA** Facultad de Ciencias Económicas 32

**FCS** Facultad de Ciencias Sociales 34, 36, 37

**FDS** Fondo de Solidaridad 60, 107, 112, 113

**FHCE** Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 36

**FPsico** Facultad de Psicología 39

**HER** Hogares Estudiantiles Rurales 14, 15

**ICER** Instituto Cooperativo de Educación Rural 12

**IDR** Intendencia Departamental de Rivera 14, 24, 109

**IES** Instituciones de Educación Superior 17, 18, 19, 50, 95

**IFD** Institutos de Formación Docente 36

**IFSul** Instituto Federal Sul-rio-grandense 15

**INE** Instituto Nacional de Estadística 32, 44, 45

**INJU** Instituto Nacional de la Juventud 33

**MDR** Mesas de Desarrollo Rural 10

**MEC** Ministerio de Educación y Cultura 17

**MGAP** Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca 10

**MIDES** Ministerio de Desarrollo Social 15, 32

**MTOP** Ministerio de Transporte y Obras Públicas 113

**NEISELF** Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad Educación y Lengua en Frontera 36

**Progesa** Programa de Respaldo al Aprendizaje 15, 61, 107

**RELAJUR** Red Latinoamericana de Juventudes Rurales 31

**SCBU** Servicio Central de Bienestar Universitario 60, 107, 112, 113

**SER** Sección de Educación Rural 12

**TICs** Tecnologías de la Información y Comunicación 13, 18, 21, 32, 150

**UAEs** Unidades de Apoyo a la Enseñanza 61, 107

**UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 125

**UNF** Universidad Nacional de Formosa 31

**UTEC** Universidad Tecnológica 15, 112, 113

**UTU** Universidad del Trabajo del Uruguay 15, 113, 148

**Udelar** Universidad de la República 1, 2, 3, 5, 6, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 47, 54, 58, 60, 61, 66, 70, 74, 80, 84, 85, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 125, 131, 132, 137, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 150

# Tabla de contenidos

<b>Lista de figuras</b>	<b>x</b>
<b>Lista de tablas</b>	<b>xi</b>
<b>Lista de siglas</b>	<b>xiv</b>
<b>1 Introducción</b>	<b>1</b>
1.1 Introducción al tema de investigación . . . . .	1
1.2 Construcción del problema de investigación . . . . .	5
1.3 Escenario de la investigación . . . . .	6
1.3.1 Rivera, en la frontera . . . . .	6
1.3.2 Educación en el interior y en el medio rural uruguayo . .	10
1.3.3 La elección por Montevideo y la Udelar . . . . .	17
1.4 Fundamentación, pertinencia y viabilidad de la investigación . .	23
1.5 Objetivos de la investigación . . . . .	24
1.6 Preguntas de investigación . . . . .	25
<b>2 Fundamentos teóricos</b>	<b>26</b>
2.1 Antecedentes . . . . .	28
2.1.1 Investigaciones sobre juventud rural . . . . .	28
2.1.2 Investigaciones sobre lenguaje de frontera . . . . .	34
2.1.3 Investigaciones sobre migraciones estudiantiles en Uruguay	37
2.2 Marco teórico . . . . .	41
2.2.1 Juventudes y ruralidades . . . . .	41
2.2.2 Trayectorias educativas, desigualdad territorial y lingüística . . . . .	48
2.2.3 Migraciones estudiantiles: del medio rural a la Udelar . .	56
2.2.4 Bourdieu, <i>habitus</i> y la teoría de los campos . . . . .	62

2.2.5	Territorio, arraigo y producción de subjetividad . . . . .	66
<b>3</b>	<b>Diseño metodológico</b>	<b>74</b>
3.1	Enfoque cualitativo . . . . .	75
3.2	Teoría fundamentada . . . . .	78
3.2.1	Muestreo teórico . . . . .	79
3.2.2	Inducción analítica . . . . .	81
3.3	Entrevista en profundidad . . . . .	83
3.4	Población objetivo . . . . .	85
3.5	Consideraciones éticas . . . . .	86
<b>4</b>	<b>Presentación y análisis de los datos</b>	<b>87</b>
4.1	Datos obtenidos del trabajo de campo . . . . .	87
4.2	Sobre la noción de estrategias y permanencia . . . . .	95
4.3	Estrategias vinculares: familia y pares . . . . .	98
4.4	Estrategias institucionales: percepción y uso de los apoyos for- males . . . . .	105
4.5	Estrategias migratorias: espacios de urbanización intermedios . .	116
4.6	Estrategias lingüísticas: del portuñol al lenguaje académico . . .	125
4.7	Estrategias de la vida cotidiana: del medio rural a Montevideo .	134
<b>5</b>	<b>Consideraciones finales</b>	<b>142</b>
	<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>151</b>
	<b>Glosario</b>	<b>163</b>
	<b>Apéndices</b>	<b>164</b>
Apéndice 1	Hoja de información . . . . .	165
Apéndice 2	Formulario de consentimiento informado . . . . .	167
Apéndice 3	Pauta de entrevista en profundidad . . . . .	169
Apéndice 4	Informes de Atlas.ti. . . . .	172

# Capítulo 1

## Introducción

### 1.1. Introducción al tema de investigación

La presente investigación se desarrolla en torno al estudio del proceso migratorio que emprenden los estudiantes oriundos del medio rural del departamento de Rivera, una vez concluida la Educación Media (EM), para iniciar estudios superiores en la Universidad de la República (Udelar), en Montevideo. Considerando las características y problemáticas inherentes a este acontecimiento, se busca dar cuenta de las transformaciones significativas en la producción de subjetividad, los modos de estar en el mundo y de relacionarse con el saber de los estudiantes, a la vez que se ponen en juego estrategias para hacer efectivas sus trayectorias educativas. Entendida la migración como un proceso, se intenta estudiar las formas particulares que adquiere, sus repercusiones en la vida cotidiana de los estudiantes, así como determinar la incidencia de los apoyos utilizados en el proceso de radicación en Montevideo y en la permanencia en la Udelar. En este sentido, se tendrán en cuenta los recursos económicos, las redes de vínculos familiares y de pares -en tanto capital económico, cultural y social acumulado- y el uso de otros recursos institucionales, como son las becas y los hogares estudiantiles.

Para comenzar la investigación se toman las migraciones internas como fenómeno demográfico y sociológico con consecuencias subjetivas, en la medida que problematiza el sentido de pertenencia del sujeto al lugar que habita. La vida cotidiana acontece en espacios mas o menos delimitados, ámbitos donde se desarrollan los procesos de socialización en el encuentro con otros sujetos y en el pasaje por diversas instituciones. Allí se forjan los *habitus* que dan, a

su vez, un lugar de pertenencia y permiten articular la identidad singular y la colectiva, lo subjetivo con lo social. No siempre se asume una correspondencia entre los territorios y los referentes simbólicos y culturales que estos ofrecen. Lo que sí puede afirmarse es que en la migración se produce un cambio, que parte del desplazamiento territorial y se traduce en los enclaves identitarios de los sujetos.

La emigración desde el medio rural produce una tensión entre el desarraigo de los lugares de origen de los estudiantes, y la inminente radicación en la capital del país. Esto implica una necesaria producción de nuevos hábitos y prácticas en la vida cotidiana de los sujetos. A su vez, para los estudiantes migrantes, el proceso está condicionado por factores como la construcción de trayectorias educativas, así como por la escasa oferta de estudios terciarios en el interior del país. En otras palabras, en las migraciones estudiantiles se condensa una compleja situación social y subjetiva.

Dentro de la caracterización de la población objetivo, esta investigación se detendrá en el estudio de la juventud y adolescencia en el medio rural, para la cual no se cuenta con una definición clara y unívoca, puesto que abarca a un conjunto heterogéneo de sujetos. Por una parte, la mirada urbana puede venir cargada de un sesgo o de una visión desde la carencia. Por otra, si se parte de la autopercepción como parámetro para considerar la pertenencia o no al medio rural, se trata de una categoría que no se puede delimitar a priori. Para sortear estos obstáculos, se tendrán en cuenta estudios sobre juventud y adolescencia rural, desde distintos puntos de vista, de autores uruguayos y de la región.

Además, con la distancia varían también las modalidades de la migración y la frecuencia del contacto que pueden mantener con las localidades de origen. El caso de los riverenses se puede tipificar como una emigración de larga distancia, y un tipo de estudiantes norteros en los que toman visibilidad y hacen cuerpo las características propias de la frontera con Brasil. El uso simultáneo y disglósico de diferentes variedades lingüísticas y la integración de las comunidades a ambos lados de la frontera que separa a los dos países, son puntos de inflexión en el presente estudio.

A su vez, al ingresar a la Udelar se empieza a formar parte de un contexto, sino masificado, al menos mucho más denso y heterogéneo, en el cual el sujeto pasa a ser uno entre muchos, donde la familiaridad y lo singular se diluyen junto con el marco cultural y simbólico de referencia. Para el sujeto, emerge la

necesidad de repensarse y desarrollar estrategias para sostener sus trayectorias educativas. Estas estrategias estarán ligadas a las transformaciones subjetivas y de sus *habitus* que puedan hacer los estudiantes. Dichas transformaciones se hacen visibles en la vida cotidiana y tienen que ver con el uso del tiempo, la orientación en un nuevo espacio geográfico y social, el manejo de nuevas rutinas, fuentes de información, redes sociales y referencias simbólico-culturales.

Esta serie de elementos permiten anticipar que en torno al fenómeno estudiado, la migración estudiantil, se decantan numerosos acontecimientos donde no necesariamente la construcción de trayectorias educativas está en primer plano. Lo académico deja de ser central y toma predominancia todo lo que sucede concatenado a ello: la vivienda y el habitar espacios compartidos extra-familiares, el elevado costo de vida de la ciudad, la inserción laboral en algunos casos precarizada, los espacios de sociabilidad y de encuentro con otros, lo familiar como apoyo, pero también como expectativa y presión sobre el estudiantes. A esto se le suma la experiencia de otros estudiantes migrantes, lo que oficia como referencia, los que se graduaron y retornaron, los que se quedaron en el lugar de origen.

La presentación de la tesis se organiza en 5 capítulos cuyo contenido se detalla a continuación.

En el Capítulo 1 se dará cuenta de la construcción del problema de investigación, refiriendo a las preguntas que la misma se formula y a los objetivos de producción de conocimiento que se propone. Para ello, se articulan dos escenarios simultáneos. Por un lado, el escenario de las localidades de origen de los estudiantes y el contexto de la educación en el interior y medio rural de nuestro país. Por otro, lo relativo a un contexto social más amplio y global, que refiere al acceso a la Educación Superior (ES) y al pasaje por la Udelar enmarcado en el contexto montevideano.

En el Capítulo 2 se presentan los fundamentos teóricos, organizados en dos partes, a saber: antecedentes y marco teórico. Los antecedentes dan cuenta de la revisión de literatura previa, es decir, investigaciones académicas, concluidas y de reciente data, en torno a tres ejes temáticos. En primer lugar, los estudios acerca de juventud y ruralidad, uruguayos y de la región. En segundo lugar, los estudios nacionales que hacen foco en la frontera Uruguay-Brasil y sus particulares condiciones culturales y lingüísticas. Por último, la temática de las migraciones estudiantiles en nuestro país, en el marco de la construcción de trayectorias educativas en la Udelar.

El marco teórico sistematiza los referentes teóricos considerados a modo de “caja de herramientas” (Foucault, 1980, p. 79), en la medida en que son útiles para analizar los emergentes del trabajo de campo y abstraer contenidos que den cuenta de las preguntas y objetivos planteados. En esta sección se encontrarán los conceptos de juventud y ruralidad, trayectorias y desigualdad educativa, migraciones estudiantiles en el contexto de nuestro país, *habitus*, desarraigo, territorio y producción de subjetividad, entre otras nociones teóricas, traídas oportunamente de distintos campos de conocimiento para echar luz sobre el objeto de estudio de esta tesis.

En el Capítulo 3, en primer lugar, se da cuenta de la estrategia metodológica utilizada, que apunta a un enfoque cualitativo y toma aportes de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). En segundo lugar, se describen también los instrumentos utilizados, la entrevista en profundidad como herramienta para recabar datos del campo, y el programa Atlas.ti (Scientific Software Development, 2017) para el análisis cualitativo del material emergente. Por último, se hace referencia a las consideraciones éticas que enmarcan toda investigación que involucra a seres humanos.

En el Capítulo 4 se presentan y analizan los datos obtenidos del trabajo de campo. El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes comprendidos dentro de la población objetivo. En esta parte de la tesis se intenta esbozar los distintos tipos de estrategias que desarrollan y ponen en juego los estudiantes migrantes en torno a dos pilares teóricos que refieren a la noción de estrategia y a la de permanencia.

En el Capítulo 5 se plantean las principales conclusiones a las que se arriba una vez hecho todo el recorrido anteriormente mencionado. Se sintetizan aquí los aportes que la investigación hace a los estudios de las migraciones estudiantiles y de la juventud rural en nuestro país. Se enfatizan los principales conceptos emergentes que aluden a las estrategias para la permanencia de los estudiantes migrantes oriundos del medio rural y a las características fundamentales que esta migración adquiere.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los apéndices. Los apéndices contienen 4 apartados. El primero y el segundo abarban la hoja de información y el formulario de consentimiento informado, ambos documentos elaborados para entregar a los entrevistados previo a las entrevistas. En el tercer apéndice se incluye la pauta de entrevista semidirigida utilizada en el trabajo de campo. Por último, se incluyen los informes extraídos del Atlas.ti.

## 1.2. Construcción del problema de investigación

La construcción del problema de investigación es de naturaleza teórica y da cuenta de recortes sucesivos en la población objetivo y su caracterización; se presentan distintos contextos que enmarcan el fenómeno estudiado. Se desarrolla a través de la formulación de preguntas funcionales a los objetivos que se propone. Estas conllevan al rastreo de antecedentes bibliográficos y de referentes teóricos que permitan comprender el fenómeno estudiado en su complejidad.

Se parte de considerar la migración como el movimiento de un punto de origen a otro de destino, el estudio se desarrolla en la reconstrucción de los diferentes escenarios por donde transitan los estudiantes migrantes. Ante la pluralidad de significados que admite lo rural, es pertinente realizar una caracterización del medio rural, de las condiciones de vida que allí se encuentran, de las restricciones y oportunidades que ofrece a los sujetos que lo habitan. Se hace énfasis también en que los jóvenes rurales representan un subconjunto de la población universitaria poco abordada hasta el momento.

Se toma el departamento de Rivera como un ejemplo paradigmático de la región fronteriza entre Uruguay y Brasil. Los territorios fronterizos están provistos de una particular constitución sociohistórica, cultural y lingüística ampliamente estudiada por autores nacionales y de la región. La frontera seca de Rivera con el Estado de Río Grande do Sul, y la casi inexistencia de accidentes geográficos que separen los territorios, lo hacen un espacio propicio para el intercambio social, económico y cultural. La línea divide los territorios políticamente, pero la vida social es continúa y compartida, configurándose, además, una particular vigencia de la legalidad.

Desde el medio rural, en la región fronteriza, se registran movimientos y traslados sucesivos, permanentes o transitorios, en función del acceso a servicios básicos de educación, salud, empleo y participación ciudadana, derechos humanos fundamentales. Los desplazamientos de los habitantes del medio rural aluden a una práctica históricamente instaurada que permite visualizar distintos espacios de progresiva urbanización, donde se aúnan los servicios y oportunidades. Esto configura la emigración a los pueblos, villas, ciudades o capitales departamentales y, desde allí, se irá conformando el horizonte de la migración a la capital del país.

En la perspectiva de considerar a quienes optan por estudios superiores en la Udelar, el problema de investigación refiere directamente a las estrategias que los estudiantes, del interior y del medio rural, deben desarrollar para radicarse en la ciudad de Montevideo y lograr la permanencia en la universidad. El cambio es sustancial, la Udelar y Montevideo presentan características que no regían en los lugares de origen de estos estudiante; la masificación y el anonimato son categorías nuevas para los que llegan del interior y del medio rural. Se trata de un proceso colectivo que involucra a muchos estudiantes de contextos heterogéneos, pero que comparten el objetivo de obtener un título de grado en la Udelar. Implica, también, la responsabilidad institucional, por parte de la Udelar, de preguntarse por los mecanismos puestos en práctica para efectivizar el derecho a la ES.

### **1.3. Escenario de la investigación**

En esta sección se presentan, de forma breve, los datos relativos a la población objetivo de la investigación. Se apunta a estudiantes migrantes provenientes de contextos rurales del departamento de Rivera. Parece indispensable dar cuenta de las características propias de los riverenses, así como de la educación en el interior y medio rural. Estos elementos se entienden como parte del escenario de la investigación, el cual condiciona la elección por Montevideo y por la Udelar, enclave académico y urbano que será, además, caracterizado.

#### **1.3.1. Rivera, en la frontera**

La población objetivo de esta investigación está delimitada por las cualidades culturales, lingüísticas e identitarias que caracterizan a los riverenses, localizados en la frontera Uruguay-Brasil, con las particularidades que esto conlleva. Tanto los usos lingüísticos de frontera, lo que comúnmente se denomina *portuñol* o *español riverense*, como otros aspectos culturales asociados al departamento de Rivera, se consideran elementos a tener en cuenta en los procesos migratorios. Mazzei y De Souza (2012) caracterizan al territorio uruguayo como macrocefálico en términos demográficos, es decir, distribuye la mitad de la población en el área metropolitana y el resto en las capitales departamentales, que concentran los servicios y las actividades socioeconómicas, seguidas por los pueblos, las villas y la población dispersa en el medio rural. El territorio

se ordena de manera tal que tanto las vías de comunicación terrestre como la gestión de los servicios confluyen en Montevideo; centro gubernamental en el cual se encuentra el principal puerto marítimo y el aeropuerto internacional.

En particular, la región noroeste de nuestro país se caracteriza por un desarrollo socioeconómico deficitario (Mazzei, 2013), aunque se instalan allí inversiones de diversos rubros, en su mayoría de origen internacional. En esta región, la ciudad de Rivera, en su calidad de capital departamental fronteriza en un área de frontera seca, cuenta con mayor concentración de servicios públicos y privados, de salud, ocupación y educativos. Esto genera que las demás localidades del departamento estén subordinadas a la capital. En estas condiciones, se produce una *cultura fronteriza*, de raíces binacionales, que valora más las cercanías, y los elementos compartidos por las comunidades a ambos lados de la delimitación política, que las distancias que pautan la normativa para unos y otros ciudadanos. Lo dicho permite hablar de una integración por la vía de los hechos y habla de una cohesión grupal fronteriza que trasciende las jurisdicciones nacionales.

La frontera, según Mazzei (2013), refiere a una demarcación voluntaria o involuntaria de ámbitos diferenciados, un límite que afecta a las interacciones en todas las esferas de la vida social, económica y cultural. Límite que también repercute en las identidades y las modalidades de participación. Las áreas fronterizas uruguayo-brasileñas son también un espacio de acelerada transformación socioeconómica, donde se suma la producción agropecuaria y los intercambios comerciales no arancelados que allí se instalan, también conocidos como *Free shops*.

En estos escenarios, lo social y lo jurídico presentan contrastes. Lo social se presenta como un continuo, en el que la vida cotidiana se caracteriza por las interacciones “cara a cara” y por la convivencia sostenida por redes de parentesco y amistad, en tanto capital social consolidado. Esto se da de forma tal que Mazzei (2013) no se refiere a Santana do Livramento y a Rivera como dos ciudades, sino como un “aglomerado urbano binacional” (p. 28). Por su parte, la normativa estatal contrasta con la integración social y cultural de las comunidades que habitan a los bordes de la frontera. El uso del lenguaje es un ejemplo paradigmático del contraste entre lo social y lo normativo. Mientras que en el ámbito social y cotidiano es frecuente el uso mixturado del portugués y el español, al punto de que se conforman variedades de dialectos propios de esta región; en espacios formales, cívicos o educativos, se impone el lenguaje

oficial de cada país.

Para reconstruir sentidos y significados de la frontera uruguayo-brasilera, Navarrete (2006) refiere a elementos de su constitución histórica y política. Indica que la actual zona que ocupa la frontera de ambos países fue una zona de disputa política y militar entre el Imperio Portugués y el Imperio Español. En este contexto, el establecimiento de estancias y haciendas, de villas y fuertes, fue un modo de reivindicar la soberanía de los gobiernos sobre los territorios. La ciudad de Rivera fue fundada en la segunda mitad del siglo XIX con el nombre de Villa Ceballos para contener el avance del ejército brasileiro, en esos momentos independiente de Portugal.

En el pasaje del siglo XIX al XX el estado uruguayo hace un esfuerzo por “orientalizar” la frontera, extendiendo líneas de comunicación ferroviarias y de telégrafo para afianzar la comunicación con Montevideo. Se destaca el esfuerzo por el desarrollo del proyecto educativo nacional mediante el establecimiento de escuelas públicas de frontera que fomenten el uso del español en la región. Más adelante, las dictaduras cívico-militares del siglo XX, de ambos países, aplicaron controles estrictos en los pasos de frontera en pos de la “seguridad nacional”, por lo que aumentó el número de funcionarios militares y policiales en estas regiones. En los años sucesivos se inicia un proceso de integración regional desde el punto de vista social, político e institucional.

La autora (Navarrete, 2006) refiere a la constitución de “ciudades gemelas”, entendidas como centros urbanos ubicados a ambos lados de la frontera política. En estas se forman espacios de alta interacción e integración en las redes sociales y económicas que no responden al mandato de distinguir la soberanía estatal hasta el límite de un país con otro. En este contexto, la denominada “agenda positiva de integración” (Navarrete, 2006, p. 29) implica, en muchos casos, la activación y fortalecimiento de comités de frontera que lograron, entre otras cosas, la creación de carreras técnicas binacionales y proyectos pilotos de educación bilingüe en el nivel de Educación Primaria (EP).

En 2005 se firma el “Acuerdo de permiso de residencia, estudio y trabajo para fronterizos” que permite obtener un Documento Especial Fronterizo (DEF); el cual autoriza a uruguayos y a brasileiros a residir, trabajar y estudiar en una franja de veinte kilómetros respecto al límite político del país de origen. Esta figura legal avala la existencia de una identidad fronteriza, ya establecida en la cultura de las ciudades gemelas. El acuerdo busca garantizar los derechos de los trabajadores fronterizos, autoriza el acceso a servicios de

salud o transporte a ambos lados de la línea fronteriza y establece la tolerancia del uso fluido del español y del portugués para las ciudades gemelas y las localidades vinculadas, como Vichadero y Tranqueras, en Uruguay, o Bagé, en territorio brasileño.

La identidad fronteriza está caracterizada por rasgos lingüísticos propios. Numerosos estudios en nuestro país han abordado esta cuestión, (Elizaicín *et al.*, 1987; Barrios, 2004, 2014; Barrios *et al.*, 2014; Fustes, 2010) y le han dado diferentes nombres al fenómeno de las lenguas de contacto en la frontera con Brasil. Esto ha dado origen a dialectos que no son ni español ni portugués, pero que toman elementos de ambas. Se trata de lenguas que presentan una gran variabilidad en sus formas y se inscriben en la denominación Dialectos Portugueses-Uruguayos (DPU). Su uso está regulado por una disglósia propia de la frontera, hecho que alude a la diferenciación de variedades lingüísticas que coexisten en las prácticas de los hablantes de esta región, que supone una valoración de mayor o menor prestigio y una consecuente contextualización de su uso, en ámbitos formales o informales.

En estos contextos, la utilización de la lengua portuguesa y de la lengua española no siguen el modelo estándar de la lengua de cada país y surgen los DPU como una “interlengua” (Risso y Correa Retamar, 2011, p. 99). De esta forma, se reconoce el valor que su uso tiene en la comunidad, así como la posibilidad de adecuarse al español o portugués según el contexto lo exija. Dentro de las diferencias producidas en su uso, entre la variedad fronteriza y el español estándar, se destacan el régimen preposicional, la morfología de algunos verbos, y el vocabulario. De este modo se populariza el uso de expresiones como: “Voy a Montevideo *de* auto”, “Espero que *esteas* bien”, “El *lluvero* es nuevo”. Los autores Risso y Correa Retamar (2011) engloban estas expresiones en lo que denominan Español Uruguayo Fronterizo (EUF), definido como un producto de la interacción lingüística y cultural de la región. Mediante su reconocimiento opera una valoración de la riqueza lingüística de la frontera en espacios formales y no formales de aprendizaje.

Por su parte, los estudiosos del tema señalan que el fenómeno es producto de la particular relación que tienen los hablantes de frontera con las prescripciones idiomáticas de su país. En el caso de Uruguay, las políticas lingüísticas y educativas hacen un viraje a lo largo de la historia, pasando por una prohibición y estigmatización del uso del portugués, o de las variedades dialectales condicionadas por este, a la inclusión de la heterogeneidad en las aulas a través

de proyectos educativos bilingües. Román (2012) subraya que si bien los DPU son percibidos de manera negativa, y en algunos casos considerados como fuente de estigma social, últimamente se ha reivindicado su uso y mantenimiento en la comunidad a través de incipientes movimientos artísticos. A modo de ejemplo, es posible referir al carnaval de las ciudades de Artigas y Rivera caracterizado como un espectáculo de escuelas de samba, con letras en portugués y un baile que mezcla el samba con el candombe uruguayo.

Los dialectos de contacto son formas de comunicación y expresión aprendidas en función de condicionantes macrosociales, que engloban a los agentes institucionales (Estado y escuela) así como a los medios masivos de comunicación. Los hablantes fronterizos se encuentran en una situación particular, en la medida que no adscriben al uso estándar de la lengua oficial que los agentes macro pautan y presentan, a su vez, una considerable heterogeneidad en sus formas de expresión. Además, desde el enfoque de la sociolingüística, es preciso considerar al lenguaje como fuente de identificaciones, que tiene que ver con la inscripción de los significantes del entorno e historia de cada sujeto. Por este motivo es importante para esta investigación hacer una caracterización del entorno social de la población que conforma su objeto de estudio.

### **1.3.2. Educación en el interior y en el medio rural uruguayo**

La educación en el medio rural, aquella por la cual están atravesados estos jóvenes como condición sociohistórica, presenta rasgos propios, diferentes a los que tiene en medios urbanos. Por tal motivo, es imperativo que exista un paradigma que oriente sus prácticas y habilite a la creación de recursos, dispositivos y contenidos ajustados al contexto social, cultural y geográfico en que se sitúa. Un paradigma que de cuenta de los recursos de la zona, que se adapte a la población, que respete sus características y necesidades, que genere actividades productivas e informe acerca de las oportunidades de continuidad educativa en la región. En el texto *Educación Rural. Oportunidades y limitaciones en el Uruguay del Siglo XXI* (Carro et al., 1999) se abordan algunos elementos propios de la educación rural desde una visión histórica, sociocomunitaria y didáctica. Según los autores, el desarrollo de los territorios y los sujetos del medio rural se vincula a la importancia de la educación y al lugar que ésta ocupa en la agenda nacional.

Estos autores toman como punto de partida a la escuela rural como una institución de referencia en las comunidades. Muchas veces es el único centro público y, por tanto, el representante del Estado para la población. Esto la caracteriza de un modo particular, en tanto excede su función educativa para abarcar también un lugar de socialización y punto de encuentro para las familias y la comunidad, en el cual se anudan las demandas de otros servicios y derechos civiles y se desarrollan todo tipo de actividades. Otro ejemplo son las Mesas de Desarrollo Rural (MDR), dispositivo impulsado por el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP), que buscan promover la participación de los vecinos y de la comunidad. Si bien surgen para atender la agenda productiva, la exceden ampliamente, al canalizar proyectos de desarrollo de todo tipo.

Carro *et al.* (1999) refieren a la necesidad de volver a posicionar a la escuela rural como un sistema abierto de alta integración con el medio, que oficie como un lugar para impulsar el desarrollo en clave de continuidad educativa. Proponen una visión vigostkyana del desarrollo, que indica que la educación es la vía para promover las competencias necesarias para el desarrollo y la participación de los sujetos en su medio sociocultural. En este sentido, el curriculum debe ser lo suficientemente flexible para responder a los requerimientos del entorno y los sujetos. Los autores postulan la importancia de reconocer una concepción amplia del acto educativo, en el cual la escuela es un componente más junto con la familia, otras instituciones y los medios de comunicación. El maestro rural es un agente de desarrollo en la medida que conoce el territorio, articula los recursos y facilita el aprendizaje. Asimismo, los autores abogan por la incorporación del concepto de participación y de trabajo en red como elementos necesarios para que la educación en el medio rural obtenga los objetivos que se propone.

Al partir del supuesto de que toda política educativa debe situarse en un contexto sociohistórico, se observa en la educación del medio rural un proceso con momentos de fuerte impulso y otros de discontinuidad y retroceso. En la actualidad, se evidencian índices altos de desvinculación estudiantil, particularmente en la EM, en comparación con los centros educativos urbanos (Santos y Pereira, 2006). Se puede afirmar que el paradigma de la Educación Media Rural (EMR) debe formularse como un modo de responder al éxodo rural como un fenómeno vigente. Se concuerda con Soler (2005) en que la historicidad es inherente a la educación, en tanto la educación cumple una función diferente

según el momento histórico en que ocurre. Abordar la educación desde una mirada historicista, permite distinguir diferentes fases en la modernización de la educación pública de nuestro país Soler (2005).

Como antecedente se menciona el modelo vareliano, implementado entre 1900 y 1930, el cual permitió alcanzar altos niveles de calidad y matriculación y buscó constituir una identidad nacional. La primera fase -de 1930 a 1960- se caracteriza por el esfuerzo de la educación por definir una pedagogía nacional, que recibe el aporte de las ciencias sociales para pensar la influencia del acto educativo en la familia y en la comunidad. Se destaca el trabajo de Agustín Ferreiro, quien inicia un movimiento de maestros y maestras preocupados por la situación de las escuelas rurales. En la década de 1940, los aportes de Julio Castro señalan que las instituciones educativas rurales no deben estructurarse como una copia del curriculum de las instituciones de los centros urbanos, sino construirse según su propia *pedagogía autóctona* que permitirá la incorporación de conocimientos entre las instituciones y la comunidad, restituyendo el valor de los saberes de ambas partes.

Se vuelve necesario reconocer el saber de la comunidad, así como sus necesidades y recursos, para elaborar políticas y planes educativos en concordancia con estos. En esta fase, las preocupaciones de la educación en el medio rural refieren a la inasistencia, la deserción, las condiciones materiales de los centros educativos y el bajo nivel de la docencia. En este sentido, Soler (2005) cita a Julio Castro: “no es extraño pues que la escuela rural comenzara a constituirse para muchos de nosotros más en un problema social que pedagógico” (p. 31). Castro y un grupo de maestros desarrollan las misiones sociopedagógicas, en las que estudiantes de Magisterio, Medicina, Derecho, entre otras carreras, se trasladan a localidades del interior, sumamente marginadas, para realizar prácticas de extensión en escuelas y comunidades rurales.

En una segunda fase, en el periodo que va de 1961 a 1973, se produce un profundo retroceso en el desarrollo de la educación rural. Se desmantela la Sección de Educación Rural (SER), se desarticulan los movimientos sindicales y muchos educadores conocidos son perseguidos. Se crean en paralelo organizaciones cooperativas, como el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), para cubrir las funciones que desde instituciones gubernamentales no se estaban cumpliendo. Sus labores fueron interrumpidas con la dictadura cívico-militar de 1973. Dice Soler (2005) que durante este período:

Las Fuerzas Armadas asumen el gobierno de la escuela pública y de

toda la educación nacional sometiéndolas a su visión retrógrada y antidemocrática de la historia y de la sociedad (...), el daño a la formación de los alumnos, a la calidad de la enseñanza y al clima al diálogo, convivencia y esfuerzo colectivo que habían caracterizado a nuestras escuelas, resultó inmenso. (p. 138).

El periodo que le sigue, de 1985 a 2004, se caracteriza por un intento de contrarrestar los efectos de la dictadura en el modelo educativo del país. Es un periodo de debate y de implementación de sucesivas reformas, problematización acerca de la formación de los educadores y el estado de la educación. Se empiezan a moldear las características actuales de la educación en el medio rural. Desde el Departamento de Educación Rural (DER) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) se conforma una red de instituciones y organizaciones que buscan perfilar una pedagogía rural nacional, centrada en la didáctica multigrado. Se pretende incorporar las perspectivas de la Nueva Ruralidad y desarrollo rural, que implican, entre otras cosas, una mirada sobre el aporte de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) a la educación. El curriculum es el conjunto de necesidades propias del sistema y de sus actores, muchas veces contrapuestos, hacia los cuales se busca brindar una organización, que se traduce, a su vez, en estructuras de sentido y sistemas de pensamiento (Frigerio, 1995).

En clave de la continuidad educativa, el texto *Universalización de la Educación Media Rural* (ANEP, 2014) busca dar cuenta de las características socioeducativas de los jóvenes que residen en áreas rurales para garantizar la universalización de la EM. Esta universalización se entiende como la relación entre la oferta educativa en este nivel y las necesidades de los jóvenes que acceden a esta, como sujetos de derecho a la educación. Para definir su universo de acción considera áreas rurales a las áreas no amanzanadas y a las amanzanadas de hasta 500 habitantes. Hasta ese momento, se relevan en nuestro país 368 localidades en estas condiciones. En este documento se abordan aspectos de la historia, las características y la especificidad de la EMR en el entendido de que la misma requiere su propio paradigma. Un paradigma que esté centrado en una adaptación al medio y a las necesidades de la población local, y que promueva una educación orientada al trabajo en el campo y al respeto por la naturaleza. Esto se evidencia en la preocupación por generar actividades productivas y sustentables, así como oportunidades alternativas a la emigración hacia los centros urbanos.

La *Memoria CES 2005-2010*, documento elaborado por Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (ANEP, 2011) realiza un balance de lo actuado, por el Consejo de Educación Secundaria (CES) en el quinquenio mencionado, en materia de reformas educativas. Se apunta a la universalización de la EM, a través de políticas para revertir la desvinculación y para democratizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Para ello, describe el proceso de construcción del Plan 2006 que busca, entre otras cosas, revincular estudiantes, promover la finalización de la Educación Media Superior (EMS) más allá de la edad cronológica, reformar los contenidos de los programas para adecuarlos a la diversidad de contextos, fomentar la buena convivencia en las aulas y la cultura y el conocimiento más allá de estas. Reemplaza a planes de estudios anteriores, que dificultaban el tránsito entre niveles educativos y entre instituciones, y hacían dificultoso el traslado, por ejemplo, de estudiantes del medio rural a medios urbanos. A su vez, incorpora como líneas transversales la educación en derechos humanos y sexualidad, el reforzamiento de la educación en idiomas y de la educación física y la integración de las nuevas tecnologías, a través del Plan Ceibal.

En el *Relevamiento en hogares estudiantiles en el medio rural* de la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (DINEM, 2012) se exponen las características centrales los Hogares Estudiantiles Rurales (HER) para EM de los departamentos de Cerro Largo, Lavalleja, Rivera, Salto y Artigas. Los HER son un dispositivo implementado por las intendencias departamentales y organizaciones civiles para garantizar, a estudiantes de localidades rurales a más de 30 kilómetros del centro educativo, el acceso a la oferta educativa de EM. El aislamiento geográfico, sumado a la escasa cobertura en el transporte público, condiciona que los estudiantes se alojen allí para poder cumplir con los ciclos educativos obligatorios. El documento es elaborado a partir del interés por estudiar la cobertura educativa de la Educación Media Básica (EMB) y la continuidad a la EMS. El relevamiento evidencia recursos y debilidades en cada hogar y, en función de esto, hace visible la necesidad de más recursos humanos y de capacitación para el personal con el que ya cuentan los hogares. A partir de este documento surge la demanda de intervención y la formulación del Programa de Apoyo a HER.

En el caso de Rivera, la Intendencia Departamental de Rivera (IDR), al momento de realizado el relevamiento, gestionaba los hogares estudiantiles rurales de Masoller y Vichadero, en coordinación con otras instituciones y organiza-

ciones, las comisiones locales de fomento y otras organizaciones de vecinos de la zona. Se valoran diferentes aspectos: cantidad y perfil sociodemográfico de los estudiantes, condiciones edilicias y servicios brindados a los estudiantes. Los hogares estudiantiles de Rivera alojan a un promedio de 30 estudiantes de entre 12 y 18 años, son mixtos y todos los residentes provienen de localidades rurales adyacentes a Masoller y Vichadero. Las condiciones edilicias, así como la calidad de las instalaciones, los materiales de estudio, recursos informáticos y el acceso a internet son insuficientes para las necesidades educativas de los residentes. Los encargados manifiestan una demanda creciente de cupos en los hogares y que se requiere apoyo para dar respuesta a la misma.

En continuidad, el texto *Continuidad educativa en hogares estudiantiles rurales* (Cabrera *et al.*, 2015) da cuenta de la experiencia, implementada entre el 2013 y el 2015, por el Programa de Apoyo a HER de EM. Este surgió del convenio entre la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y la División Socioeducativa del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). A raíz de lo detectado e informado por la DINEM, docentes universitarios del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) desarrollan estrategias de apoyo a las trayectorias educativas en 9 HER de todo el país. El programa se sustenta en el hecho de que, a medida que aumenta la densidad de la población, existe mayor oferta educativa, pero la situación se complejiza para los jóvenes rurales en edad de cursar EM. La distancia a los centros educativos, el escaso transporte, la vulnerabilidad socioeconómica y la necesidad de trabajar desde muy jóvenes dificultan el acceso y la permanencia a la EM se dificulte. El programa aborda los factores que habilitan a la construcción de un proyecto de vida que incluya y priorice el estudio, acercando la información educativa de la zona y la región. Busca incrementar el trabajo en redes, la coordinación interinstitucional y la autonomía, a través de la orientación educativa y la implementación de proyectos socioculturales.

La educación en el medio rural tiene un alcance diferencial según los niveles. Si bien existe cobertura casi total de la EP, no sucede lo mismo con los siguientes ciclos educativos. La presencia de escuelas rurales y suburbanas es un hecho que prevalece desde el proceso de modernización de la educación uruguaya. Se caracterizan por la didáctica multigrado y, en algunos casos, por la experiencia de séptimo, octavo y noveno grado para dar continuidad a la escolarización de los adolescentes que egresan de la EP. Por esta razón, la brecha se intensifica en la franja etaria que va de 15 a 17 años (ANEP, 2014).

Las escuelas urbanas públicas de Rivera observan un crecimiento de su población estudiantil, efecto de la emigración rural-urbana. Además, el tránsito de primaria a secundaria representa una ruptura fuerte en términos del formato institucional en el que se imparten las clases, e implica cambios en el vínculo entre alumnos y docentes.

La oferta educativa en la EM se caracteriza por su heterogeneidad, pues coexisten diversos planes de estudio de dos subsistemas CES y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) - Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Del CES se destacan los liceos departamentales y los liceos rurales; del CETP-UTU, las escuelas técnicas y escuelas agrarias. La centralización institucional de población y de servicios en la capital departamental de Rivera hace que la mayoría de los recursos docentes de las escuelas técnicas y liceos residan en la ciudad. Estos mismos recursos son los que se trasladan a las ciudades del interior, villas, pueblos y localidades rurales, traslados que, en algunos casos, entorpecen la regularidad de las actividades educativas.

A nivel terciario, la oferta educativa se concentran en las ciudades, principalmente en las capitales departamentales del interior del país o en Montevideo. En la ciudad de Rivera existen diversas instituciones públicas que ofrecen educación a nivel terciario: el Centro Universitario de Rivera (CUR) (Udelar), el Centro Regional de Profesores (CERP), la Escuela Agraria y la Escuela Técnico-Profesional (CETP-UTU); en 2015 también se instaló una sede de la Universidad Tecnológica (UTECH). La instalación de nuevas universidades en Livramento, tres presenciales y dos a distancia, complementan las demandas de formación universitaria de los jóvenes de Rivera, lo que a su vez incide en las nuevas ofertas del sistema educativo universitario y técnico uruguayo para esos jóvenes. Cabe destacar que, en contraste con la fuerte integración fronteriza de las ciudades, existen pocos proyectos educativos binacionales. Como excepción, a nivel de educación técnica, existen acuerdos cooperativos entre el Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) y el CETP. La oferta educativa de la capital riverense se ve complementada con la de los Centro Universitario Regional (CENUR) con sedes en varios departamentos (Artigas, Salto, Paysandú, Cerro Largo, Tacuarembó, entre otras), las cuales ofrecen alternativas a la emigración a Montevideo.

### 1.3.3. La elección por Montevideo y la Udelar

Los estudiantes migrantes, siguiendo itinerarios heterogéneos, hacen un movimiento del medio rural a Montevideo buscando acceder a estudios terciarios que no se ofrecen en sus localidades de origen o en las regiones adyacentes. Si bien existe oferta educativa a nivel terciario en el departamento de Rivera, situada principalmente en la capital, es preciso reconocer que la emigración a Montevideo sigue siendo una opción predominante para los jóvenes riverenses que acceden a estudios universitarios. En los siguientes párrafos se incluyen algunas consideraciones acerca de la Udelar como la mayor institución de ES en la que los estudiantes realizan sus trayectorias educativas, y Montevideo como el escenario donde esto acontece, con sus características particulares.

Para ello, se articulan algunos elementos vinculados al contexto social actual que enmarca a la ES, pautado por un proceso de globalización y alineado con la tendencia internacional, que se orienta a la conformación de una sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 1998). Las universidades, y en particular las públicas y de acceso irrestricto como lo es la Udelar, no son ajenas a este acelerado cambio en la valoración y predominancia del conocimiento y de la tecnología en las relaciones sociales contemporáneas. De este modo, las universidades son transformadas en una de las principales fuerzas de producción actuales.

La Udelar se posiciona como la mayor institución de ES de Uruguay, pública, gratuita y de acceso irrestricto. Es un bien público que tiene la responsabilidad de atender las situaciones y problemáticas actuales de la sociedad, a las que debe volcar la producción y difusión del conocimiento. Así se expresa en la Ley Orgánica de la ES Udelar (1958):

La Udelar es un ente autónomo con personería jurídica que tiene a su cargo la enseñanza pública superior; tiene, además, el propósito de acrecentar, difundir y defender la cultura, impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública, defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Art. 2).

Según el anuario estadístico del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) MEC (2018), entre los años 2000 y 2017 las matrículas de ingreso se amplia-

ron considerablemente, pasando de 14.895 a 25.542; a la vez que los egresos se duplicaron de 3.050 a 6.360. No solo crece la población estudiantil en la Udelar, también crecen otras Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, abren nuevas instituciones, aumenta y se diversifica su oferta educativa. A su vez, se toman como fuentes de datos estadísticos sobre migraciones estudiantiles en nuestro país los censos realizados a estudiantes de la Udelar. El último censo universitario fue realizado en el año 2012 (DGP, 2013), se considera también la información agregada por los formularios estadísticos que año a año completa la generación de ingreso a la Udelar y el *Formulario Continuo de Grado* (DGP, 2018) obligatorio para todos los estudiantes de grado, independientemente del año que hayan ingresado a la institución.

Castells (1998) analiza el surgimiento de la *era de la información* como fenómeno mundial que se organiza en torno a la revolución de las tecnologías de la información puestas al servicio del procesamiento, la acumulación y la comunicación del conocimiento, procesos en constante retroalimentación. La revolución informacional se caracteriza por tomar a la información como materia prima, y como una herramienta con capacidad de penetración y control a nivel individual y colectivo. Se organiza a modo de red, puede materializarse en todo tipo de procesos sociales a través de las TICs. Se trata de un sistema flexible y altamente integrado que opera en función de la economía a escala global, en la que la producción, el consumo y la circulación de bienes y servicios en el mercado están organizados de forma global y mediados por las TICs.

En este contexto, lo local pierde fuerza frente a lo global, y toma predominancia el flujo ininterrumpido de imágenes virtuales atemporales. La vida social se organiza en flujos de capital, de información, de tecnologías y de personas en los territorios. La tecnología parece también ofrecer una flexibilización de los tiempos, permite estar en simultáneo en más de un lugar a la vez, ofrece un escape y radicaliza la cultura del presente. Por su parte, la cultura global debilita el papel del Estado, este pierde el control de los medios de información y comunicación regulados por privados según lógicas de la economía global.

Según Castells (1998), el proceso actual de globalización trae aparejados procesos de precarización en las relaciones sociales y laborales, lo que produce incertidumbre frente al futuro. El trabajo, considerado una herramienta de acumulación de capital económico y de ascenso social, ya no tiene los elementos para garantizarlo. En este contexto, que afecta más que nada a la población joven, surge la importancia de acceder al conocimiento como una forma de

realizar un proyecto individual que encadene lo educativo con lo profesional. De ahí el aumento del número de IES y el crecimiento de sus matrículas de estudiantes.

En algunos casos, la ES se ve investida de lógicas empresariales que sitúan al conocimiento como una mercancía, un bien más que puede ser adquirido. En este sentido, Fernández Lamarra (2004) afirma que en las últimas décadas hubo un crecimiento exponencial tanto en el número de las IES, como en el crecimiento de la matrícula estudiantil, a la vez que se asiste a un fuerte proceso de privatización de la ES. Se trata de un contexto emergente contemporáneo, en un mundo globalizado con tensiones diversas en todas las esferas de desarrollo humano, en el que se deben generar continuas transformaciones para responder a los desafíos de la *sociedad del conocimiento*.

Por su parte, las IES públicas, enmarcadas en contextos de ampliación de derechos, posicionan la formación superior como un bien público y al conocimiento como algo que redundaría en la mejora de la calidad de vida de las personas; entendida, además, como una herramienta para la construcción de mayor equidad social. En el mismo sentido, Arocena (2014, 2006) afirma que la emergente sociedad del conocimiento debería orientarse a mejoras en la calidad de vida de las personas y a la promoción de soluciones a los problemas actuales, como la exclusión social y la defensa de los derechos humanos. Desde este punto de vista, las universidades públicas serán agentes de producción, pero también de distribución equitativa del conocimiento. Como plantea Dias Sobrinho (2008):

La educación superior no puede ser instrumento de esa globalización que aumenta las desigualdades sociales, produce riquezas materiales e inmateriales para pocos y miseria humana para muchos. (...) no respeta las culturas y no se somete a principios éticos de justicia y sociabilidad (p. 101).

La Udelar concentra el 85% de la totalidad de la población universitaria, considerando a las demás instituciones universitarias públicas y privadas. Se observa un constante incremento en la matrícula a carreras de grado, que pasa de 19.334 estudiantes en el 2012 (DGP, 2013) a 25.542 en 2017; lo que representa un aumento del 32,1% en los ingresos. Asimismo, los egresos se duplicaron entre los años 2000 y 2017, en los que ascienden a 6.360 (MEC, 2018). Dada la amplitud de su matrícula, servicios universitarios y oferta educativa, la Udelar es considerada una macrouniversidad.

Con relación al aumento de la matrícula de la Udelar cabe hacer las siguientes consideraciones. Según datos aportados por el último censo (DGP, 2013), se observa que se incrementa la participación de los estudiantes provenientes del interior, estos pasan de ser el 32 % en el año 1999, a representar el 38,6 % en el año 2012. Esta cifra refiere a lugar de origen absoluto, entendido como lugar de nacimiento. Si se considera a los estudiantes que cursaron la EM en el interior, el porcentaje asciende a 40,2 %. Este dato se mantiene en crecimiento si se toma el cuenta el formulario estadístico de ingreso (DGP, 2018), que muestra que un 54,1 % de la generación 2016 cursó sus estudios de EM en el interior del país. Además, los datos del censo arrojan que, del total de estudiantes censados, un 54 % son primera generación de universitarios en su familia, y un 60,1 % trabaja.

En relación con las sedes de estudio y los lugares de residencia, se observa que el 76,7 % de los estudiantes reside en Montevideo, el 22,9 % lo hace en departamentos del interior y un 0,4 % declaró residir en el exterior. El 93,9 % estudia en las sedes ubicadas en Montevideo, el 5,2 % lo hace en las sedes del interior del país y un 1,0 % estudia en sedes de Montevideo y el interior de modo simultáneo. Del total de estudiantes censados que estudian exclusivamente en sedes de Montevideo, el 35,6 % es originario del interior del país (DGP, 2013). Otro dato importante es el que refiere al clima educativo del hogar de origen, entendido como el máximo nivel de educación alcanzado por los padres. En la DGP (2013) se muestra que:

El 37 % de los estudiantes provienen de hogares con clima educativo alto, es decir, que sus padres tienen Educación Terciaria completa y Educación Universitaria de Posgrado incompleta o completa. Un 32 % provienen de hogares con clima educativo medio, con un máximo nivel educativo alcanzado por sus padres de Educación Media completa y Educación Terciaria incompleta. Un 29 % provienen de un hogar con clima educativo bajo, donde los padres no cuentan con instrucción o tienen Primaria incompleta o completa y Educación Media incompleta; y un 2 % provienen de hogares con clima educativo desconocido.(p. 47).

De los porcentajes es posible abstraer el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la Udelar. La migración, el ser primera generación que accede a la ES, el clima educativo del lugar de origen y la carga horaria laboral son factores que pueden afectar a la permanencia de los estudiantes o al avance

de sus trayectorias educativas. Para prevenir los riesgos de desvinculación asociados a estos factores, la Udelar ha puesto en marcha una serie de políticas y recursos institucionales con el objetivo de apoyar y orientar a los estudiantes en el ingreso y la continuidad de sus estudios. Con respecto a éstos, se retoma lo trabajado por Santiviago (2017) en relación a la percepción y valoración de los apoyos por parte de los estudiantes universitarios oriundos del interior del país.

Por su parte, la ciudad de Montevideo, sede del gobierno nacional y capital del país, se constituye como el mayor centro urbano. Allí se concentra la mitad del total de la población del país que, según el último censo poblacional (INE, 2011), asciende a 1.319.108 habitantes. También centraliza una serie de servicios públicos y privados así como instituciones y organizaciones que la hacen un lugar de afluencia. A lo ya dicho, se agrega que la capital recibe la mayor parte de los flujos migratorios tanto internacionales como internos.

La concentración de la oferta educativa a nivel de ES, así como la numerosidad de estudiantes en la aulas de los servicios universitarios son los dos elementos que primero impactan en los recién llegados. Desde allí se plantean nuevas dinámicas de funcionamiento entre los estudiantes y la Udelar. Con relación al uso de los espacios públicos y a las actividades culturales y de recreación, existe una amplia diferencia entre los escenarios de origen y de llegada de los estudiantes migrantes. En Montevideo se encuentran diversas actividades sociales, culturales, deportivas y de esparcimiento, en las que conviven microculturas (Feixa, 1999), a lo largo y ancho de la ciudad. Sin embargo, la amplia oferta de actividades no garantiza el acceso a las mismas por parte de los nuevos migrantes. Mientras algunos se integrarán y formarán parte de estas experiencias, otros tenderán a mantener sus rutinas habituales, lo que podría originar vivencias de exclusión o ajenidad (Zubillaga y Cabrera, 2019).

La percepción del tiempo es otro elemento a considerar, transversal a la vida cotidiana, en la que inciden otros elementos como el desplazamiento en la ciudad, el uso del tiempo libre, el tiempo en espacios formales de aprendizaje, el tiempo dedicado al estudio, el uso de las TICs. Los ritmos de la ciudad de Montevideo, sumados a las nuevas exigencias académicas, marcan un quiebre con la cotidianidad de los estudiantes en sus localidades de origen. Si bien no se refiere a un tiempo cronológico, la percepción del mismo incide en las maneras de sentir y comportarse de los sujetos, en el uso y apropiación de los espacios y en los modos de percepción de la realidad.

Asimismo, en diversos textos (Maceiras, 2005; Maceiras *et al.*, 2016) se hace referencia a la migración de los estudiantes del interior a Montevideo como un movimiento que pone en tensión las tendencias locales en oposición a las globales. Según estos planteos, la migración constituye un movimiento desde lo local, situado en el universo simbólico y cultural ya conocido a Montevideo, capital del país y principal centro urbano donde operan lógicas globales y heterogéneas. Esto refiere a que la vida cotidiana en Montevideo, debido a las características que se han enumerado anteriormente, permite suponer una alineación de la capital del país con las tendencias del mundo. En relación con esto Entrena-Durán (1999) plantea:

Aunque las personas siguen viviendo en ámbitos localizables, espacial o socialmente (incluso, los que viajan mucho tienen un círculo de relaciones más o menos restringido e identificable), la génesis de su *habitus* está cada vez más condicionada. Por la cultura global en la que se hallan inmersos. Se experimenta de este modo, una creciente desterritorialización de los referentes simbólico-culturales de la vida y la identidad colectiva e individual, lo que a su vez, origina sentimientos o realidades de anomia, de aparente conexión con lo lejano y de desarraigo o desapego con respecto a lo más próximo. (p. 37).

En el intento de decir lo anterior de otro modo, la anomia o el desapego pueden ser producto de lo que (Frechero y Sylburski, 2000) dicen de los jóvenes migrantes como ubicados “entre dos mundos”. Los estudiantes que emigran del medio rural son como “inmigrantes en su propio país, comparten la lengua pero no sus códigos y modismos, comparten la historia nacional pero no los devenires locales” (p. 45). Deben, por tanto, reconstruir su vida desde la cotidianidad. Los territorios toman relevancia en la subjetividad en la medida que constituyen un universo simbólico, es decir, un conjunto de referentes que generan identidad colectiva e individual, a través de los cuales se han ido apropiando de ciertas representaciones de la realidad. Al migrar, estos referentes simbólico-culturales se desterritorializan y entran en tensión con los referentes propios de Montevideo. Esto puede obstaculizar el proceso o también, habilitar al sujeto a construir modos novedosos y propios de ser y estar en el mundo y de relacionarse con el saber. La tensión entre los dos escenarios refiere al punto de encuentro y a las transformaciones que eso moviliza. Conlleva también la pregunta de si es posible integrar lo local en el espacio globalizado de Montevideo, y habilitar a un reconocimiento de la heterogeneidad.

## 1.4. Fundamentación, pertinencia y viabilidad de la investigación

En Uruguay, muchos adolescentes y jóvenes del interior y del medio rural encuentran dificultades para hacer efectivas sus posibilidades de estudio en la ES. Algunos factores, como la escasa oferta educativa, la vulnerabilidad socioeconómica y el aislamiento geográfico, dificultan el acceso y el tránsito por los centros de estudios terciarios. Por este motivo, muchos jóvenes del interior y del medio rural deciden trasladarse a Montevideo, permanecer lejos de sus familias y del universo cotidiano en donde crecieron, para poder comenzar estudios en la Udelar. Abordar las migraciones estudiantiles del medio rural a Montevideo adquiere relevancia social en la medida en que permite inferir datos, acerca de la población, para definir acciones que apunten a potenciar la construcción de proyectos de vida que incluyan y prioricen el estudio a nivel terciario como un aspecto fundamental para el futuro.

Según el *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado* de la Dirección General de Planeamiento (DGP) (DGP, 2013), los jóvenes que provienen del interior representan un 38,6% del total de la matrícula de inscriptos, y los que emigran del departamento de Rivera, representan un 2,2%. Esto significa que de 85.905 estudiantes inscriptos, los riverenses son 1889. De estos, un porcentaje muy bajo respecto a la totalidad proviene del medio rural, lo que hace pensar en un bajo impacto en términos cuantitativos. No obstante, son postulados de forma tal que permitan abstraer conclusiones con diferentes niveles de generalidad y aplicabilidad a otros sujetos y contextos. Existe una considerable bibliografía en torno a las migraciones estudiantiles en nuestro país, sin embargo, la misma refiere en términos generales a estudiantes del interior, denominación que engloba a los estudiantes provenientes del medio rural. Al no dar cuenta de esta categoría, además de generarse un vacío teórico y no se visibilizan las características particulares en los modos de migrar.

Las migraciones estudiantiles se concentran en la etapa juvenil. Se considera, además de la etapa del ciclo vital, otros factores como la situación ocupacional, el género y el grado de dependencia del núcleo familiar de origen. A su vez, tomarán incidencia factores externos, como la educativa y laboral de la región y las trayectorias educativas de otros jóvenes de la localidad. En otras palabras, la decisión de emigrar del medio rural no será la misma para un joven con hermanos mayores ya emigrados, para un estudiante primera gene-

ración en la ES, para una joven que mediante la profesionalización construye la alternativa al trabajo doméstico y reproductivo o para un hijo o hija únicos que conforma parte de la producción y acumulación de capital económico del núcleo familiar. La migración se va a instituir como un proyecto del colectivo social que adquiere sentido en un grupo familiar y en lo singular de cada persona.

El ingreso y adaptación a la universidad, con la consecuente reformulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que esto conlleva, se añade a las dificultades que supone la inserción en el espacio urbano. Muchas veces, la escasez de información sobre la oferta educativa a nivel terciario afecta a las elecciones de carrera, pero, además, la separación del núcleo familiar y del universo simbólico de referencia, y la asunción de nuevas responsabilidades cotidianas y académicas, afecta a las posibilidades de permanencia en la Udelar. Ante la detección de estas dificultades, que permiten hablar de desigualdad educativa, es de esperar que este estudio, a través de la identificación de las estrategias puestas en juego por los estudiantes, se dirija al apoyo en tiempos oportunos y al diseño e implementación de nuevos recursos para garantizar el acceso y permanencia de estos estudiantes en la ES.

En cuanto a la viabilidad de la investigación, es importante señalar que para la realización del estudio se contó con el apoyo del hogar estudiantil para estudiantes terciarios en Montevideo de la IDR, donde se realizó la convocatoria a varios de los/as entrevistado/as. Las entrevistas en profundidad resultaron un instrumento adecuado para indagar en el valor que los jóvenes le atribuyen a la migración, los sentidos de pertenencia y la puesta en juego de estrategias dirigidas al sostenimiento de las trayectorias educativas. En tanto la migración de jóvenes del medio rural a Montevideo es poco estudiada, los participantes accedieron a dar su testimonio para aportar información significativa en este sentido.

## **1.5. Objetivos de la investigación**

Objetivo General: Producir conocimientos con relación a las estrategias y transformaciones subjetivas que se producen en los estudiantes que emigran del medio rural del departamento de Rivera a Montevideo con el fin de hacer efectivos sus estudios superiores en la Udelar.

Objetivos específicos:

1. Dar cuenta de cómo se traduce el fenómeno de la migración en prácticas de la vida cotidiana: hábitos, vivienda, temporalidad, uso del tiempo libre, entre otros; evidenciando las estrategias puestas en juego para radicarse en la capital.
2. Indagar cómo inciden los apoyos formales e informales en el proceso de emigración para estudiar en la Udelar.
3. Explorar cómo inciden los Espacios de Urbanización Intermedios (EUI) en el proceso de emigración del medio rural a Montevideo.
4. Abordar los procesos de construcción de trayectorias educativas de los jóvenes oriundos del medio rural y su relación con los desplazamientos territoriales y traslados de residencia.
5. Estudiar la incidencia de los aspectos culturales y lingüísticos propios de la frontera Uruguay-Brasil en el proceso de radicación en Montevideo y de inserción en la Udelar.

## 1.6. Preguntas de investigación

- ¿Qué estrategias ponen en juego los estudiantes del medio rural que migran a Montevideo para iniciar sus estudios en la Udelar?
- ¿Qué transformaciones subjetivas significativas experimentan los estudiantes migrantes?
- ¿Cómo se manifiesta la relación de pertenencia al territorio en tanto condición social e histórica de la producción de subjetividad de los estudiantes migrantes?
- ¿Cómo inciden los espacios de urbanización intermedios en el proceso de desarraigo y arraigo en un nuevo contexto?
- ¿Qué rasgos culturales identitarios propios de la frontera Uruguay-Brasil se modifican (y cuáles no) en el proceso de radicación en Montevideo?
- ¿Cómo inciden los vínculos entre pares y con la familia en el proceso migratorio?
- ¿Qué lugar ocupan las becas, los hogares estudiantiles y otros apoyos en el proceso de inserción a la Udelar y de radicación en Montevideo?
- ¿Cómo impacta la migración en la vida cotidiana y en la producción de *habitus* de los estudiantes?

## Capítulo 2

# Fundamentos teóricos

Este capítulo consiste en una revisión de los enfoques y conceptos en los que se sustenta la investigación. Se basa fundamentalmente en la exposición de trabajos que se han ocupado previamente de la cuestión central de la tesis, ofreciendo herramientas conceptuales para abordarla en función de los objetivos ya expuestos. Se organiza en dos apartados, el primero, releva los antecedentes de investigaciones sobre juventud rural, migraciones estudiantiles y lenguaje y frontera; el segundo, se ocupa de los conceptos principales que se desprenden de los antecedentes, así como otros de cuño más filosófico como son *habitus*, territorio, arraigo y producción de subjetividad.

A modo de enmarcar epistemológicamente este capítulo, se retoma la reflexión propuesta a través del diálogo entre Michel Foucault y Gilles Deleuze (Foucault, 1980), en el que plantean una reformulación de las relaciones entre teoría y práctica. Los autores señalan que en modelos anteriores se concibe la práctica como una aplicación de la teoría y la teoría como una producción a partir de la práctica. Esta mirada implica un vínculo de correspondencia totalizador, unidireccional y causalista entre ambas. En lugar de ello, se ofrece una visión parcial, indicando que la teoría funciona localmente, es decir, concierne a una pequeña porción de un campo de conocimientos y encuentra en la práctica sus límites.

Deleuze destaca que la teoría no se aplica a la práctica nunca mediante semejanza, sino que se incrusta, y en este proceso encuentra una serie de obstáculos que se vuelven sobre ella, y a la vez la agujerean y modifican. Las resistencias que la práctica ofrece a la teoría hacen necesaria la emergencia de nuevas teorías, de ahí que los autores consideren la práctica como el punto de

conexión de una serie de argumentos teóricos con otros. Sortear los obstáculos y ofrecer nuevas perspectivas teóricas, remite nuevamente a la práctica en un vaivén que permite trasladarse de un campo de conocimiento a otro, de una época a otra, de un pensador a otro. De los sucesivos movimientos teoría-práctica, se van produciendo estratos de saber que se articulan al modo de una red.

Asimismo, Foucault advierte que la teoría y la práctica son indisolubles en el punto de la acción donde se funden y retroalimentan. Según esta perspectiva, una teoría implica un saber determinado, que se inscribe en el orden de un discurso, enuncia una verdad y, desde allí, se traduce en un mecanismo de poder. La teoría se vuelve a la vez objeto e instrumento. Desde este punto de vista, la teoría es una práctica, remite a un conjunto de instrumentos o a una “caja de herramientas”, en la medida que existe para ser utilizada y, por tanto, sirve. Los conceptos han de intervenir para resolver situaciones locales. En este sentido, Foucault (1980) habla del papel de la teoría en la actualidad:

no formular la sistematicidad global que coloca cada cosa en su lugar; sino analizar la especificidad de los mecanismos de poder, reparar en los enlaces, las extensiones, edificar progresivamente un saber estratégico (...) Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir que no se trata de construir un sistema sino un instrumento; una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas. (p. 85).

Generar la teoría de este modo, implica un proceso de producción instrumental y progresivo, es decir, se elaboran las herramientas a ser utilizadas en el abordaje de los problemas prácticos y en la construcción de los problemas de investigación. Esto significa que se adopta el criterio de problematización recursiva, es decir, del saber como un campo de problemas en permanente elaboración (Fernández, 2008). Es un mecanismo que permite descentrarse de las lógicas que tratan a los objetos teóricos solo desde un punto de vista, para abrir paso al pensamiento en torno a problemas complejos que requieren ser abordados desde múltiples perspectivas.

El trabajo en campos de problemas y no de objeto unidisciplinario implica considerar que pensar problemáticamente es trabajar ya no desde sistemas teóricos que operen como ejes centrales sino pensar puntos relevantes, que operen permanentemente descentramientos y conexiones

no esperadas; el problema no es una pregunta a resolver sino que los problemas persisten e insisten como singularidades que se despliegan en el campo (...). (Fernández, 2008, p. 29).

Este posicionamiento epistemológico permite escapar a totalizaciones teóricas, e incorporar operativamente el carácter parcial, fragmentario y local de las relaciones entre teoría y práctica (Foucault, 1980). El pensar desde esta perspectiva permite desarmar los planteos teóricos obteniendo de allí los elementos conceptuales que son de utilidad. Así, se genera visibilidad y enunciabilidad de forma de evitar cristalizaciones, al cuestionar los efectos de verdad de los aportes unidisciplinarios. Es un método que permite recuperar la potencia enunciativa de las nociones teóricas capturadas por los dispositivos disciplinarios (Fernández, 2008).

## **2.1. Antecedentes**

En el presente apartado se da cuenta de investigaciones realizadas cuyo aporte es relevante en términos académicos, y pertinente al tema y problema de investigación. Dentro de la amplitud de antecedentes encontrados, se seleccionan aquellos que datan de más reciente producción. En caso de incluirse investigaciones de más de 15 años de vigencia, se mencionan aquellas cuya relevancia está avalada por la cantidad de autores que retoman sus resultados. De las investigaciones relevadas interesa destacar algunos datos como país de origen, institución a la que adscriben, enfoque metodológico o contexto en el cual se recopilan los datos y los principales resultados obtenidos, de los cuales se remite únicamente a los que son de interés a la temática definida.

### **2.1.1. Investigaciones sobre juventud rural**

#### **Latinoamérica y la región**

Durston (1998) es un antropólogo social estadounidense, radicado en Santiago de Chile, desde donde conduce un estudio para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas. Su texto *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual* caracteriza a la juventud rural en el contexto cultural y socioeconómico del momento, haciendo hincapié en su papel fundamental para el desarrollo del medio rural en

América Latina. En este sentido, analiza la importancia de la participación de los jóvenes en los programas de desarrollo rural, incluyan o no éstas acciones específicas dirigidas a la juventud.

Según el autor, los estudios de juventud rural se sustentan en un equívoco que equipara la juventud con un periodo de moratoria, y dado que en el medio rural los roles adultos se asumen a edades más tempranas, la juventud rural queda invisibilizada o es casi inexistente. Propone la incorporación de un “enfoque etario” (Durston, 1998, p. 8), es decir, la consideración de las características propias del pasaje de la infancia a la adultez y de las relaciones intra e inter generacionales en el contexto de los hogares rurales. Las limitantes de este enfoque derivan de asumir una secuencia preestablecida de los ciclos de vida y, a su vez, de considerar hogares rurales a las familias de pequeños productores con acceso a tierra. Señala que en los hogares rurales se le da un valor predominante al jefe masculino del hogar, las estrategias de vida personales están condicionadas por la dinámica y la economía del hogar que este pauta. Los jóvenes pueden apartarse de esta pauta conforme avanzan en su ciclo vital.

En contextos rurales el pasaje a la adultez se da más tempranamente que en las poblaciones urbanas. Esto se debe a que todos los miembros de un núcleo familiar suelen aportar a la economía del hogar y, en la medida que se avanza en los ciclos de vida, este capital se incrementa en tanto existen más trabajadores activos. La juventud puede coincidir, entonces, con el momento de mayores posibilidades de acumulación de capital por parte del núcleo familiar. Esto genera tensiones, en tanto es también el momento en el que emigrar para continuar los estudios se postula como una alternativa válida. Según el autor, la tensión intergeneracional, se produce en la medida que el jefe del hogar tendrá la máxima capacidad de acumulación de capital, a través de su fuerza de trabajo y la de sus hijos, a la vez que estos buscan romper la relación de dependencia con sus padres.

Por otra parte, Durston (1998) dice que es necesario prestar atención a tres macroprocesos socioeconómicos en la caracterización de los jóvenes rurales. Estos son: la transición demográfica y ocupacional tendiente a los centros urbanos, la integración económica y cultural producto de la globalización y el papel del Estado en el diseño de políticas sociales. En primer lugar, la transición demográfica apunta a un crecimiento enlentecido de la población, disminuye la tasa de natalidad y alcanza mayores niveles de longevidad. La población rural evidencia particularmente este fenómeno, pues tanto los jóvenes como

las personas de edad avanzada buscan emigrar a centros urbanos en búsqueda de mayores oportunidades laborales y educativas, en un caso, y de mejores condiciones de vida en la vejez, en el otro.

La integración económica internacional tiene grandes efectos en la población rural, incluida la juventud, que van desde el empobrecimiento de los pequeños productores rurales al redireccionamiento ocupacional fuera del agro. Con respecto a la globalización cultural, fruto también de estas transformaciones económicas, esta implica un aumento y diversificación de la comunicación, lo que no solo promueve el consumo, sino, también un mayor acercamiento a la información y a la formación. También se convierte en un potente recurso para combatir el aislamiento rural. Finalmente, las políticas estatales interventoras serán favorables a la juventud rural en la medida que apunten a la descentralización de recursos, al extender los servicios civiles y de educación, la capacitación y la participación en la producción.

Para continuar, se considera el trabajo *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina* a cargo de Kessler (2005), sociólogo argentino y miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es un estudio exploratorio que releva 68 diferentes investigaciones realizadas hasta esa fecha, en países de América Latina, en torno a la juventud rural. Se señala un periodo de invisibilización o vacío teórico en relación con la temática, luego pasa a tener más lugar en la agenda de los investigadores de la sociología, la antropología y en el marco de políticas públicas. Los trabajos se dirigen hacia una definición de la juventud rural y su relación con la educación, la migración, el género, las estrategias frente a la pobreza, entre otros temas relevantes. Refiere a un sector de la población con escasa conciencia de sí, y atravesado por diferentes tensiones en torno a la migración a las ciudades, el vínculo con la tierra y la productividad, la continuidad de los estudios, las diferencias de género y la particular situación de la juventud rural indígena.

Los trabajos relevados son diversos y varían desde los que consideran exclusivamente a los jóvenes que habitan en el campo y se dedican a actividades agrícolas, a aquellos que consideran a los que viven en las periferias de centros urbanos, independientemente del vínculo con lo productivo. Kessler (2005) extrae una interesante definición como punto de partida, y establece los límites de lo que se entiende por juventud rural en una franja etárea que va de los 13 a los 29 años. En la definición se refiere a: “jóvenes cuya vida se desarrolla en torno

al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales” (p. 7). Si bien se parte de un enfoque etario, este es superado, ya que la diversidad cultural, las relaciones intergeneracionales y la incorporación de los sujetos a las dinámicas ocupacionales y productivas pueden restringir esta franja. En cuanto a los límites demográficos, la mayoría de los autores se restringen a poblados de hasta 2.000 habitantes y otros lo amplían a localidades de hasta 5.000 habitantes, incluye también a jóvenes de origen rural que viven en periferias urbanas.

El autor señala que la mayoría de los trabajos relevados toman como modelo a la familia rural nuclear. Esta funciona como una unidad de producción con pequeñas porciones de tierra y depende del trabajo de todos los miembros de la familia para subsistir. Este modelo no considera otras posibles configuraciones familiares monoparentales, trabajadores zafrales o familias con grandes propiedades rurales, entre otras posibles configuraciones. Además, Kessler (2005) menciona dos investigaciones acerca de juventud rural, relevantes en nuestro país, que serán consideradas en la sección siguiente.

En consonancia con lo ya dicho por los autores mencionados hasta el momento, se incluyen los aportes de Caputo (2006), investigador paraguayo, docente de la Universidad Nacional de Formosa (UNF), miembro de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y de la Red Latinoamericana de Juventudes Rurales (RELAJUR). En su trabajo se indica que el tema del juventud rural ha sido relativamente descuidado y desatendido. Destaca los grupos de trabajo sobre juventud rural, como el que conforma la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU) y RELAJUR, que ponen en marcha diversos seminarios y equipos de investigación para producir, sistematizar y difundir conocimientos en la temática.

El autor señala que la producciones académicas en esta temática carecen de apoyo institucional y que se sostienen con base en esfuerzos aislados. Dice, además, que dichos estudios son descriptivos y empíricos, basados en herramientas estadísticas como los censos y encuestas de hogares, que impiden un abordaje de las diferentes dimensiones de las realidades que determinan la escasez de políticas públicas dirigidas a este sector. Las fuentes de error en el análisis, en los estudios sobre juventud rural, devienen de la centralización urbana de la producción de conocimiento científico en el tema, ajena a los estilos, formas de vida y códigos culturales de la ruralidad. Por último, señala que la juventud es clave en el desarrollo rural, y el desarrollo rural es imprescindible

para el desarrollo de los países latinoamericanos. Esto se debe a que los jóvenes tienen más capacidad para aprender, adaptarse e incorporar innovaciones para el desarrollo (Caputo, 2006).

## Uruguay

En nuestro país, si bien existen escasos estudios que abordan la adolescencia y juventud rural, se destaca el aporte de Romero (2008) acerca de la distribución territorial de las ocupaciones de los jóvenes rurales. Se trata de una sistematización de datos estadísticos, de cuyo análisis se desprenden tres sectores principales en las ocupaciones de los jóvenes rurales, ordenados por su predominancia. El sector primario es el agropecuario, el secundario el que se vincula a la industria y el terciario, a los servicios generales. Señala, además, que los sectores secundario y terciario vienen en crecimiento en las últimas décadas; esto desvincula ruralidad y producción del agro y modifica las relaciones entre lo rural y lo urbano. También indica que las dificultades propias de las localidades de origen, sumadas a la atracción por las condiciones de vida de las zonas urbanas, conducen a la migración de los jóvenes hacia las ciudades más próximas, independientemente de la ocupación en la que se desarrollen.

Según el autor, (Romero, 2008) los jóvenes, aun teniendo vínculo con el medio rural, optan por migrar a la ciudad en búsqueda de comodidad, mayor contacto con las TICs, mejores condiciones laborales y a la continuidad en los estudios que la zona rural no les proporciona. Los jóvenes emprenden un proceso de migración hacia las ciudades que trae aparejado un vaciamiento poblacional, envejecimiento y masculinización del medio rural. Además, si bien la presente investigación no se incluye en el relevamiento de Kessler (2005) por ser posterior, sí se encuentran allí otros trabajos del mismo autor en torno a juventud y ruralidad, desde distintas perspectivas y marcos institucionales (Romero, 2002, 2004, 2010), lo cual lo posiciona como un autor de relevancia en torno al estudio de la temática.

En la misma línea, se ubica la investigación de Alves y Zerpa (2011) desarrollada con el apoyo del Programa Infamilia (MIDES), en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas (FCEA) de la Udelar. Esta realiza una caracterización de la vida de los adolescentes del medio urbano y rural a nivel nacional. La investigación estudia los índices de pobreza en zonas rurales desde un enfoque de las capacidades, y analiza los factores asociados a estas.

Para ello, utiliza la información de la Encuesta Continua de Hogares Ampliada (ECHA) del 2006 en adelante, ya que hasta ese momento el Instituto Nacional de Estadística (INE) aplicaba la encuesta en localidades con más de 5.000 habitantes y, por tanto, excluía del abordaje estadístico a localidades consideradas rurales desde el punto de vista demográfico. El enfoque de las capacidades aplicado se basa en la consideración de las acciones valoradas en determinados contextos, para alcanzar determinadas condiciones de vida que permitan acceder al bienestar. Los autores elaboran una lista de las mismas, adaptada a la adolescencia en el contexto rural uruguayo y enumeran 9 capacidades: educación, vivienda, salud, cuidados y familia, afiliación comunitaria y social, recreación, seguridad y convivencia, trabajo libre de explotación, participación y autonomía. Según este enfoque, lo que se entiende por pobreza resulta de una carencia en una o varias de estas capacidades, para las cuales se definen indicadores y umbrales de privación.

La investigación afirma que los índices de pobreza son mayores para adolescentes que residen en áreas rurales y, en particular, en los departamentos del noreste. Menciona el factor de segregación territorial como un impedimento para el acceso al bienestar en las generaciones más jóvenes, que se materializa en la dificultad para acceder a bienes y servicios de salud, educación y trabajo. Según los autores, la situación de vulnerabilidad de los adolescentes rurales puede asociarse a la presencia de una cultura con roles más rígidos y con mayor desigualdad de género, que desvaloriza a la adolescencia como etapa de desarrollo y prioriza el ingreso al trabajo.

El informe del *Programa de Apoyo a la Planificación Estratégica de Políticas de Juventud* (Cardellac y Juncal, 2015) es el resultado de una consultoría que pretende contribuir a la identificación de propuestas y lineamientos de políticas públicas de carácter sectorial o intersectorial, dirigidas a la población joven rural. El estudio entra en la categoría de cooperación técnica, ya que su producción será un insumo para el *Plan de Acción de Juventudes 2015-2025* del Instituto Nacional de la Juventud (INJU) (INJU, 2015). Esta publicación indaga en las políticas públicas dirigidas a jóvenes en materia de educación, trabajo, vivienda y participación ciudadana, haciendo recomendaciones en acciones prospectivas para el decenio indicado.

Hace foco en diferentes grupos que se identifican como población joven y toma como insumo datos aportados por las instituciones y entrevistas realizadas a jóvenes de todo el país. Se revisan las diferentes concepciones de lo

rural para luego abordar la especificidad de la juventud rural y sistematizar las políticas dirigidas específicamente a estos. Entre otros aspectos, destaca que la insuficiente cobertura educativa, así como las dificultades en el acceso a la vivienda y al trabajo, dificultan las transiciones a la adultez para los jóvenes rurales y, en algunos casos, determinan su emigración a centros urbanos.

### **2.1.2. Investigaciones sobre lenguaje de frontera**

#### **La frontera Uruguay-Brasil**

Existen muchos estudios nacionales recientes en torno al tema de la frontera Uruguay-Brasil. Navarrete (2006), en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), hace un relevamiento documental desde la perspectiva de la integración regional y del anclaje institucional que lo hace posible. Parte de una problematización del concepto de frontera como un término geopolítico que deviene en una construcción social con significados diferentes para quienes habitan allí y para aquellos que no. En este sentido, la autora busca esbozar los elementos normativos e institucionales que facilitan la integración fronteriza desde la agenda pública de ambos países. La agenda positiva consiste en un conjunto de acuerdos e iniciativas para la integración y cooperación uruguayo-brasileña. Según esta agenda, las regiones fronterizas son áreas de libre circulación de bienes, servicios y personas, integración cultural, eliminación de tributos y facilidad para la interacción ciudadana.

En este trabajo (Navarrete, 2006) se esboza, desde una perspectiva histórica y crítica, el surgimiento de las ciudades gemelas. Estas se ubican a cada lado de la frontera política de ambos países y conforman centros de intercambio económico, social y cultural, generándose redes de relaciones y movimientos migratorios pendulares. Sin embargo, en el desarrollo histórico y la conformación de los estados-naciones, las ciudades gemelas oficiaron como freno del avance portugués en el territorio nacional, cuyo vestigios aún están presentes en los límites contestados. Hoy en día, se trata de espacios donde se busca priorizar las acciones coordinadas entre instituciones de ambos países para la implementación de proyectos que abarcan lo productivo, el apoyo a la cultura y la educación, el cuidado del medio ambiente, entre otras acciones.

La autora releva la puesta en práctica de la agenda de cooperación en la franja fronteriza y, en particular, en Santana do Livramento y Rivera. Refiere a la existencia de una “identidad supranacional” que se sitúa por encima

de los límites políticos definidos, para dar lugar a una mixtura e integración de símbolos culturales y relaciones sociales. A este fenómeno responden las legislaciones que avalan la existencia del DEF que respalda la circulación de personas y su derecho a estudiar, residir y trabajar a ambos lados de los límites políticos.

Para continuar, se toma como referencia un trabajo de Mazzei (2013), estudio sociológico cualitativo que, a partir de entrevistas realizadas a informantes calificados a ambos lados de la línea fronteriza Uruguay-Brasil, analiza sus condiciones de vida. Se refiere al fluido y acelerado intercambio económico, cultural, de servicios y bienes, y da cuenta del impacto social y político para las poblaciones que viven en los límites de cada país. En la construcción de territorios binacionales, lo social y lo jurídico entran a veces en contradicción.

Mientras las relaciones sociales son continuas y trascienden los límites políticos, lo jurídico pauta distancias marcadas por el control institucional. De todos modos, al tratarse de espacios alejados de la centralización de los gobiernos nacionales y estatales de ambos países, se configura un espacio donde se gestan culturas y valores propios. La cultura fronteriza valora la integración social en los hechos de la vida cotidiana. La mixtura está presente en las interacciones sociales y toma diferentes matices a partir de la multiplicidad cultural de cada país.

### **Características lingüísticas de la frontera**

Si bien, excede a los objetivos de la investigación recopilar antecedentes de tan larga data, el libro *Nos Falemo Brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay* (Elizaicín *et al.*, 1987) marca un hito en los estudios de las variedades lingüísticas de la región fronteriza de Uruguay-Brasil. En este desembocan investigaciones previas en las que, desde el punto de vista de la sociolingüística, se abre un campo de estudios para abordar específicamente el contacto, interacción e integración de lenguas en esta región. En este texto se acuña el término “dialectos portugueses del Uruguay” DPU, por lo cual se considera necesaria su inclusión en la revisión de la bibliografía. A partir de allí, los desarrollos por parte de los autores mencionados son continuados y prolíficos.

Por su parte, Graciela Barrios realiza importantes apreciaciones en torno a las lenguas de contacto en la región fronteriza en diversas investigaciones (Barrios, 2004, 2007, 2014), de las cuales aquí solo se ponen de manifiesto algunos

elementos de un riquísimo recorrido teórico pertinente a esta investigación. La autora analiza las políticas lingüísticas institucionales y su incidencia en las prácticas de los hablantes de una determinada región. De este modo, haciendo foco en la frontera uruguaya con Brasil, da cuenta de los encuentros y desencuentros con la prescripción idiomática y la consecuente generación de minorías lingüísticas regionales. A su vez, refiere a como a través de los discursos institucionales sobre la lengua (leyes, prensa, educación) se establece una hegemonía sobre la lengua hablada y escrita que se relaciona de forma heterogénea con las prácticas y representaciones lingüísticas en las comunidades.

Además, partiendo de un estudio sociohistórico (Barrios, 2014), la autora refiere al surgimiento de las ciudades gemelas como fruto de la colonización que el estado uruguayo quiere impulsar para frenar el avance portugués. En ese movimiento, hispanohablantes se encuentran con los habitantes de la región que hoy es frontera, cuya lengua tiene un sustrato portugués. En las ciudades gemelas y las localidades vinculadas, ejemplos paradigmáticos de convivencia cultural, surgen los DPU como una variante dialectal del portugués que se utiliza en el territorio uruguayo, particularmente en la región noreste que linda con territorio brasileño.

En este contexto, refiere a la disglósia fronteriza como una situación lingüística en la que en una comunidad se utiliza una variedad lingüística de mayor prestigio para la educación y los ámbitos institucionales, y una variedad lingüística menos prestigiosa en los ámbitos sociales y familiares. Según Barrios (2014), en la frontera conviven muchas variedades de lenguas de contacto, que tienen mayor o menor prestigio en las comunidades, si bien son consideradas, en la mayoría de los casos, como aptas para situaciones informales y de socialización. Dentro de estas, los hablantes fronterizos reconocen tres variedades, cuyas funciones y usos se diferencian según el contexto en el que se encuentren los sujetos. El español es considerada la lengua de mayor prestigio y su uso propio de ámbitos formales, el portuñol o DPU es la variedad de menor prestigio y se utiliza en las interacciones informales, y el portugués es la lengua estándar del país vecino, por lo que su uso más restringido.

En 2014 se presenta el proyecto interinstitucional *Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad Educación y Lengua en Frontera (NEISELF)* Barrios *et al.* (2014) para la conformación de una red académica de investigación, enseñanza y extensión que involucra a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), a la FCS y el CERP dependiente del

Consejo de Formación en Educación (CFE), que vincula a los Institutos de Formación Docente (IFD) de Tacuarembó, Melo, Artigas y Rivera. Como resultado de este proyecto, se instala una sede de estudios y formación regional en materia de políticas educativas y lingüísticas que funciona actualmente, y que produce numerosas publicaciones sobre la incidencia de la heterogeneidad lingüística de la frontera en las trayectorias educativas en el nivel medio y superior. Su objetivo general consiste en estudiar las políticas lingüísticas en los discursos institucionales y las prácticas y representaciones lingüísticas en el ámbito comunitario en Uruguay.

El primer aspecto implica un trabajo de revisión documental, con especial atención al modo como se manifiesta el purismo lingüístico en distintos períodos históricos. Toma la escolarización del modelo vareliano como un hecho de planificación lingüística basado en una enseñanza monolingüe, que desconoce otras lenguas habladas en el país. El segundo aspecto implica trabajo de campo (entrevistas, cuestionarios y observación participante) en el ámbito comunitario, atendiendo sobre todo a la situación de inmigrantes y poblaciones lusohablantes de frontera. Ambos aspectos se vinculan estrechamente entre sí porque las políticas lingüísticas repercuten en los comportamientos comunitarios.

### **2.1.3. Investigaciones sobre migraciones estudiantiles en Uruguay**

A continuación, se presentan los antecedentes de investigaciones que estudian migraciones internas en nuestro país, cuyo recorte es pertinente y específico al tema de investigación. La tesis de Maestría en Sociología, de la FCS de Jorge Maceiras, *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República* (Maceiras, 2005), es un estudio sobre las estrategias que ponen en juego los estudiantes del interior, tanto aquellas que favorecen como las que entorpecen la inserción en la capital y en la universidad. Se trata de una investigación cualitativa que define como población objetivo a jóvenes universitarios emigrantes, y analiza las estrategias que estos desarrollan, así como los elementos institucionales relativos a la Udelar que inciden en este proceso. Pone así en discusión la influencia del ámbito académico en la reproducción de las diferencias de clase.

Maceiras señala las estrategias como un hacer aprendido que remite a ex-

perencias anteriores y que se relaciona con la noción de *habitus* de Bourdieu (1997). Las estrategias de los estudiantes, son analizadas según el momento de la vida en que se produce la migración, el género y la distancia entre el lugar de origen y Montevideo. El autor define 5 tipos de estrategias: estrategia de integración en Montevideo, estrategia de integración a la Udelar, estrategia para vincularse con la familia, estrategia de generación de autonomía y estrategia de manejo expresivo según género. Se explican brevemente a continuación.

La estrategia de integración en Montevideo refiere al establecimiento en un nuevo ámbito de residencia, de desarrollo de la vida cotidiana y, en muchos casos, de convivencia con otros estudiantes migrantes. Las residencias para estudiantes, en tanto hogares colectivos, posibilitan los vínculos de pares que resultan integradores y facilitan los primeros tiempos de inserción. Los nuevos espacios pueden generar tanto sentimientos de pertenencia (sobre todo en hogares colectivos que nuclean estudiantes del mismo departamento) como de ajenidad. A su vez, la ciudad presenta nuevos referentes simbólicos y culturales que trascienden los de los lugares de origen. Al mismo tiempo, la Udelar juega un papel fundamental para facilitar la integración a Montevideo.

La estrategia de integración a la Udelar da cuenta de los vínculos académicos, la integración institucional y disciplinar a los estudios universitarios que se articulan en el centro de estudios. El acceso a becas de ayuda económica colabora en la independencia y resulta, en algunos casos, una condición necesaria para afrontar los costos que implica residir en la capital. Aparecen aquí los efectos de ingresar a un medio masificado que exige tareas de autogestión y autonomía por parte de los estudiantes migrantes.

La estrategia para vincularse con la familia abarca el apoyo familiar, destacado soporte afectivo. En estas estrategias se ubica el proceso de emancipación que da cuenta de un pasaje del control familiar a la necesidad del autocontrol a través de límites autoimpuestos. En este sentido, la distancia con los lugares de origen hace más espaciado el contacto con familiares y amigos, generando autonomía más tempranamente. Por su parte, los emigrantes de localidades cercanas a Montevideo viajan con asiduidad, por lo que experimentan sentimientos de dependencia.

Las estrategia de generación de autonomía parten de la ambivalencia entre independencia y dependencia. La independencia ganada, al afrontar los desafíos que la vida en Montevideo permite consolidar un proyecto vocacional y profesional. Incluso así permanece vigente un sentimiento de nostalgia

y añoranza por su lugar de origen, lo que hace que el rol de la familia sea fundamental el rol de la familia para absorber estos sentimientos y habilitar el proceso emancipatorio.

La estrategia de manejo expresivo según género da cuenta de la diferenciación de conductas entre varones y mujeres al enfocarse en los sentimientos involucrados para los emigrantes. Esta estrategia deja entrever que las mujeres tienen mayor disposición para expresar sus afectos, a diferencia de los hombres, quienes no lo hacen para no manifestar dificultades adaptativas. A su vez, los hombres mostrarían mayores dificultades para la realización de tareas en el ámbito doméstico, pero no así en el académico o de socialización entre pares. Una de las principales conclusiones es que la estrategia de generación de autonomía incide de forma favorable sobre la integración de los estudiantes en la universidad, la que al mismo tiempo favorece significativamente la integración en la capital. Otra, consiste en que el ámbito más propicio para el logro de la integración entre estudiantes es el universitario.

Se tiene en cuenta la investigación *Transformaciones psicosociales que se producen en los jóvenes a partir de su proceso migratorio para estudiar en la Udelar* (Maceiras *et al.*, 2016) proyecto aprobado y financiado para su ejecución por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en 2016. La investigación aborda, a través de la implementación de grupos de discusión, las migraciones estudiantiles desde la perspectiva de la transformaciones psicosociales que se producen en los estudiantes. Tiene en cuenta las condiciones y recursos del contexto y de las instituciones involucradas.

Los grupos de discusión son una herramienta que busca promover el debate y la puesta en común de experiencias colectivas en torno a una serie de ítems previamente seleccionados por el equipo investigador. Se destaca la producción de conocimiento acerca de la múltiples formas de estar en el mundo de los estudiantes del interior radicados en Montevideo, y los aspectos psicosociales puestos en juego en este movimiento. Aspectos que permiten atribuir sentidos al hecho de vivir en la capital, tanto por parte de los estudiantes migrantes como de sus familias. También da cuenta de la importancia de las becas obtenidas por estos estudiantes para la continuidad de sus estudios en Montevideo.

Por su parte, la tesis de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología (FPsico) *Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportaron a su continuidad en la misma*

(Santiviago, 2017) aborda fenómenos emergentes en ES. Estos dan cuenta de un aumento de la matrícula estudiantil, con un concomitante aumento de la heterogeneidad de quienes acceden, y también de los índices de desvinculación, en particular, en los primeros años de las carreras. Se realiza un estudio exploratorio con un abordaje cualitativo que, a través de la implementación de grupos focales y la aplicación de entrevistas individuales en profundidad a estudiantes becarios que provienen del interior del país, estudia los apoyos percibidos para la permanencia en la universidad. Ahondar en los apoyos permite, a su vez, profundizar en los factores que contribuyen a la desvinculación estudiantil.

Se identifican algunos elementos que pueden oficiar como obstaculizadores o facilitadores de las trayectorias educativas, como son el capital cultural, las elecciones vocacionales, los vínculos personales y las redes sociales para hacer uso de los recursos existentes en la Udelar. Los resultados obtenidos evidencian que no basta con la existencia de una herramienta que se brinda a los estudiantes desde la institución, sino que, para que ésta se constituya como apoyo, es necesario que los estudiantes la perciban y valoren como tal, es decir, establezcan un vínculo con este. Asimismo, se desprende de los datos recabados la existencia de dos tipos de apoyos: formales e informales. La valoración de los apoyos por parte de los estudiantes permite percibir si los mismos cumplen con los objetivos para los cuales fueron creados institucionalmente.

Por otra parte, el antecedente más reciente de la presente investigación consiste en el libro “Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles” de autores recientemente mencionados (Santiviago y Maceiras, 2019). El texto compila una serie de artículos académicos que abordan las migraciones estudiantiles de múltiples puntos de vista. Desde la consideración de los datos más recientes, a la valoración de las políticas públicas destinadas a estos estudiantes, pasando por consideraciones acerca de algunas estructuras de apoyo específico para estudiantes migrantes para favorecer su inclusión académica, especialmente en el momento de ingreso. Además se desarrollan teóricamente categorías como el anonimato, la interculturalidad, el desarraigo, el egreso, el retorno, la migración como rito de paso, entre otras cuestiones de relevancia. En este libro aparece publicado por primera vez el concepto de los EUI (Cabrera y Maceiras, 2019), que será desarrollada en mayor profundidad en esta tesis.

## **2.2. Marco teórico**

En este apartado se despliegan, sin pretensión de abarcarlas exhaustivamente, algunas nociones que servirán como herramientas conceptuales para pensar en torno al problema de investigación. Son conceptos traídos de autores diversos del campo de la Sociología Rural, la Filosofía, la Educación y la Psicología Social que se disponen como herramientas para analizar las transformaciones subjetivas y estrategias puestas en juego por los jóvenes rurales riverenses, en el proceso de emigración y radicación en Montevideo, para estudiar en la Udelar. Parte de la base de que las condiciones de vida en el medio rural, influyen en las trayectorias de los estudiantes y, por lo tanto, en su continuidad educativa.

Si bien los adolescentes y jóvenes viven la condición de ruralidad de formas heteróneas, tienen como característica en común la escasez de oferta educativa. Este hecho antecede la migración en tanto búsqueda de más oportunidades educativas y laborales. La migración implica la movilidad de personas de un punto de origen a otro de llegada, en este caso, del medio rural a Montevideo. Para comprender cabalmente este fenómeno se debe tener en consideración cuáles características rigen hoy el contexto de la ES y, finalmente, abordar algunas nociones como territorio, arraigo y producción de subjetividad para abordar las estrategias que deben poner en juego los jóvenes rurales migrantes.

### **2.2.1. Juventudes y ruralidades**

Detenerse en el abordaje de la juventud y adolescencia rural, implica reconocer un constructo teórico para el que no se cuenta con una definición clara y unívoca puesto que abarca a un conjunto heterogéneo de sujetos. Ambas categorías exigen un detenido análisis, en la perspectiva de considerar el movimiento migratorio del interior hacia la capital para estudiar en la Udelar. Según Durston (1998), juventud se define como aquella etapa que comienza en la pubertad y finaliza cuando se adquieren las responsabilidades propias de un adulto, y la autonomía económica que convierte a los sujetos en jefes o jefas de hogar. Cabe mencionar que dicho autor intenta que se incorpore un “enfoque etario” (p. 8) que refiere no a la edad cronológica, sino al lugar que el sujeto ocupa en los ciclos de vida, los que el autor divide en tres diferentes fases: infancia, juventud y adultez.

Durston afirma que las estrategias de vida personal estarán ligadas a la fase

vital que se ocupa, y será una combinación de la estrategia en el tiempo presente y la estrategia a futuro. En tanto período previo a la adultez, es definida por algunos autores como una etapa de moratoria o espera. Pero el parámetro temporal solo implica una de las variables en el complejo entrecruzamiento que hace a la juventud. Inciden, además, la situación socioeconómica, el lugar que se ocupa en la familia y los roles diferencialmente asignados al varón y a la mujer, además de las características sociodemográficas, como la pertenencia al medio rural y los rasgos culturales propios de la región. Al observar más detenidamente las diversas formas de ser joven, además del enfoque etario, entran en consideración otras variables que se añaden a la complejidad de esta construcción como por ejemplo el vínculo con la familia, la vivienda, el género y la generación, las trayectorias educativas y el acceso al mundo del trabajo. En este sentido, Margulis y Urresti (1998) dicen:

Por todo lo dicho anteriormente la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos “juveniles” de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el ciclo vital, la clase social, el marco institucional y el género. (...) De esta manera, ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones. (p. 10).

Para comprender la interrelación de todos estos factores, Feixa (1999) acuña el término “estilos juveniles” para referirse a una construcción que involucra lo inherente a una etapa vital y el contexto en el que se ubica. Para ello, desarrolla un esquema que denomina “metáfora del reloj de arena”. El mismo se sustenta en la disposición de algunos elementos que decantan sobre otros, para producir efectos de alcance particular en los jóvenes de una determinada cultura y sociedad. Así, en los dos extremos superiores del esquema del reloj, se ubican la cultura hegemónica y la cultura de los padres. Estas, mediadas por la comunidad y las condiciones sociales de clase, raza y género que las atraviesan, se decantan cual arena de un reloj, y confluyen en su punto más angosto en la síntesis que implica en sí misma la juventud.

Desde allí se articulan en cada sujeto, deviniendo en un rito de paso que da lugar a dos nuevos elementos: la microcultura del grupo de pares y las macroculturas de grupos que las engloban (clubes, asociaciones, grupos religiosos, entre otros). De esta manera se completa la figura del reloj de arena.

La juventud aparece como una “construcción cultural” relativa en tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad (...) Para que exista juventud, deben existir por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos, y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad. (Feixa, 1999, p. 18).

Lo interesante de estas definiciones (Durston, 1998; Margulis y Urresti, 1998; Feixa, 1999), además de que se sitúan en contextos históricos e institucionales que se diferencian ampliamente entre sí, es que aportan elementos que atraviesan a los jóvenes en tanto jóvenes y no sólo como característica inherente a los jóvenes de áreas rurales. Así, la categoría juventud no será esencialmente urbana ni rural, sino que será una categoría lo suficientemente flexible como para pivotar en esos escenarios. Pero, además, reportará un problema específico para la juventud rural, en tanto ausencia de espacios culturales y de participación, y, a su vez la suspensión o postergación en la asunción de roles propiamente adultos.

Partiendo de la premisa de que existen distintas maneras de ser joven, el término “juventudes” es preciso a la hora de designar su multiplicidad. Esta etapa de la vida está atravesada por distintos comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de relacionarse con los otros. La caracterización de la juventud, en tanto construcción social e histórica, supera la consideración de una categoría etaria y está sujeta además a variables de estatus social, género y cultura. Estas variables, entre muchas otras, permiten pensar en ejes móviles y pluralistas que impiden clasificar o determinar de manera fija y precisa qué es ser joven, cómo, desde y hasta cuándo serlo.

Así como no hay una juventud homogénea en la ciudad, tampoco la hay en el medio rural, entre otras cosas porque a las dimensiones que definen a la categoría juventud se agregan y superponen las múltiples dimensiones de

la ruralidad, las que enmarcan un panorama social complejo y heterogéneo. Se reconoce el territorio como espacio donde convergen distintas realidades y perspectivas teóricas para su conceptualización, por lo que se habla de “ruralidades”. Según esta visión, es necesario el reconocimiento de sus diferencias, reconocimiento que desde las miradas más centralistas y conservadoras tiende a ignorarse y a etiquetarse como una dicotomía: lo rural en contraposición a lo urbano.

Hablar de ruralidad supone una multidimensionalidad, es decir, en su definición se articulan, por una parte, la dimensión vinculada al trabajo del sector agropecuario y, por otra, la dimensión territorial, en tanto dispersión de la población en el espacio geográfico. Se puede considerar a lo rural desde un enclave territorial, en contraste con lo urbano, según la relación de pertenencia de los sujetos al territorio y en función de la baja densidad de población. Ambas dimensiones no suponen una disyuntiva, la presencia de una o la combinación de ambas suponen la existencia de lo rural, y en ellas se articulan, también, los saberes y lo simbólico que se manifiesta en los estilos y formas de vida de los sujetos comprendidos dentro de esta denominación.

De este modo, se observa como lo rural y lo agropecuario no son asimilables el uno al otro, no toda población dispersa en el territorio se dedica a actividades agropecuarias, lo cual tiene que ver con fenómenos sociohistóricos relativos a la distribución de la tierra y su explotación (Cardellac y Juncal, 2015). Existen pues, dos subconjuntos de población rural, aquellos que viven en establecimientos agropecuarios dispersos y aquellos que viven nucleados en centros urbanos y se desplazan para trabajar. Al no coincidir el espacio de residencia con el espacio de producción, se contribuye a desdibujar las fronteras entre lo rural y lo urbano. Para no reducir el problema a estas dos antípodas, Cardellac *et al.* (2013) proponen definir a la población rural como un conjunto heterogéneo en tanto que la variable productiva como la baja densidad de población en el territorio se combinan y dan lugar a diferentes grupos humanos.

Población rural es aquella que vive fuera del área amanzanada. El área amanzanada se delimita de acuerdo a la Ley 10.723 de Centros Poblados (21/4/46). La determinación de centros poblados es de responsabilidad municipal y se los establece en relación a la existencia de una serie de requisitos como ser escuela, servicios públicos, abastecimiento de agua, etc. INE (2011) citado en Fernández (2009, p. 4).

En sentido estricto y siguiendo la información del *Censo de Población y*

*Vivienda* INE (2011), la población rural en nuestro país ha decrecido notoriamente. Se relevan un total de 175.613 personas, o sea el 5,3% del total de la población, que asciende a 3.286.314. Si se considera el criterio del INE, el 7% de los adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años vive en zonas rurales. Pero el criterio demográfico que establece el INE tiene sus limitantes. Las características demográficas no son suficientes para definir a la población objetivo, en tanto estas se complejizan al momento de considerar los desplazamientos territoriales y las trayectorias educativas, factores que se retroalimentan mutuamente.

Además de los censos poblacionales, el INE cuenta con la Encuesta Continua de Hogares (ECH) como principal fuente de datos sociodemográficos del país. En la misma, no se considera la situación de la población dispersa o de localidades de menos de 5.000 habitantes, al menos hasta la implementación en 2006 de la ECHA. Este relevamiento es complementado por otros como el *Estudio sobre el empleo, los ingresos y las condiciones de vida de los hogares rurales* (MGAP, 2000), que entiende como rural a aquella población dispersa residente en localidades de menos de 5.000 habitantes. De ese modo, se configura la identidad de lo rural como excluido complementario según Cardellac y Juncal (2015).

En tanto construcción social, el concepto de lo rural se ha ido transformando de acuerdo con la época y el lugar. Sin embargo, Fernández (2009) señala que este se sostiene en un antagonismo entre lo urbano y lo rural, y sitúa al segundo como una región subsidiaria y dependiente del primero. El autor destaca que ante los cambios acelerados del modelo de producción y de cultura globalizados, así como por el intenso flujo de información y comunicaciones actuales, se debe revisar dicho antagonismo, ya que se constituyen límites imaginarios que no permiten ver con claridad los procesos sociales y económicos contemporáneos. Ante la dificultad de definir los límites entre lo rural y lo urbano, además del recorte etario, demográfico y productivo de la población objetivo, se vuelven imprescindibles las consideraciones en torno a lo que se denomina Nueva Ruralidad.

Esta denominación engloba el conjunto de discursos y reflexiones que intentan superar el enfoque tradicional y redefinir los límites de lo rural en un continuo con lo urbano. Designa el cambio de perspectiva que surge tras el agotamiento de la capacidad explicativa de los modelos dicotómicos dominantes. Al definir lo rural en oposición a lo urbano se parte de la suposición que se trata de términos homogéneos y contrastables, para lo cual no se encuen-

tra fundamentos, y acarrea, a su vez, una desestimación de la pluralidad de subjetividades concernidas. En palabras de Gómez (2001):

Se puede afirmar que la ruralidad en la forma como fue definida en términos tradicionales ha perdido vigencia. Fenómenos como la industrialización de la agricultura, las migraciones, la urbanización de las comunidades rurales modificaron la versión tradicional de la ruralidad que subsiste pero con otras características. Esta Nueva Ruralidad que ha emergido, tiene ya varias décadas. Lo nuevo, es que ahora se observa una realidad que antes se ignoraba o que quedaba oculta. (p. 7).

Desde una mirada ingenua, se puede afirmar que en Uruguay existe un claro contraste entre la capital, Montevideo, sede del gobierno y principal centro de servicios, y el resto del país, en donde la actividad agropecuaria es la predominante. Pero un análisis más minucioso revela lo complejo y reduccionista de caracterizar y definir lo rural por oposición a lo urbano. Por este motivo es que resulta importante incorporar la perspectiva de la Nueva Ruralidad para pensar a la juventud rural de nuestro país. Esta serie de conceptualizaciones implican abandonar el enfoque agrario y considerar la multidimensionalidad de los sujetos y territorios considerados rurales.

En la medida que ocurre una intensificación de la globalización, los límites entre lo rural y lo urbano tienden a complejizarse. Esto ocurre a tal punto que hay autores (Siqueira, 1998) que sostienen que se está produciendo una reintegración de ambos espacios, e incluso una disolución de la frontera entre los mismos. Esto daría lugar a un continuo rural-urbano, donde la caracterización de lo rural es, además, heterogénea, ya que en un mismo país varía de acuerdo a la región geográfica, las características del acceso y caminería, las actividades económicas allí desarrolladas, entre otros factores.

Los conceptos relativos al paradigma de la Nueva Ruralidad en el contexto uruguayo y de la región, se presentan como una oportunidad para dar una mirada diferente sobre lo que puede denominarse como “vieja ruralidad latinoamericana” (Romero, 2012), basado en una topología, que define y caracteriza lugares, sobre los cuales se experimentan procesos psicosociales y donde se gestan subjetividades. En este paradigma, a partir de la definición de un lugar prioritario, los demás se consignarán por oposición o cercanía. Abandonar esta topología dicotómica implica resignificar lo rural. Los procesos psicosociales y los sujetos que los protagonizan trascienden los espacios, por lo que

puede darse una ruralización de los espacios urbanos o una urbanización de los espacios rurales, con todas las connotaciones que esto permite pensar.

A su vez, esta concepción se presenta como una oportunidad para revisar el papel de los actores sociales presentes en los espacios rurales así considerados, y las instituciones educativas que se sitúan en estos escenarios. La construcción conceptual de la Nueva Ruralidad tiene implicancias sobre el análisis de los procesos y prácticas educativas que allí se desarrollan. En este sentido, se puede afirmar que implica cambios fundamentales en el territorio rural, produciendo encadenamientos urbano-rurales, el empleo rural no agrícola, la provisión de servicios ambientales, el turismo, los pueblos como centros de servicios y el papel activo de las comunidades y organizaciones sociales en estos contextos.

Algunos rasgos de la Nueva Ruralidad (Miranda Camacho, 2011) podrían sintetizarse en: el énfasis en la dimensión territorial por sobre la productiva, el reconocimiento de diversas actividades agropecuarias, la interacción de distintas variables económicas, sociales y políticas que confieren a cada territorio una identidad única. En este sentido, implica una revalorización de la complementariedad existente entre las actividades agropecuarias y otras actividades económicas rurales no agrícolas. A su vez, es un enfoque útil para pensar la participación de los sujetos en programas de desarrollo que impliquen no solo lo productivo sino también la apropiación y creación de bienes culturales, la gestación de políticas públicas para combatir el vaciamiento juvenil del medio rural, que permita ubicar a los sujetos en un papel protagónico y como actores estratégicos del desarrollo local. Se trata de una mirada que reconoce la complejidad del entramado social, desde una mirada integral de los agentes sociales y de las instituciones que interactúan en estos territorios.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que las definiciones binarias o estrictas no alcanzan para estudiar la complejidad de la ruralidad y, en su lugar, se propone un enfoque multidimensional que integre, además del enfoque territorial y productivo, la perspectiva de los sujetos. Desde allí, la ruralidad será entendida como una dimensión más que atraviesa a los jóvenes como condición sociohistórica de producción de subjetividad. La autopercepción de la categoría de ruralidad es construida y resignificada a partir de la recolección de datos del trabajo de campo. Resignificar lo rural implica volver a cargar de sentido a la migración y al hecho de estudiar en la Udelar a través de una mirada retrospectiva que recorre las diferentes etapas migratorias.

### 2.2.2. Trayectorias educativas, desigualdad territorial y lingüística

Para determinar un punto de partida, “trayectoria educativa” refiere al recorrido que hace un sujeto o grupo en relación a su proceso de formación en sentido amplio. Se trata de una construcción permanente que implica vínculos con sujetos e instituciones, así como una temporalidad (Nicastro y Greco, 2009). Refiere a un movimiento, un recorrido trazado entre dos puntos, que vinculado con lo educativo implicará el pasaje por diversas instituciones tanto de la educación formal como de la no formal, así como de los espacios de la vida cotidiana. En otras palabras, una trayectoria educativa implica un conjunto de eventos que pueden identificarse en los estudiantes entre el ingreso y el egreso, en donde se establecerán relaciones con sujetos e instituciones, marcados por una temporalidad y por condiciones de posibilidad para que esto se realice. La dimensión temporal indica un punto de partida, pero no anticipa uno de llegada en la medida que este solo se puede delimitar *a posteriori*. Las trayectorias educativas atraviesan a la gran mayoría de los sujetos, pero la reconstrucción de esta experiencia adquiere siempre sentidos singulares para cada cual.

Ruiz Barbot (2014) investiga en torno a los sentidos que los sujetos y su entorno le atribuyen a la educación, y plantea que las trayectorias son reconstruidas a partir de las experiencias personales, vivencias de fracasos y éxitos, articuladas con las de los referentes más cercanos de la familia y la comunidad. En este sentido el proyecto formativo personal establece un vínculo con lo que la autora denomina “proyecto parental” (Ruiz Barbot, 2014, p. 24) en relación a la educación. En este proceso se ponen en juego los *habitus*, conjunto de disposiciones transmitidas de generación en generación e interiorizadas por los sujetos (Bourdieu, 1997). Desde esta perspectiva queda claro que la trayectoria de cada sujeto es una reconstrucción solo visible una vez transitada, y en permanente relación con el contexto.

Para recuperar sentidos amplios en la consideración de las trayectorias educativas se retoma lo planteado por Terigi (2009), quien advierte la existencia de dos modelos explicativos para abordar los problemas que enfrenta la educación en los contextos actuales. Un primer modelo explicativo individual se centra en la existencia de un curriculum único impuesto al sujeto, que responde al mandato homogeneizador de la educación. Esto refiere a una condición reproductivista inherente de la educación, según la cual, en base a contenidos

y metodologías estipuladas, se imprime un contenido al alumno que llega a la institución.

En estos contextos se comienza a constatar la existencia de estudiantes que no ingresan, o que, si bien han ingresado, no permanecen. Estos fenómenos empiezan a ser percibidos y catalogados como fracaso, repetición, ausentismo y rezago. En un comienzo son entendidos como fenómenos contingentes que, desde un abordaje individual, se atribuye al sujeto aprendiz la necesidad de ser diagnosticado como portador de un fallo social o cognitivo. Al diagnóstico le sigue la derivación y el tratamiento, también desde un abordaje individual y con la mirada puesta en el sujeto que no alcanza los estándares propuestos como aceptables para un curriculum y una institución.

Ubicado en otro lugar del espectro, el modelo de inclusión social y educativa plantea que toda desventaja o desigualdad social se traduce en una desigualdad educativa. El reconocimiento de esto se traduce en políticas educativas compensatorias (escuelas de tiempo completo, escuelas especiales, programas de re-vinculación educativa, entre otros). Las diferentes propuestas se inscriben más allá de la función primaria de las instituciones educativas y corresponden, en muchos casos, a esfuerzos interinstitucionales e interdisciplinarios. Este modelo parte de la consideración de que las trayectorias educativas no son autoproducidas por un sujeto, sino que requieren de un vínculo del sujeto con una institución y sus actores y, por tanto, es responsabilidad de ambas partes impulsarlas y sostenerlas.

Según el primer modelo, se denominan “trayectoria teóricas” a aquellas que asumen una progresión lineal en tiempos previstos por un curriculum único, organizado por las instituciones. Esta perspectiva alude a un avance gradual con logros previstos para cada nivel educativo, que dará cuenta a su vez de la eficiencia del sistema educativo. La autora propone el pasaje del enfoque individual al de la inclusión social, donde se observan “trayectorias reales”, las cuales siguen tránsitos heterogéneos. En lugar de transmitir iguales contenidos en iguales tiempos y en sujetos de la misma edad, se piensan las trayectorias como un itinerario en constante construcción y reconstrucción.

Estas trayectorias pueden resultar como “trayectorias educativas encauzadas o no encauzadas”, es decir, pueden seguir el recorrido estipulado desde lo institucional o se salen del cauce estipulado y hacen un recorrido no lineal, con posibles desvíos y retornos. Las trayectorias reales responden a un enfoque flexible y amplio, que permite considerar la heterogeneidad de los sujetos y, a su

vez, los contextos sociales desiguales. Asimismo, las trayectorias reales ponen en consideración otros aprendizajes, además de los previstos por el curriculum de las instituciones formales, incluye el desarrollo de capacidades como la creatividad, las aptitudes para el deporte, la participación social, entre otros. Es preciso centrarse en las trayectorias reales porque, de otro modo, se invisibilizan las diferencias y desigualdades educativas. De esta manera, se deja entrever que los contextos de aprendizaje abarcan los ámbitos escolares y extraescolares, que se complementan mutuamente y amplían las posibilidades inclusivas y de aprendizaje.

Terigi (2009) postula que la posibilidad de aprender depende más del contexto familiar y social que de las disposiciones o méritos individuales de un sujeto. Alude a una serie de factores del contexto del sujeto que producen desventajas educativas, como ser la situación socioeconómica y el capital cultural de su entorno inmediato, que incluye los logros educativos de los padres y las habilidades académicas desarrolladas antes de ingresar a la institución. Por tanto, considerando el derecho a la educación como un derecho humano fundamental, es tarea del estado y de las instituciones que de él dependen producir las condiciones para que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas, garantizando no solo la cobertura sino también la permanencia y la calidad de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, es responsabilidad institucional atender sistemáticamente a la heterogeneidad de estudiantes, buscando ofrecer respuestas a las diferencias percibidas y prevenir los incidentes críticos (rezago, extraedad, absentismo) no situados como un fracaso del individuo sino como una falla en el vínculo entre el sujeto y la institución. En este entendido, es que las IES tienen la responsabilidad de desarrollar curriculums más flexibles y estrategias para la inclusión social de los nuevos y diversos perfiles de estudiantes que lleguen a ellas. La responsabilidad institucional apela a generar recursos y apoyos para hacer más fácil el tránsito por la institución, es este uno de los factores principales para la permanencia de los estudiantes.

Cabe destacar que numerosos estudios (Barrios *et al.*, 2014; Fernández, 2003, 2009; Cardozo *et al.*, 2000) constatan la desigualdad en las trayectorias educativas en nuestro país. Se trata de un núcleo de problemáticas heterogéneas, tanto en la condición de los fenómenos como en su abordaje. La desigualdad educativa tiene como efectos la prevalencia de incidentes críticos en muchos de los estudiantes, quienes experimentan dificultades en la afilia-

ción. Estas dificultades, en última instancia, producen la desvinculación entre el sujeto y la institución.

En el texto de Casco (2007), siguiendo a Coulon (1997), se hace énfasis en la existencia de dos tipos de afiliación necesarias para posibilitar las trayectorias educativas, particularmente a nivel de la ES. Por una parte, la afiliación institucional tiene que ver con el manejo por parte del estudiante del funcionamiento, estructura y objetivos de la institución a la que ingresa. Por otra parte, la afiliación intelectual refiere a las prácticas lingüísticas y discursivas que, de forma tácita, operan a la interna de las instituciones educativas formales y, particularmente, en la universidad. La academia pauta un tipo de lenguaje, para todas las comunicaciones, que difiere del utilizado en otros ámbitos y cuyo manejo no es intuitivo, sino que, por el contrario, requiere de una adquisición y puesta en juego de estrategias intelectuales específicas. Este tipo de afiliación implica, también, el vínculo con el lenguaje propiamente disciplinar de la carrera o estudio elegidos, para cuyo entendimiento se requiere de entrenamiento.

La afiliación estará directamente ligada a la permanencia de los estudiantes, en el sentido de que deberán apropiarse de los códigos y de las prácticas comunicativas (Casco, 2007) del nuevo marco institucional en el que se encuentran y, a partir de ello, generar sentidos de pertenencia que impactarán en la identidad en construcción de los estudiantes. Alzate y Gómez (2011) refieren a la construcción del oficio de estudiante universitario, proceso que se desencadena a partir del ingreso a la ES, entendido como un cambio de estatus social (Coulon, 1997). Se trata de un oficio que se construye a terreno, que implica reconocer la diversidad de condiciones socioculturales con que llegan los estudiantes a la universidad, y cuyo pasaje a miembros afiliados es un proceso de etapas sucesivas que van de la alienación al aprendizaje, al logro de la afiliación. En todo caso, se trata de la construcción de un vínculo entre el sujeto y la institución.

La desigualdad, en tanto es comprendida como concepto relacional, pone al descubierto el acceso diferencial que tiene la población a diversos bienes, recursos y servicios valorados y distribuidos socialmente, de acuerdo a criterios políticos, económicos, sociales y culturales. Los autores que han estudiado el tema hacen especial énfasis en los componentes de la desigualdad social y cultural propios del contexto en el que se encuentra inmerso el sistema educativo. El mayor problema de la desigualdad educativa es que, si bien se manifiesta

a la interna de las instituciones educativas, se origina en el contexto social de los sujetos, donde no es tarea primaria de la educación intervenir, y por ende contiene la semilla de su propia reproducción. La desigualdad educativa es, en primera instancia, desigualdad social y, por ello, pensar en torno esta problemática implica cuestionar al orden social que la genera y obliga a interpelar a las políticas públicas. El mayor desafío es tratar de hacer un viraje de la mirada individualista y meritocrática a la consideración de los factores sociales, económicos y culturales que posibilitan (o no) una trayectoria educativa.

En lo que respecta a los estudiantes migrantes del medio rural riverense, se hace foco sobre el problema de la desigualdad en las trayectorias educativas desde dos ángulos: desigualdad territorial y desigualdad lingüística. La desigualdad territorial en el acceso a la educación ha sido abordada por Cabrera y Maceiras (2019) y alude a la complejidad que adquieren las trayectorias educativas de estudiantes migrantes, en particular, cuando provienen de áreas geográficamente aisladas y desprovistas de servicios. Se parte de la idea de que el territorio es una construcción social, compleja y cambiante, donde interactúan lógicas geográficas, culturales y económicas en un espacio dado. Los territorios son el resultado de la interacción que allí se da, y que articula los procesos sociales con el momento histórico y las dinámicas de la globalización (Entrena-Durán, 1999). Desde este punto de vista, el territorio estructura las relaciones sociales a la vez que las reviste de identidades y desigualdades específicas (Llambí y Pérez, 2004).

El acceso a oportunidades de educación, empleo y servicios básicos, y su distribución en el espacio geográfico, ponen de manifiesto al territorio como fuente de desigualdad y exclusión social. La desigualdad territorial genera desigualdad educativa, en la medida que los centros educativos se encuentran distribuidos de forma diferencial en el espacio, reproduciendo las diferencias socioculturales según la zona o región en que estén ubicados. La desigualdad educativa en términos de acceso, permanencia y egreso conlleva múltiples esfuerzos institucionales para contrarrestarla, pero se requieren acciones específicas y trabajo en redes para abordar la especificidad del elemento territorial. Se puede hablar de una relación de continuidad entre la desigualdad territorial y la desigualdad educativa. La desigualdad en el acceso a la oferta educativa en el nivel superior representa para los jóvenes un argumento más para estudiar en Montevideo. La capital presenta una mayor heterogeneidad socioeconómica anclada de forma diferencial en los barrios del centro y la periferia de la ciudad. Aquí también

se observan marcadas desigualdades en el acceso a oportunidades educativas y laborales, aun existiendo una amplia gama de oferta educativa terciaria.

A su vez, es de interés abordar la incidencia del factor lingüístico. Se distinguen dentro de lo lingüístico dos componentes fundamentales: el componente familiar relativo a la primera lengua aprendida, usada y valorada en el hogar y en espacios informales, y el componente institucional, derivado de políticas estatales. En la región fronteriza, la distancia entre lo familiar (primera lengua aprendida) y las prescripciones lingüísticas de la educación formal habilitan a la coexistencia de diferentes variedades lingüísticas en una misma comunidad. Tal como teorizó Barrios (2014), en la región noroeste de la frontera uruguayo-brasileña, donde se ubica el departamento de Rivera, se reconocen al menos tres variedades lingüísticas y su uso depende de la adecuación al grado de formalidad implicado y de la situación social en la que se esté. Dentro de estas variedades, el portugués y los DPU corresponden a las variedades de menos prestigio, excluidas de situaciones formales o de ámbitos de educación formal, pero que, a la vez, se corresponden con el lenguaje coloquial, de uso cotidiano.

Como la misma autora (Barrios, 2004, 2007) señala, a lo largo de la historia se produce un cambio de postura, en relación con la consideración del uso del portugués y de las variedades dialectales que surgen en el contacto de este con el español, que va de prohibirlo y estigmatizarlo a reconocerlo y enseñarlo como lengua extranjera. Han existido esfuerzos por incluir diseños curriculares que contemplen la peculiaridad lingüística de la región, entre los cuales se incluyen la enseñanza del portugués como lengua extranjera y como lengua de enseñanza a la par que el español. Por un lado, la enseñanza de esta lengua es un reconocimiento importante para la región de frontera, pero este hecho no elimina los conflictos identitarios que genera la coexistencia de variedades estándares y no estándares. Además, permite anticipar la complejidad de este factor en situaciones migratorias, al entenderse el acceso a la ES como el ingreso al campo del lenguaje académico.

La desigualdad lingüística se funda en la jerarquización de las variedades dialectales de los lugares de origen. Esto, junto con la migración y la marginación territorial pueden resultar en desigualdades persistentes en los aprendizajes y en las trayectorias educativas (Barrios *et al.*, 2014). La política lingüística homogeneizadora, a pesar de haberse modificado en los últimos años, colabora en la construcción del imaginario en torno al portuñol como lengua inferior e, incluso, desechable (Elizaicín *et al.*, 1987). Si bien es reciente el reconoci-

miento de la región fronteriza como multilingüe, el mismo ha tenido impacto en las prácticas lingüísticas y sociales de la comunidad. Como ya fue referido, el factor lingüístico tendrá incidencia, a su vez, a la hora de ingresar a la ES. Allí, se esperará por parte del estudiante, el desarrollo de prácticas lingüísticas y comunicativas específicas que den cuenta de su afiliación institucional e intelectual (Casco, 2007).

Estos factores de desigualdad en las trayectorias educativas, que los estudiantes traen de sus propios contextos de origen, se inscriben en procesos más amplios de vulneración de derechos que son propios del acceso a la ES en instituciones públicas en el contexto actual. Frente a este fenómeno del aumento en la matrícula de grado de la Udelar, se produce un aumento correlativo de la tasa de desvinculación estudiantil, generándose un fenómeno nombrado como “inclusión excluyente” Ezcurra (2011). En este punto, es importante hacer la distinción entre inclusión educativa y masificación. El acceso irrestricto no garantiza una verdadera democratización de la ES, en la medida que del mismo modo masivo que los estudiantes ingresan también se desvinculan. Algunos autores han referido a este fenómeno como de “puerta giratoria” (Tinto, 2004). El fenómeno se ha estudiado desde muchos autores y perspectivas, y se plantea el primer año universitario como un período crítico, en la medida que determina la continuidad o no de los estudiantes en las carreras.

Algunas de estas perspectivas oscilan entre la mirada a lo individual, sitúan al estudiante como único responsable de su elección vocacional y trayectoria educativa, a la perspectiva de la inclusión social y de la responsabilidad institucional (Terigi, 2009). Parece pertinente detenerse en el foco de la inclusión social y del vínculo entre institución educativa y sujeto como aquel que distribuye la responsabilidad en ambos polos. El mismo parte de la constatación de la gran heterogeneidad de estudiantes que ingresan a las universidades, heterogeneidad a nivel social, educativo y cultural, que dificulta la transición entre niveles medio y superior y la permanencia de los nuevos estudiantes en la universidad. Los nuevos perfiles de los estudiantes desafían las estrategias institucionales para el logro de su inclusión, y es necesario ampliar la mirada para el reconocimiento de los diferentes tránsitos y trayectorias educativas.

El crecimiento en el número de estudiantes que ingresa a la Udelar constituye un logro en términos de democratización, pero cuando se analiza en relación al elevado índice de desvinculación, entendida como el quiebre en la trayectoria estudiantil, genera una distancia entre las expectativas subjetivas

que sostenían el proyecto y las posibilidades de concretarlo. Esta situación tiene consecuencias negativas en el plano personal y familiar, el institucional y el social. La problemática se plantea desde una concepción de la ES como un derecho que la institución y el Estado deben garantizar de forma universal, que habilita a los sujetos a ingresar, permanecer y egresar de la misma, y garantiza las condiciones para ello.

En algunas investigaciones, al indagar sobre los motivos de la desvinculación los estudiantes refieren a que la universidad se les presenta como un ámbito intimidante y desconocido, en el que no saben qué se espera de ellos, cómo organizar sus actividades académicas ni el manejo de recursos institucionales, modalidades de cursada, inscripción y aprobación (Doulian, 2017). Estas impresiones de desorientación, junto con dudas a nivel vocacional respecto a la carrera elegida plantean la necesidad de dar respuestas desde la institución. Por este motivo, en muchas de las universidades públicas y de acceso irrestricto existen planes y políticas dirigidas a los ingresantes. Como se muestra en el *Relevamiento de programas de apoyo a la trayectorias estudiantiles en universidades públicas de América Latina* (Santiviago *et al.*, 2018) algunas de estas acciones incluyen cursos introductorios a la vida universitaria, entrenamiento en lectura y escritura académica, programas de tutorías entre pares, talleres de orientación y reorientación vocacional, entre otros, para lograr una efectiva inclusión de los ingresantes.

A su vez, estas acciones deben ser acompañadas por cambios estructurales en las instituciones, de modo que el aumento presupuestal y la capacitación al cuerpo docente para lidiar con el alto número de estudiantes permitan acompañar estos cambios. Estas transformaciones van de la mano de la discusión acerca de la calidad de la ES frente al fenómeno de la masificación. En algunos contextos se entiende calidad como sinónimo de exclusividad, o de un producto de acceso posible solo a una élite seleccionada. Desde este punto de vista, la ES solo colaboraría en la perpetuación de las diferencias sociales estructurales del contexto. Algunos autores (Doulian, 2017) proponen criticar esta mirada y sustituirla por una educación de calidad que promueva mayor justicia y equidad social, siendo un derecho fundamental y un bien público.

### 2.2.3. Migraciones estudiantiles: del medio rural a la Udelar

En toda migración se produce un traslado de residencia de los sujetos que implica un movimiento entre un lugar de origen y uno de destino, donde se producirán nuevas prácticas de la vida cotidiana, redes de vínculos con otros sujetos y contextos, se forjarán nuevos proyectos de vida así como estrategias para sostenerlos. Es un proceso en el que cobran importancia la producción de subjetividad y la construcción identitaria, así como la interculturalidad, en la medida que el sujeto debe reconstruir sus redes en otro territorio. El proceso de migración abarca todo el desplazamiento, desde el movimiento de salida (emigración) al de entrada al nuevo lugar (inmigración). Las redes migratorias refieren a “conjuntos de lazos interpersonales que conectan a los migrantes, primeros migrantes y no migrantes en áreas de origen y destino mediante lazos de parentesco, amistad y de compartir el origen común”. (Massey *et al.*, 2000, p. 26 y 27).

Migrar implica trasladar la vida cotidiana a otro entorno, habitar un nuevo ámbito urbano, social, institucional, cultural y continuar la trayectoria en un nuevo nivel educativo, lo que permite atender a varios movimientos simultáneos Boggio (2012). Desde este punto es importante avanzar en la diferencia entre migraciones por elección y migraciones forzadas o por expulsión. Habrá una tensión entre estos dos términos. Se entiende que un estudiante migra porque busca construir su trayectoria, en esto se entrelaza el proyecto de vida con un proyecto educativo. Pero también, considerando la estructura del sistema de ES de nuestro país, la centralización de la oferta educativa en Montevideo es un elemento que fuerza a los jóvenes a abandonar el espacio conocido y querido de sus lugares de origen. En este nuevo escenario, se establece una relación diferente con el saber, así como el uso de un lenguaje nuevo, propio de la academia.

Vale destacar que los desplazamientos territoriales se ubican como característica propia de la población de áreas rurales, en la medida que los espacios urbanos concentran los servicios sociales y civiles. Sin embargo, estos desplazamientos no necesariamente implican migraciones, en la medida que no siempre involucran un cambio de residencia transitorio o permanente. La población rural se traslada con frecuencia, a distintos lugares y por distintos motivos, pero será en la adolescencia y juventud cuando se configura el momento en el que

el sujeto más toma contacto con las posibilidades de migrar hacia las ciudades en función de la construcción de sus trayectorias educativas o de la búsqueda de oportunidades laborales.

Como punto de partida, la emigración del medio rural estará relacionada con las características de la población y el lugar de origen y, a su vez, tendrá consecuencias en los territorios y comunidades locales de los migrantes. Algunos autores sitúan estudios motivacionales (Pezo Orellana, 2005) para abordar más cabalmente estas relaciones. Así, existirán diferentes criterios para clasificar los tipos de migraciones. Entre estos se destacan el criterio espacial que define algunos tipos de migraciones como interna, internacional, interurbana, rural-urbana o interrural; el criterio temporal, que define la migración pendular, transitoria, estacional o indefinida; y el criterio de la actividad que sustenta la migración, que delimita, a su vez, las migraciones estudiantiles y las de trabajadores por zafras. Este último criterio se puede subclasificar al considerar las migraciones según su motivación, indicando si se trata de una migración por atracción o por expulsión del territorio de acuerdo con la valoración de los migrantes. Algunos factores de expulsión podrían ser la falta de oportunidades educativas, laborales, entre otras condicionantes sociales, políticas o ambientales. La realidad compleja de cada localidad y sus habitantes determinará las formas de la migración rural.

Existen, pues, diferentes maneras de percibir y valorar la emigración de la población rural a centros urbanos. Los desplazamientos territoriales, que implican un cambio de residencia, tienen muchas veces el correlato en la migración campo-ciudad que conlleva, a su vez, al despoblamiento rural. Esto se debe a que la población rural se vincula en mayor o menor medida con la tierra y la producción agraria, y los cambios en la esfera productiva influyen en la movilidad de la población rural a centros más poblados. Desde la perspectiva del desarrollo rural y de las comunidades de origen de los estudiantes, la emigración implica un vaciamiento del territorio, con un concomitante debilitamiento de las comunidades y las fuerzas de trabajo y, así como se ha mencionado anteriormente, una acentuación de la masculinización de la población rural.

Al situar la perspectiva en los proyectos de vida de los jóvenes rurales, la migración puede ser positiva en aquellos casos de comunidades rurales empobrecidas donde se agota la productividad y la herencia fragmentada en varios hijos. La emigración, en algunos casos, es parte de una estrategia familiar de in-

versión a largo plazo <sup>1</sup> en donde la ES se postula como un medio para alcanzar el ascenso social, y el establecimiento de nuevas estrategias económicas ajenas al medio rural. Las migraciones internas en nuestro país se dan en función de las dinámicas económicas y la desigual distribución de servicios y oportunidades educativas y laborales. Predominan las que se producen del interior hacia Montevideo, componente característico de nuestra sociedad. Las migraciones internas de estudiantes refieren puntualmente a la reubicación de los sujetos en un nuevo espacio a partir del agotamiento de recursos para desarrollar sus trayectorias educativas en su lugar de origen.

Es un proceso en el que se apuesta a ganar autonomía, reconocimiento, formación académica, y en el que se trasladan e intersectan referencias culturales. Se trata de un fenómeno condicionado por factores externos y subjetivos, articulados por el momento vital y las oportunidades que brinda el contexto. La edad, el género, la generación y el área geográfica de residencia determinan la propensión migratoria de los jóvenes, la cual se encuentra en amplia expansión desde 1990 (Cabrera, 2010). La migración se concentra en la población joven, siendo más factible que migren aquellos estudiantes que se trasladan para cursar estudios terciarios. Se parte de un proceso social y demográfico con consecuencias subjetivas en la medida que problematiza el sentido de pertenencia del sujeto al lugar que habita. La DGP (2013) refiere a flujos migratorios como:

La migración es definida como un desplazamiento de los individuos, con traslado de residencia, desde un lugar de origen a otro de destino traspasando algún límite geográfico. Cuando dichos límites se encuentran dentro de un mismo país, se habla de migración interna. En caso contrario, se trata de migración internacional. En Uruguay la migración interna constituye uno de los rasgos distintivos de la dinámica demográfica sobre todo asociada a la migración rural-urbana y a la migración urbana-urbana. Esta última vinculada, principalmente, a la migración desde las ciudades del interior del país hacia Montevideo y vinculada fuertemente a la búsqueda de mejores condiciones de vida y como respuesta a la desigual distribución de los servicios en el interior del país. (p. 10).

En cuanto al acceso a la ES, que concierne a los estudiantes migrantes, las opciones son escasas. Los jóvenes deben trasladarse para acceder a estudios terciarios que no se ofrecen en sus localidades de origen. Tal como fue

---

<sup>1</sup>Ver sección 2.2.4 Bourdieu, *habitus* y la teoría de los campos.

presentado por Rectorado (2005), la Udelar ha puesto en marcha políticas de descentralización de la oferta educativa a nivel de grado. Aun así, Montevideo es la elección predominante para cursos estudios de ES. Las cifras de DGP (2013) permiten concluir que la tendencia de los jóvenes nacidos en el interior del país que deciden estudiar en Montevideo ha ido aumentando desde el año 1999.

Para los estudiantes del interior, la decisión de migrar a Montevideo se constituye como un hito en la construcción de su trayectoria educativa y en el horizonte laboral y ocupacional en relación con una profesión u oficio elegido. En otras palabras, “se trata sin duda de una situación compleja, no sólo desde el punto de vista social sino para el joven y su familia (...) se articulan allí: la decisión vocacional, la etapa adolescente y el fenómeno migratorio” (Frechero y Sylburski, 2000). El desplazamiento territorial produce una reconfiguración identitaria en un nuevo lugar de residencia, y en este sentido, correlaciona la identidad del sujeto con la del perfil profesional que se desprende de la carrera. En la medida que la migración supone el movimiento de un punto de origen a uno de destino, el migrante buscará conectar estos dos puntos en la reconstrucción identitaria que allí se produce. De ahí que las prácticas puestas en juego por los migrantes en los lugares de destino también busquen recuperar o reeditar lógicas y *habitus* del lugar de origen, generándose una retroalimentación continua.

A su vez, la identidad se vincula con el entorno sociocultural que rodea al sujeto, está en permanente construcción y reconstrucción en función de este. Entonces, las numerosas y amplias diferencias sociales y culturales entre el medio rural y la ciudad de Montevideo colaboran en la reconfiguración de la identidad del joven migrante. En el nuevo contexto educativo emergen nuevas características culturales, con sus propias pautas, valores y costumbres, que los estudiantes migrantes deben reconocer, a la vez que sostienen o integran los propios. En este punto entra en vigencia lo que se entiende por adaptación cultural (Zlobina *et al.*, 2004), aquello que se produce como aprendizaje en el nuevo lugar de residencia. El tiempo que permanezca y la calidad de los vínculos que logre establecer con miembros de la nueva cultura son los factores que condicionan el proceso de adaptación.

Las habilidades para adaptarse al nuevo entorno dependerán, también, de los conocimientos que la persona tenga sobre la nueva cultura a la que ingresa. Desde este punto de vista, la migración implica un encuentro entre dos culturas,

la de origen y la de destino, allí se van a producir nuevas prácticas, vínculos y redes, pero sin dejar atrás las producidas en el grupo social de origen. Grimson (2011) plantea que:

Interculturalidad hace referencia a un rasgo crucial del mundo contemporáneo: la multiplicidad interactúa y la interacción no anula la diferencia. Más bien, la diferencia se produce en la interacción, así como en las intersecciones se producen las apropiaciones, las resignificaciones, las combinatorias, las asimilaciones y las resistencias. (p. 238).

Por un lado, tanto la adaptación cultural como la posibilidad de producir nuevas prácticas y *habitus* en los jóvenes migrantes, se soportan en la construcción de la autonomía que implica hacerse cargo de todos los elementos de la vida cotidiana en un nuevo espacio geográfico. Por otro lado, las estrategias estarán vinculadas a la posibilidad de permanecer y afiliarse efectivamente a la Udelar, que oficiará como mediadora entre los jóvenes y el proceso de radicación en Montevideo (Maceiras *et al.*, 2016). En este sentido, dejar el hogar de origen puede constituir una dificultad, pero es también el punto de partida para que los jóvenes migrantes desarrollen estrategias personales que los habiliten en el tránsito por el sistema educativo y laboral.

Para los jóvenes del interior que migran a Montevideo para estudiar en la Udelar será un factor de importancia los recursos y apoyos de los que puedan hacer uso para sostener el proceso. Así, entrarán en consideración las políticas públicas diseñadas para apoyarlos, en particular las becas del Fondo de Solidaridad (FDS) y Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU), así como los hogares y residencias estudiantiles como lugar de llegada en la capital. En estos escenarios, tal como señala Ramos (2017), los vínculos entre pares oficiarán de recurso y estrategia fundamental para estos estudiantes.

Tanto los vínculos de pares como los recursos de apoyos se incorporan a través del reconocimiento y el uso de redes sociales, se consideran construcciones relacionales que se hacen efectivas en la vida cotidiana. Se despliegan a partir de un proceso colectivo, son complejas y se atribuyen a la satisfacción de las necesidades afectivas, informativas o materiales de quienes las integran. Se dan, a su vez, en un contexto temporoespacial que da cuenta de su variación en calidad y cantidad (Chadi, 2000). Por su parte Dabas (1998) indica que la red social

(...) implica un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo [...] y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos. (p. 42).

Puede decirse que la función de la red está relacionada con el concepto de sostén en la medida que aporta a una mejor calidad de vida y disminuye la vulnerabilidad de los sujetos. Se puede afirmar que cuanto mayor y más fuerte sea la extensión de las redes vinculares, menores serán las dificultades en la adaptación e inserción de los migrantes, entendiendo el factor vincular entre pares como un apoyo de tipo informal a la integración y a la permanencia en la vida universitaria (Santiviago, 2017). La autora da cuenta de dos tipos de apoyos a la vida universitaria, formales e informales, según la percepción y valoración que los estudiantes del interior hacen de ellos.

Dentro de los apoyos de vida universitaria formales se incluyen: las transferencias de bienes y servicios, los académicos, los dispositivos de orientación vocacional ocupacional, la presencia de la Udelaren ferias educativas, las visitas guiadas previas al ingreso, las bienvenidas y ciclos introductorios, los tutores estudiantiles, los centros de estudiantes, las bedelías, el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAEs), y el Progresá. Dentro de los apoyos de vida universitaria informales se incluyen: los vínculos entre pares, el vínculo estudiante-docente, y las redes sociales. En este sentido es importante aclarar que, como decíamos anteriormente, los apoyos de cada eje responden a la visión estudiantil, por ejemplo, los docentes que desde la lógica institucional podrían contarse como parte de los apoyos formales, en este análisis se encuentran dentro de los apoyos de vida universitaria informal, porque en los relatos estudiantiles refiere a la relación con el docente y a las características de la misma (Santiviago, 2017, p. 88 y 89).

Entre ellos, se destaca el Progresá de la CSE de la Udelar (CSE, 2017). El Progresá es un programa de apoyo a las trayectorias estudiantiles, que brinda

dispositivos de acompañamiento y orientación a estudiantes de nivel medio y superior. Desarrolla un conjunto de estrategias, tanto a nivel central como en las diferentes dependencias de la Udelar, para lograr mayor integración y consolidación de redes vinculares, fomentando la afiliación institucional. Implementa algunas líneas de intervención específicas para estudiantes del interior, tanto a través de espacios de formación, como de dispositivos de atención y orientación, así como en el trabajo con otras instituciones que brindan servicios a estos estudiantes.

#### **2.2.4. Bourdieu, *habitus* y la teoría de los campos**

Para los estudiantes, las migraciones constituyen un fenómeno en el que se ven afectadas sus formas de vida, costumbres, hábitos, organización del tiempo y el espacio, en otras palabras, sus *habitus*. Se toma esta noción, que transveraliza la obra de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1997, 2000; Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu, 2008), así como sus conceptos adyacentes para el análisis de las migraciones estudiantiles, acontecimientos que se producen en la esfera de lo social, pero que tienen consecuencias en la subjetividad. El concepto de *habitus* es definido por Bourdieu y Wacquant (2005) como: “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas 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” (p. 86).

En otras palabras, se podría decir que el *habitus* genera que personas que conviven en un mismo entorno social compartan estilos de vida similares. En relación al entorno, el sujeto va generando ciertas prácticas y comportamientos que comparte con sus pares, los sujetos se mueven de manera no consciente por modos de ser y de pensar, que dependen de los *habitus*. En este sentido, el *habitus* opera como productor y reproductor de prácticas, tanto individuales como colectivas, que permiten la adaptación a ciertas condiciones de existencia. Al modificarse el entorno y las condiciones de existencia, se modificarán también los *habitus*. Se trata de un proceso de cambio que exige un análisis detenido, cuyo propósito se plantea en la presente investigación.

Hacer hincapié en la interdependencia del *habitus* y el entorno social, implica concebirlos como un “sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como princi-

pios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (Bourdieu, 2000, p. 26). Se adquieren por predominancia de lo social en lo subjetivo y, desde allí, se configuran como la reproducción de formas particulares de pensamientos, acciones y percepciones de estructuras pasadas, ya experimentadas. El *habitus* articula en el presente necesidades, tensiones y experiencias incorporadas del entorno social, da continuidad en el tiempo y oficia de bisagra entre lo individual y lo colectivo. El sentido práctico que se adopta frente a una situación dada remite a las formas de pensar y actuar de los agentes que ocupan un espacio social similar, que se despliega en un determinado campo.

La idea de campo, como lugar donde se despliega la acción social, viene vinculada a la de juego social, que es justamente la puesta en movimiento y toma de posiciones por parte de los actores. En esta misma línea es que Bourdieu (2000) propone concebir al *habitus* como sentido del juego y afirma:

Es el juego social incorporado, vuelto naturaleza. Nada es más libre ni más restringido a la vez que la noción del buen jugador (...) El *habitus*, como social inscrito en el cuerpo del individuo biológico, permite producir la infinidad de los actos de juego, que están inscritos en el juego en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas; las coerciones y las exigencias del juego, por más que no estén encerradas en un código de reglas, se imponen a aquellos -y a aquellos solamente- que porque tienen el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad inmanente del juego, están preparados para percibirlos y cumplirlas. (p. 71).

Indisociable a la idea de juego, está la de reglas. Un juego será esencialmente una actividad regulada, no tanto en lo que refiere a obediencia de reglas sino más bien en la medida que sigue ciertas regularidades (Bourdieu, 2000). El *habitus* es, entonces, regulador de conductas, y genera que los individuos que estén dotados de él se comporten de tal o cual manera en diferentes circunstancias. No funciona como imposición, ley o regla explícita. La noción de *habitus* guarda relación con lo impreciso, lo espontáneo, y son tales características las que hacen que ocurra con naturalidad, casi de manera no consciente.

Si tenemos en cuenta que el *habitus* emerge en el campo de la vida cotidiana, y que constituye un efecto encarnado del campo, estará constituido también por gestos, modos de hablar, de caminar y de expresarse, de uso del tiempo y de manejo del tiempo libre. Lo que comúnmente entendemos como conjunto de hábitos y costumbres que hacen parte de la rutina, pero que también incluyen

lo incierto, el azar, lo repetitivo, lo imprevisto, lo que está en movimiento, donde los sujetos despliegan su accionar. Son los conocimientos incorporados, hechos cuerpo en los sujetos para poder hacer uso y apropiarse del capital específico de un campo determinado, el cual concierne el interés del sujeto.

Como se observa, la noción de *habitus* despliega rápidamente otros conceptos centrales en la teoría de Bourdieu, como son campo, interés y capital, indisociables del primero. Bourdieu introduce el concepto de interés: “En un primer sentido, significaba precisamente (...) el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa para los que están dentro, a quienes participan.” (Bourdieu, 1997, p. 141). Refiere a estar concierne, considerar que la cuestión en juego es importante y vale la pena luchar por ella, y en este sentido se opone a desinterés, gratuidad e indiferencia. Interés, inversión y capital son términos que el autor toma del lenguaje económico, pero con un sentido diferente al que allí se le da.

Para distinguir el interés económico, del interés en el marco de su teoría de los campos, introduce el término *illusio*. El interés es un arbitrario histórico, emerge en cada campo. “Esto implica que hay tantos intereses como campos, y que cada campo presupone y genera simultáneamente una forma específica de interés que no puede medirse según aquellas que son válidas en otro lugar” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 175). A su vez, emerge indicando el valor de los asuntos en juego y las reglas vigentes. El *illusio* refiere por tanto, a los intercambios necesarios que se producen en torno a lo que se le otorga un valor en un campo determinado. Goinhex y Maceiras (2005) plantean que “cada campo se orienta por sus reglas internas diferentes unas de otras: la lógica que rige a la economía (negocios son negocios), no se repite en otros campos.” (pp. 166-167).

Dentro de la teoría de los campos, interesa detenerse particularmente en el campo de producción académica. En el ámbito educativo el *habitus* es conceptualizado como un determinante para los logros y los fines que allí se proponen. Es un campo autónomo e históricamente delimitado, en el que se juegan reglas y lógicas propias y se incorporan *habitus* específicos para la apropiación de su capital. El campo académico es un lugar de lucha en dos sentidos: hacia la interna, la lucha por el monopolio de un saber o de cierta autoridad científica; y hacia afuera, la competición por el reconocimiento de la comunidad. El interés académico, regido por las reglas de aprobación y reprobación, créditos y titulaciones, es en el que entran los estudiantes emigrantes. Allí ponen en juego

estrategias e incorporando los *habitus* necesarios para apropiarse del capital de este campo, y para poder permanecer en el juego.

El *habitus* opera entre las instituciones y los sujetos, como un soporte o arquetipo de cómo comportarse, que incluye saberes prácticos, antecedentes teóricos, instrumentos y técnicas, problemas de estudio y modos de abordarlos. Aquel que ingresa al campo académico por primera vez, se ve ante la necesidad de incorporar estos *habitus*, para ocupar una posición en el campo, que luego podrá girar, contraponer o cuestionar, no sin consecuencias a la posición ocupada. Los *habitus* que constituyen las prácticas, percepciones, apreciaciones y predisposiciones del accionar de los sujetos en el campo.

Además, es indispensable considerar que, desde la perspectiva de la teoría de los campos, Bourdieu y Passeron (2009) analizan los efectos de dominación que se producen en el mantenimiento de las estructuras sociales, y el papel que cumplen las instituciones educativas en este proceso de acumulación de capital cultural. Plantean que la distribución de los distintos tipos de capital (cultural, social y simbólico) se hace de manera desigual, y obedece al propósito de preservar la posición de unas determinadas estructuras sociales por sobre otras. Existen, entonces, estrategias para garantizar la diferencia y la consecuente dominación de las estructuras sociales. Dentro de estas estrategias, los autores señalan:

Las estrategias educativas, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen (...) sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 36).

El sistema educativo, junto con otras instituciones, se manifiesta como una de las que más aporta a la reproducción social de las diferencias entre clases y, en particular, a las estructuras de distribución del capital cultural. Desde una perspectiva transgeneracional, los autores señalan como la familia primero y las instituciones educativas luego refuerzan los valores y perspectivas en relación al lugar que ocupa la cultura y el conocimiento. Una serie de factores inciden en la distribución del capital cultural.

Dicen (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 23): “De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el

medio estudiantil, mayor en todo caso que tal o cual factor claramente percibido”. El capital cultural, conjunto de disposiciones vigentes en el entorno familiar e inmediato del sujeto hacia el conocimiento y la formación en sentido amplio, será el punto de partida para la reproducción social de las diferencias. Las instituciones educativas formales tendrán su cuota parte en esta reproducción al expulsar a los menos preparados para sus exigencias y reglas de juego. De este modo, una desventaja social se transforma en una desventaja personal.

El origen social, la inserción por primera vez en el campo universitario, la incorporación de nuevos *habitus* en la vida cotidiana, y las estrategias sociales existentes para la distribución del capital cultural serán todos elementos que ejerzan una lucha o tensión entre fuerzas. Se trata de una nueva lógica donde el estudiante migrante debe insertarse. Será importante generar (de manera consciente o no) estrategias compensatorias que operen a favor del interés de estos estudiantes, y les permita jugar según las lógicas del campo, apropiarse de su capital y volverse agentes activos del mismo. Dilucidar esta lucha de fuerzas, hacer explícitos a los elementos en juego, desde los aportes teóricos hasta ahora mencionados, será indispensable para responder a los objetivos de la presente investigación.

### **2.2.5. Territorio, arraigo y producción de subjetividad**

En este apartado se incluyen algunas consideraciones teóricas en torno a las nociones de arraigo y territorio. Están indisolublemente ligadas a los objetivos de esta investigación que busca dar cuenta de las transformaciones subjetivas que se producen en los estudiantes del interior al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar. El concepto de arraigo resulta operativo para pensar el cambio que se produce en la relación los sujetos con el territorio, en tanto condición social e histórica de su constitución subjetiva. Se parte de la idea de opuestos correlativos al considerar arraigo y desarraigo.

Hablar en términos de cambio supone pensar el pasaje de un estado a otro y, por ende, hablar de desarraigo hace suponer la existencia de un arraigo anterior, es decir, de una relación de pertenencia a los lugares de origen. Es lo mismo que decir que la noción de desarraigo contiene, por oposición, la idea de arraigo, que a priori refiere a la idea de echar raíces en un territorio (Zubillaga y Cabrera, 2019). Es a partir de allí que ambos conceptos teóricos -arraigo y territorio- se encuentran intrínsecamente relacionados al observar el

movimiento migratorio de los jóvenes.

En cuanto a arraigo, la definición propuesta por la Real Academia Española (RAE, 2018a) plantea que desarraigar es: “separar a alguien del lugar o medio donde se ha criado, o cortar los vínculos afectivos que tiene con ellos”. Tanto separar como cortar, son palabras que dan la idea de algo que acaba de manera concisa. A propósito de esta idea de separación interesa lo que plantea Entrena-Durán (1999):

Aunque las personas siguen viviendo en ámbitos localizables, espacial o socialmente (incluso, los que viajan mucho tienen un círculo de relaciones más o menos restringido e identificable), la génesis de sus *habitus* está cada vez más condicionada por la cultura global en la que se hallan inmersos. Se experimenta de este modo, una creciente desterritorialización de los referentes simbólico-culturales de la vida y la identidad colectiva e individual, lo que a su vez, origina sentimientos o realidades de anomia, de aparente conexión con lo lejano y de desarraigo o desapego con respecto a lo más próximo. (p. 37).

Según el autor, el desarraigo se plantea en dos sentidos, estableciendo un doble juego: hacia lo que quedó en el lugar de origen, de lo cual es necesario tomar distancia y desprenderse y, a la vez, hacia lo que se tiene cerca en Montevideo, pero es ajeno a pesar de estar próximo. Frechero y Sylburski (2000) refieren al desarraigo como la separación de los grupos de referencia y cómo este puede condicionar los *habitus* de los estudiantes migrantes. Así, podrán viajar menos para distanciar el contacto con el lugar de origen, podrán experimentar sentimientos de vacío y soledad en Montevideo, podrán sentir que la ciudad es agresiva u hostil.

Por su parte, el concepto de territorio remite a un espacio definido y delimitado por variables geográficas, políticas o económicas; pero principalmente se trata de un espacio social, que se ve transformado en las situaciones migratorias (Zubillaga y Cabrera, 2019). El territorio es concebido como una unidad espacial, compuesta por un tejido social particular, que se asienta sobre una base de recursos naturales, se articula por ciertas formas de producción, consumo e intercambio y está ligada por las instituciones y las formas de organización que operan en ella. Como fue presentado en 1.3 *Escenario de la investigación*, los lugares de origen de los estudiantes no son homogéneos y generalizables. Es preciso considerar que el territorio rural uruguayo no es un único territorio, sino que se destaca por su heterogeneidad espacial, socioeconómica y presencia

institucional y política. Estas características diferencian a las distintas zonas según el mayor o menor grado de oportunidades y potencialidades.

El territorio o lo territorial da cuenta de una noción polisémica, según desde dónde se enfoque. La Geografía, Sociología, Demografía, Filosofía y Psicoanálisis, entre otras disciplinas, lo abordan desde múltiples perspectivas. Interesa aquí, particularmente, la consideración de los sujetos en el territorio, y el territorio en tanto escenario de producción de subjetividad. Desde esta mirada, ambos establecen una relación bidireccional, producen y son producidos por el territorio, y se constituyen como agentes activos del mismo.

Desde este punto de vista, el territorio es más que el espacio geográfico. Es el contexto material donde desarrollan la vida los sujetos y la construcción del mismo que hacen a partir de su propia acción sobre el espacio material. Hay, por tanto, una relación completa y bidireccional entre espacio material y acción social, como dos variables que construyen lo territorial. “Antes de la acción del hombre, el territorio era sólo un espacio y, antes de su mirada, el paisaje era sólo territorio. El espacio, por tanto, tiene una relación de anterioridad con respecto al territorio, materia prima de éste y realidad preexistente a todo conocimiento y práctica” (Giménez, 1999, p. 81) citado en Zapiain (2011). Los territorios de origen y donde eligieron radicarse, el medio rural y Montevideo, toman relevancia en la subjetividad en la medida que constituyen el universo simbólico, es decir, el conjunto de referentes que permiten al sujeto construir y reconstruir sus modos de estar en el mundo y de relacionarse con el saber.

En las líneas que siguen, se esboza brevemente la noción de territorio desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Estos autores posestructuralistas dan lugar a pensar y reflexionar sobre lo discontinuo, lo variable, lo diferente y heterogéneo. Sus ideas se engloban dentro del llamado “pensamiento de la multiplicidad”, término acuñado a partir de lo que refiere Deleuze (2015, p. 40) cuando describe algunos textos de Michel Foucault como “el paso más decisivo hasta ahora en la teoría-práctica de las multiplicidades”. Por su parte, Herner (2009), en su análisis de la teoría de los autores antes mencionados, plantea una noción de territorio amplia. Menciona que el territorio, puede ser relativo tanto a un espacio vivido, como a un sistema percibido. Y agrega: “El territorio es un conjunto de representaciones, las cuales van a desembocar pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos.” Herner (2009, p. 166).

Para comprender el sentido profundo de las migraciones estudiantiles resul-

ta pertinente pensar en triadas conceptuales que permitan superar la dicotomía entre un concepto y su contrario, para identificar la posibilidad de un ir y venir, y de una reconstrucción de sentidos en esos movimientos dialógicos. Se propone, entonces, esta figura para analizar las categorías de territorio y arraigo, donde el pensamiento circule y evite su cristalización. Abordar las migraciones exige un pensar en constante movimiento. Como antecedente, se remite a la articulación triangular de los conceptos territorialización, desterritorialización y reterritorialización, propuesta por Deleuze y Guattari (2004).

Dichos autores refieren a la desterritorialización y a la reterritorialización como movimientos necesarios y complementarios el uno del otro, que producen transformaciones subjetivas singulares en cada sujeto migrante. Los desplazamientos territoriales no determinan las modificaciones, pero se puede atribuir una relación entre los factores exteriores (universo simbólico y cultural) con la desterritorialización. Por su parte la reterritorialización implicará la conjugación de capas interiores del sujeto en un movimiento de adentro hacia afuera.

Se puede nombrar a esta triada como los despliegues del territorio. Es retomada por Guattari y Rolnik (2006): “Afirmando que puede ser considerada un movimiento por el cual se abandona el territorio, una operación de fuga, y por ello es una reterritorialización y un movimiento de construcción del territorio” (Herner, 2009, p. 168). Rolnik hace hincapié en estos movimientos como la presencia simultánea de ambos territorios (el de partida y el de llegada) habitados, y el sujeto como habitante que se reconstruye como un efecto de la migración entre ambos. A su vez, el movimiento migratorio tendrá efectos también en los territorios en la medida que estos involucran a otros sujetos e instituciones.

Se trata de efectos que son solamente visibles a posteriori, y que se producen a partir de elementos que están por fuera del territorio y se inscriben en él. En la medida que se habita un espacio diferente, se habita la diferencia en la relación con el saber, con la vida universitaria, con los tiempos académicos, con el uso y la apropiación del espacio urbano, del tiempo libre, de la convivencia y los vínculos entre pares.

Estos elementos no se ponen en juego ni se desterritorializan por sí solos, es necesaria la existencia de dos términos, un *aquí* y un *allá*, un *ahora* y un *entonces*. En cada uno de los términos se reterritorializa en el otro, constituyéndose un movimiento de ida y vuelta. De tal manera que no se debe confundir la reterritorialización con el retorno a un

territorio anterior sino que ella implica necesariamente un conjunto de artificios por los cuales un elemento, el mismo desterritorializado, sirve de territorialidad nueva a otro que pierde la suya. De allí se despliega todo un sistema de reterritorializaciones horizontales y complementarias (Herner, 2009, p. 168).

Resulta necesario pensar la territorialización y la desterritorialización como procesos concomitantes y fundamentales para la comprensión de las prácticas humanas. Relacionando esta idea con la temática que nos convoca, se dirá que los estudiantes migrantes habitan simultáneamente más de un territorio: sus localidades de origen, Montevideo y el territorio académico representado por la Udelar. Por tanto, los movimientos de des y reterritorialización de *habitus* ocurren en cada uno de ellos. Se trata de una intersección de territorios y de una subjetividad en constante movimiento. “Todo está afectado, la manera de percibir, el tipo de acción, la manera de moverse, el modo de vida, el régimen semiótico.” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 230).

Dicho en otras palabras, los *habitus* (Bourdieu, 2000) se entienden como formas de ser y estar en el mundo, se corresponden con el entorno de los sujetos, se desterritorializan para necesariamente reterritorializarse acorde a las demandas de las lógicas prácticas capitalinas. En este movimiento de desterritorialización, tienen lugar aspectos como el desarraigo y el desapego. La noción de desarraigo a través de la tríada implica la puesta en práctica de este ejercicio dialógico, para problematizar el concepto de arraigo como una categoría que habilita -o no- al rearraigo de los estudiantes migrantes en Montevideo. La idea de desarraigo es clave para comprender lo que ocurre en el caso de los jóvenes que migran a la capital. Hay algo de ellos que quedó en su lugar de origen, pero ellos están en Montevideo para estudiar. Eso que quedó allá aún les pertenece y permanece en ellos, aunque ahora vivan en otro lugar. En este sentido:

Sienten que han perdido su lugar cuando aún no han construido aquí uno nuevo. Así se ubican entre dos mundos, sin lugar. De estos “dos mundos”, uno es Montevideo, con todo lo que se ha ido depositando en torno a lo que implica vivir allí, con las expectativas de progreso, independencia y autonomía, sin olvidar que también en relación a la Capital surgen connotaciones negativas, percibiendo a la ciudad como un lugar hostil, demasiado poblado o potencialmente peligroso. Además Montevideo sigue primando como el espacio del deber. Por otra parte, el interior, es el

otro mundo, añorado, al que se quiere volver cada vez que sea posible y representa el ocio y el placer. Ambos, el mundo del deber y el del placer en un primer momento ambos parecen difíciles de integrar. (Frechero y Sylburski, 2000, p. 68).

El desarraigo se vuelve pues una operación necesaria, en la medida que volver al lugar de origen y tomar contacto con lo familiar y conocido, además del ocio y del placer, puede tener connotaciones negativas para la trayectoria educativa. Puede implicar dificultades para poder vivir e integrarse a la cultura montevideana. Puede implicar estar en dos lugares en simultáneo, estar en Montevideo, pero seguir imaginariamente en la localidad de origen. Si el arraigo refiere a las raíces en el territorio, tiene que ver también con las herencias y legados que dan consistencia a un sujeto, que le permiten estar en pie y desplazarse. Una raíz que se manifiesta en los *habitus*, pero que le permita movimientos, en lugar de dejarlo inmovilizado, encadenado frente a una pretendida constitución subjetiva de lo que debería ser.

El concepto desarraigo resulta operativo a los efectos de pensar el cambio que se produce en la relación de los sujetos con el territorio. Reconstruir la noción de desarraigo y vincularla con la de desterritorialización, permite pensar en conceptos móviles. Del mismo modo podría pensarse al concepto de reterritorialización, vinculado al de rearraigo y reeditar la lógica de Deleuze y Guattari, en una nueva tríada: arraigo, desarraigo y rearraigo. El rearraigo no implica el renacimiento automático de arraigos en un nuevo territorio, sino que refiere a la coexistencia de las propias raíces de pertenencia en un nuevo espacio.

Algunos *habitus* se reubicarán en el territorio montevideano y asumirán nuevas formas: de hablar, de desplazarse, de percibir el paso del tiempo, de relacionarse con los pares, con los grupos y las instituciones. Pero lo cierto es que las consecuencias del rearraigo y reterritorialización son múltiples y bidireccionales, puede implicar el conflicto o la superposición de *habitus*. La primacía de unos u otros no puede determinarse *a priori*. Es interesante pensar la llegada de estos jóvenes migrantes, no como el hecho concreto de arribar a la ciudad, sino como una serie de movimientos simultáneos de desterritorialización de *habitus* locales, que de algún modo buscan reterritorializarse en un nuevo escenario. Cada joven va a transitar este proceso de una manera singular y en el mismo estarán concernidos particulares modos de producción de subjetividad.

En los párrafos siguientes se intenta rescatar los rasgos elementales del concepto de producción de subjetividad, sin dejar de recordar que para Foucault (1980), el pensamiento debe formarse como una constante crítica y reflexión sobre lo construido, interrogando las supuestas verdades. En este sentido conceptualizar la subjetividad y sus modos de producción implica un movimiento contradictorio, en la medida que encierra lo esencial de una categoría teórica, movimiento necesario a efectos de una tesis. Para ello interesa retomar aquello que Foucault indica respecto a la teoría y es que la misma se constituya como una “caja de herramientas” (Morey, 1981). No se trata de construir un sistema de ideas cerrado sino hacer uso de los conceptos a modo de instrumentos, para hacer una lectura y una reflexión y desprender de ello nuevas líneas de sentido.

Para Guattari (1996) la subjetividad es una producción que se realiza a partir de múltiples afluentes que se decantan en instancias individuales, colectivas e institucionales. Destaca que no se trata de una “producción” en el sentido marxista del término, según el cual algunas instancias tendrán primacía sobre otras. Por el contrario, se trata de diversos registros de sentido o “registros semióticos” (p. 11) que pueden aludir a elementos históricos, culturales, geográficos, económicos, y que no están jerarquizados. Estos elementos inciden en la producción de subjetividad a partir de la influencia polifónica que realizan desde estas distintas instancias, que transversaliza hechos sociales, factores subjetivos, los fenómenos colectivos y de masas, las TICs, lo territorial, la historia y la cultura. Producción siempre en movimiento que produce una pluralidad de registros.

La producción de subjetividad alude a una fuerza que el sujeto ejerce sobre sí mismo, resistiendo o alineándose a las formas del saber y a las estrategias del poder que se le imponen. Se parte de una relación del sujeto consigo mismo y se establece como posibilidad de discontinuidad, de transformación para modificar aquello que le es exterior. La subjetividad es también sede de la identidad, donde se acumulan los distintos tipos de capital: social, cultural, simbólico. y que comporta una dimensión histórica acompañada de una narrativa colectiva y social.

Además, Guattari y Rolnik (2006) abordan la subjetividad como un movimiento que se produce con relación al lugar de la creación y la transformación. Se trata de un proceso que involucra innumerables capas de la realidad, y alude a ellas en el sentido foucaultiano de una exterioridad a la que también se denomina como plano de las macropolíticas, y de una interioridad o micropolítica

que involucra la esfera del deseo y de la subjetividad. Rolnik dirá que para la consideración de cualquier campo de problemáticas -en este caso, el de las migraciones estudiantiles- se trata de un contexto que atraviesa los cuerpos y provoca una crisis de las referencias interiorizadas con un consecuente malestar. Es el malestar lo que desencadena el pensamiento y la creación, es decir, los procesos de producción de subjetividad.

La autora atribuye a este fenómeno la creación de algo nuevo, es decir, modos de expresión que no están solo expresados a través del lenguaje. En relación con esto, Guattari y Rolnik (2006) hacen un contrapunto entre las relaciones de producción económicas hegemónicas y la producción subjetiva. En un análisis extenso y complejo de las relaciones económicas pautadas por el capitalismo y la globalización, la producción de subjetividad no escapa a sus lógicas, explicitadas en las instituciones familiares y educativas, en los medios masivos de comunicación, y en el mundo del trabajo. Rolnik refiere a estos aspectos de la vida cotidiana, el circular por la ciudad y las instituciones como un habitar designado por elementos externos a los sujetos, que preceden y trascienden a todos los que están allí, de paso. Sin embargo, la subjetividad constituye la materia prima de toda producción y, por tanto, la posibilidad de resistencia o creación ante lo que la lógica mercantil y global. Ante todo, es la posibilidad del sujeto de ubicarse en el lugar de enunciación y transformación.

## Capítulo 3

# Diseño metodológico

El objetivo de este capítulo es presentar el diseño metodológico haciendo explícitos los pasos mediante los cuales se busca el cumplimiento de los objetivos (ver sección 1.5 y 1.6) y se obtienen los resultados establecidos para la investigación. Una metodología da cuenta de un enfoque particular adoptado para la comprensión del problema, y para la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación ya expuestas. Dicho enfoque parte de una serie de supuestos teóricos que son revisados a la luz del trabajo de campo y que dan cuenta, en definitiva, de una perspectiva asumida sobre el tema elegido.

En este sentido, no se busca abordar el fenómeno migratorio de los jóvenes rurales para estudiar en la Udelar como un hecho social objetivo, sino que se intenta abordar los factores y consecuencias sociales y culturales inscriptas en la subjetividad de los actores implicados, haciendo un especial énfasis en la relación del fenómeno con el contexto en el cual está enmarcado. La retroalimentación entre la teoría y el trabajo de campo es permanente. Marco teórico y metodología se ofrecen como caja de herramientas para permitir nuevas miradas sobre un fenómeno actual y vigente.

La mirada busca situarse en los actores de la población objetivo como protagonistas, intentando comprender el fenómeno de la migración en los escenarios y marcos donde despliegan su su accionar. Las referencias simbólico-culturales de las localidades de origen, el pasaje por espacios de urbanización intermedios, la construcción de las trayectorias educativas, el acceso a la universidad, la radicación en Montevideo, la producción de subjetivación y los aspectos culturales en transformación, serán aspectos a ahondar desde la perspectiva de los y las entrevistados. El principal objetivo es presentar una mirada situada

en el contexto y con un enfoque particular e inductivo. Se pretende un acercamiento a la realidad tal como la experimentan los sujetos seleccionados como población objetivo.

### 3.1. Enfoque cualitativo

Se parte de un diseño metodológico de carácter cualitativo, cuya naturaleza da cuenta de una construcción a medida que se avanza en el trabajo, pasando por diferentes etapas, sin poder delimitar a priori las categorías de análisis. En este entendido, el enfoque cualitativo es principalmente inductivo, ya que no intenta corroborar hipótesis previamente formuladas, sino extraer conceptos de los datos que ofrece el campo. Es un enfoque que parte de la idea de que existe una estrecha conexión entre la muestra seleccionada, la recolección y el análisis de los datos.

Se trata de una metodología que pone, en primer lugar lograr, profundidad en sus descubrimientos, por encima de hacerlos sumamente extensos, por lo cual el recorte y delimitación del problema a investigar y de la población objetivo, cobrarán especial importancia. Hará un recorte para producir conocimiento sobre una porción de la realidad social, intentando hacer aportes de alcance particular, extrapolables solo en condiciones teóricas a otros sujetos y contextos análogos. En ningún caso los resultados de la investigación apelan al carácter de universalidad.

Desde el enfoque cualitativo, quien conduce la investigación concibe a sus objetos de estudio (sujetos, contextos y fenómenos) desde una visión holística, siendo estudiados como un todo en relación al entorno que los produce, en lugar de reducirlos a variables. Además, el investigador es sensible a los efectos que tiene sobre el entrevistado, si bien se intentan reducir al mínimo.

Para situar el encuadre desde una auto vigilancia epistemológica (Goinhex y Maceiras, 2005), vale destacar la distinción entre explicar y comprender, entendida por muchos autores como consecuencia inmediata de la separación de las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas. En este sentido, se postula la comprensión (Castro, 2010), heredera de la *verstehen* del método interpretativo freudiano, utilizada como estrategia aplicada en ciencias sociales. Mientras que la explicación se reduce a una determinación de los elementos constitutivos de un fenómeno, sus características y sus relaciones causales; la comprensión consiste en la aprehensión del sentido que tienen los fenómenos

sociales en su contexto histórico y cultural, lo cual es siempre denso y complejo. Dice Castro (2010) que por *verstehen* se entiende la comprensión de la relaciones entre partes de un campo de estudio específico.

Al subrayar la importancia de los factores subjetivos, en oposición a los objetivos (externos al individuo), se toma una decisión en favor de la *comprensión*, en oposición a la mera explicación, como la *naturaleza del conocimiento* que ha de obtenerse. Como se sabe, los paradigmas interpretativos tratan con un tipo particular de conocimiento, *verstehen*, descrito por primera vez por Vico, y magistralmente reseñado por Berlin. No es una forma de “saber que” ni tampoco una forma de “saber como”.

Desde este punto de vista, la presente investigación, al intentar captar el sentido del fenómeno migratorio que emprenden los estudiantes del medio rural a Montevideo, se propone una tarea que hace un doble movimiento. Se trata de un movimiento de lo particular (la experiencia vivida por los sujetos) a lo colectivo, a través de la objetivación y la puesta en común, y de lo colectivo a lo individual, para intentar determinar los procesos y prácticas sociales que conducen a un estudiante a migrar, y como transita por dicho acontecimiento. Las dicotomías constituyen obstáculos, por lo cual es importante poder hacer estos movimientos y recorridos, comprender para poder explicar, articular teoría y práctica, letra con experiencia.

La pretendida objetividad se sustenta en que la investigación en ciencias sociales no se puede describir desde un “afuera” ya que el investigador es parte de la puesta en práctica del método de investigación. Por lo cual debe mantener la vigilancia epistémica, la auto-observación de su praxis. Para ello es preciso desarrollar estructuras que permitan la reflexividad a lo largo del proceso de la investigación.

La investigación se enfoca desde una perspectiva crítica, sostenida en una posición particular del investigador que es observador y participa en la construcción del objeto de estudio. Observación y participación son dos dimensiones siempre presentes en la metodología. El proceso de investigación se construirá sobre la interacción de los actores implicados y el investigador, que se soporta en la empatía y la atención al contexto socio-histórico, lo cultural, y que hace foco en lo afectivo y lo simbólico que toma valor en el discurso. Es por tanto un diseño metodológico emergente y flexible, porque dependerá de esta interacción.

En este sentido, se afirma que cada diseño metodológico cualitativo será único, porque es conducido por un investigador diferente, será quien artesanalmente elabore las piezas de conocimiento (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). Esto indica, también, que no existe estandarización en los estudios cualitativos y que los mismo no se pueden replicar en condiciones experimentales en diferentes contextos o momentos.

A su vez, en la medida que el objeto de estudio es también un texto, el que se entrama a partir de los discursos de los entrevistados y la revisión de la bibliografía, el método estará centrado también en la noción de narrativa. El discurso de los entrevistados es un producto interpersonal del encuentro de dos partes. La narratividad se vincula con dos elementos primordialmente; la transmisión de una experiencia y la intersección de esta con el lenguaje.

La investigación busca aportar datos descriptivos a partir de lo enunciado y lo observado en los sujetos que conforman la población objetivo. El carácter descriptivo alude también a que el investigador no testea ni introduce variables en el campo, sino que se limita a hacer preguntas sobre aspectos de la realidad de los sujetos que son de interés a la investigación. Se procura mantener la mayor neutralidad posible respecto al campo de problemas abordados por la investigación, evitando incluir puntos de vista, opiniones o posturas respecto a los mismos.

Algunos autores, como Taylor y Bodgan (1994), refieren a los investigadores cualitativos como naturalistas en la medida que interactúan con los sujetos de la investigación de forma natural y no intrusiva. Cuando se realiza observación participante, el investigador busca situarse en el contexto de los sujetos sin alterar o imponer variables de interacción externas, es decir, sin alterar la estructura existente. En el caso de las entrevistas en profundidad, se busca seguir el modelo de una conversación natural y no de una entrevista formal con la estructura rígida de pregunta y respuesta que se correspondan exactamente.

Para describir de forma fiel, y conforme a los objetivos de la investigación, es preciso que el investigador deje en suspenso sus creencias y predisposiciones a la hora de acercarse al campo, sin asumir aspectos que no son observados o enunciados por los actores, ni dando nada por sobreentendido. No se busca, en ningún caso, la formulación de una “verdad” acerca de la realidad estudiada, sino que se enfoca en la construcción, en conjunto con los actores del campo, de una versión de esa realidad, donde se incluyen todas las perspectivas observadas y escuchadas como válidas. Las mismas serán descritas, relatadas y

reconstruidas a la luz del marco teórico presentado.

## 3.2. Teoría fundamentada

Se toman como insumos algunos elementos propuestos por la teoría fundamentada, método de análisis propuesto por Glaser y Strauss (1967), a partir de cuyos trabajos se realizan numerosos desarrollos metodológicos. La teoría fundamentada parte de las preguntas que el investigador se hace en torno a un fenómeno, acción o proceso y plantea una explicación general del mismo desde la perspectiva de los participantes involucrados. Las explicaciones empiezan a adquirir volumen teórico en la medida que se generan categorías y relaciones entre categorías, y variables emergentes del campo.

En este sentido, la teoría fundamentada es un método que hace al mismo tiempo comparación y análisis. Mediante la superposición de dos procesos, el muestreo teórico y la inducción analítica, busca generar teoría a través del contacto con la práctica, emergiendo nuevas categorías de los datos de análisis. De esta manera, utilizando procedimientos de codificación explícita y a través de la comparación constante, busca generar nuevos conceptos, entendiendo que son nuevos en la medida que no se constatan en la literatura existente en torno al tema.

Las teorías fundamentadas son también llamadas teorías sustantivas o intermedias distinguiéndose de las teorías formales que abarcan una perspectiva mayor (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). Esto quiere decir que las teorías producidas de este modo generan abundantes contenidos pero aplicados al escenario concreto del fenómeno estudiado y no para explicar la generalidad de ese fenómeno en otros escenarios. Por esta razón las teorías fundamentadas son un método apropiado cuando no existe mucha teoría o la existente es inadecuada al contexto que se está estudiando. Por tal motivo se dice que los teorías fundamentadas son locales, sus explicaciones refieren a un ámbito circunscrito, teniendo riqueza y nuevas perspectivas para la interpretación de fenómenos sociales. Charmaz (2013) plantea:

En esencia, los métodos de la teoría fundamentada son un conjunto de pautas analíticas flexibles que permiten a los investigadores concentrar su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y de desarrollo conceptual. (p. 271).

Es esperable que la recuperación de lo que surge en el campo esté suficientemente nutrida por las producciones discursivas de los actores, posibilitando determinar que un conjunto de códigos tenga capacidad explicativa. Se trata de una teoría cercana a los datos, lo cual acentúa su carácter flexible. Se generan categorías que se vuelven operativas en la medida que se aplican a los datos del campo, desde allí emergen conceptos. Es por esto, que dos investigadores trabajando con los mismos datos pueden llegar a resultados diferentes.

Glaser y Strauss (1967) relacionan la metodología cualitativa con la producción de teoría y postulan la teoría fundamentada como el método privilegiado para lograr esto. Toman como objeto de estudio procesos, acciones o interacciones entre individuos y, por tanto, son óptimas para su implementación en ciencias sociales. Los instrumentos más comunes en la recolección de datos son las entrevistas y los grupos focales.

La teoría fundamentada se caracteriza porque los datos se vinculan con categorías de análisis a través de la codificación abierta, a partir de lo cual se organizan las categorías en función de las relaciones entre las mismas. Este proceso se denomina codificación axial, que ya constituye una elaboración teórica. Luego se aplica esa explicación a los datos del campo y se intenta establecer explicaciones del fenómeno estudiado, lo que se llama codificación selectiva. En los apartados siguientes se desarrollan los procedimientos propios de la teoría fundamentada que son de interés a esta investigación.

### **3.2.1. Muestreo teórico**

La recolección de datos se aborda con poca preconcepción, y sin un número predeterminado de casos a estudiar, lo que determina el muestreo teórico. Puede iniciar la investigación a partir de un sistema de conceptos “locales”, propios del fenómeno, enumerando algunas características principales de la estructura y procesos en las situaciones que estudiará. Según Glaser y Strauss (1967) para iniciar la investigación solo se requiere de estos conceptos locales y de sensibilidad teórica, noción que alude a la capacidad del investigador de generar teoría a partir de los datos, herramienta que está en constante desarrollo.

A medida que el investigador va recolectando datos, simultáneamente irá generando códigos y categorías que se irán modificando a medida que se avanza en el trabajo de campo. El investigador solamente debe recolectar da-

tos y luego inducir propiedades y categorías que luego volverá a cotejar con los datos de otras unidades de análisis. Según el lugar que ocupan en relación al fenómeno, las categorías pueden ser propiedades, causas, condiciones, dimensiones, tipos o procesos del fenómeno estudiado.

Vale aclarar que el número de entrevistas no puede determinarse de antemano, ya que el muestreo teórico no se hace en función de una cantidad calculable de casos, sino con base en su potencial para aclarar o enunciar propiedades teóricas del objeto de estudio, a partir del método de comparación constante y de la saturación de las categorías emergentes. Esto equivale a decir que el tamaño de muestra no se fija con anterioridad a la recolección de datos.

El criterio para decidir cuándo cesa el muestreo de grupos pertinentes diferentes en relación a una categoría es la saturación teórica de la categoría. Saturación significa que ya no se obtienen ninguna información adicional que permita desarrollar propiedades de la categoría. (Glaser y Strauss, 1967)

Los códigos y categorías que se sugieren del muestreo teórico no buscan corroborar ni remitir ningún tipo de universalidad. Requieren solo de la saturación de los datos y, por tanto, no es necesario considerar todos los casos disponibles. Por tanto, la estrategia metodológica es funcional al campo estudiado en la medida que se desconoce la cantidad de jóvenes rurales riverenses que ingresan a la Udelar, dado que la categoría de ruralidad no es relevada en censos u otros relevamientos estadísticos.

Dado que la propuesta metodológica es de corte cualitativo y está sostenida en la perspectiva del muestreo teórico, necesariamente hay que remitirse a la noción de saturación como criterio de corte en la recolección de información. La saturación de categorías se produce cuando no se obtienen nuevos datos o categorías del campo, o que hagan emerger nuevas relaciones entre las categorías ya enunciadas. El número de casos a estudiar se define, pues, *a posteriori*, cuando se obtuvieron los suficientes datos para responder a las preguntas y objetivos de la investigación. Al producirse la saturación es esperable que la información y las categorías emergentes del campo tengan capacidad explicativa para las preguntas de investigación y, por ello, se mantienen cercanas a los datos del campo y se nutren de las producciones discursivas de los actores implicados.

### 3.2.2. Inducción analítica

Se define una metodología inductiva dado que el punto de partida son los datos del trabajo de campo, y no se trata de un intento por corroborar hipótesis preconcebidas. No se intenta producir axiomas generales, sino teoría extraída de los datos, por lo que la misma siempre está en estrecha relación a la selección de la muestra y la recolección de los datos. La teoría fundamentada se basa en la implementación de dos procesos simultáneos, a saber, el análisis de los datos del campo, que se traduce en la elaboración de códigos y categorías, y la comparación constante entre las distintas unidades de análisis. A efectos de hacerlo más evidente, las unidades de análisis serán, en este caso, los discursos recogidos en las entrevistas en profundidad con los estudiantes migrantes oriundos del departamento de Rivera.

La estrategia de análisis de datos se hace mediante la codificación abierta, axial y selectiva. En primer lugar, se determinan las unidades de análisis, que remiten al discurso emergente del campo a través de entrevistas en profundidad. A partir de su análisis y de la comparación entre distintas unidades de análisis se generan códigos y categorías. El proceso se produce en niveles consecutivos de profundidad.

La codificación abierta refiere al primer paso, este implica seleccionar citas, es decir, partes del discurso significativas y etiquetarlas con un código, de donde se van sugiriendo los temas en torno a los cuales se desencadena el discurso de los entrevistados. Los códigos refieren a una palabra o conjunto de palabras que revelan una característica del fenómeno, pudiéndose codificar tanto frases, oraciones o párrafos que puedan tener un significado para la investigación. Se realiza este proceso para todas las unidades de análisis disponibles en ese momento.

A partir de allí, el investigador selecciona aquellos códigos que considera más importantes y comienza a relacionarlos con los demás códigos emergentes. A este segundo paso se le denomina codificación axial porque propone la predominancia de ciertos códigos, es decir, ubica ciertos códigos en el eje central del tema investigado. Desde allí, se busca determinar recurrencias y divergencias que permitan agrupar a los códigos obtenidos en familias encabezadas por los códigos centrales. Las familias de códigos se corresponden a su vez con categorías de análisis de la investigación en la medida que suponen la centralidad de los temas y, por tanto, se encuentran en consonancia con los objetivos de

investigación.

Finalmente, los códigos y categorías son contrastados con los datos del campo para afinar su definición y describir sus propiedades, produciéndose la codificación selectiva. La codificación selectiva concluye con un modelo teórico explicativo de los datos del campo, que establece un esquema de relaciones entre las diferentes categorías emergentes, relacionándolas lógicamente entre sí. En relación a esto dice (Charmaz, 2013):

las prácticas de codificación pueden ayudarnos a ver nuestras presunciones, al igual que las de los participantes de nuestra investigación. En lugar de elevar nuestros códigos a un nivel de objetividad, podemos formular preguntas acerca de cómo y por qué desarrollamos ciertos códigos. (p. 295).

Las categorías dan cuenta de temas emergentes en el fenómeno estudiado, permiten identificar conceptos implicados que ayudan a entender el modo en que el mismo se produce. La etapa final consiste en comparar el modelo teórico que emerge de la codificación axial con los objetivos, preguntas y *a priori* de investigación presentados inicialmente, lo que se denomina codificación selectiva. Esta comparación permite observar los principales resultados de la investigación. La codificación tiene un potencial *a posteriori*, al recuperar y organizar la información y, mediante su interpretación, se formulan proposiciones o hipótesis.

Para llevar a cabo estos procedimientos de codificación la investigación se sirve del uso del software ATLAS.ti (Scientific Software Development, 2017), que se define como un programa computacional de análisis de datos cualitativos de distinta índole (en formato de texto o audiovisual) que genera citas, códigos, grupos de códigos, vínculos entre códigos y memos. Estos elementos definen porciones analizables del material procedente del trabajo de campo. En el caso de esta investigación, las citas serán selecciones del texto de las entrevistas desgrabadas, en las que se subraya algo importante a los objetivos de la investigación. A las citas se les atribuyen códigos, que indican porque la cita es importante, es decir, etiquetas o descriptores que refieren a elementos conceptuales puesto en juego en el corpus teórico de la investigación.

Los códigos podrán irse agrupando según si comparten elementos comunes unos con otros. Además, se podrán ir estableciendo vínculos entre códigos que refieren a la ya denominada codificación axial. El investigador podrá a lo largo

del proceso de análisis ir elaborando notas analíticas respecto a los datos que va revisando y codificando. Estas notas pueden hacerse en la selección de una cita, un código o grupo de códigos o en las unidades de análisis (en este caso, entrevistas desgrabadas) cargadas en el software para ser analizadas.

En la medida que es el investigador quien selecciona, codifica, relaciona códigos y redacta memos acerca del material de campo, el programa Atlas.ti (Scientific Software Development, 2017) permite que sea este quien dirija y mantenga el control de todo el proceso de análisis realizado. El software ayuda a sistematizar y ordenar la información, recuperando datos análogos, contrapuestos o relacionados de diferentes unidades de análisis, manejando grandes volúmenes de información en simultáneo. Pero es quien lleva adelante la investigación y atribuye sentido a esta información, por lo que es, de todos modos, un trabajo minucioso dirigido a cumplir los objetivos de la investigación.

### **3.3. Entrevista en profundidad**

En este apartado se describen las principales características de las entrevistas en profundidad, dispositivo de recolección de datos seleccionado para la investigación. Las entrevistas consisten en una herramienta utilizada por el investigador para acercarse a la realidad de los sujetos. Son las unidades básicas del trabajo de campo, herramienta para obtener datos que luego se codifican, según los procedimientos propios de la teoría fundamentada, para elaborar las categorías de análisis.

Es importante destacar que la investigación se desarrolla de forma individual. La obtención de datos del campo, desde la construcción de la muestra a la conducción de las entrevistas en profundidad, así como su posterior análisis y discusión, son realizadas por la responsable de la investigación, sin la intervención de terceros o colaboradores. Se toma contacto con los entrevistados a partir de informantes calificados. La construcción de la muestra se hace a través de herramientas propias de la estrategia metodológica, que serán detallados en apartados subsiguientes.

Dentro de los estudios cualitativos existen diferentes técnicas que ayudan a aproximarse al fenómeno estudiado. Entre estas, la entrevista en profundidad tiene un lugar de importancia dado que se construye a partir de encuentros cara a cara con la población objetivo, donde se intenta generar un ambiente confidencial y de confianza que permita adentrarse en los elementos individuales

que serán objetivados, en tanto categorías de análisis del fenómeno estudiado (Robles, 2011). Dice Alonso (1998):

podemos presentar la entrevista, en la investigación social, como un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona, “el informante”, en término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. (p. 67).

El autor señala que en las entrevistas, en el marco de una investigación cualitativa, el sujeto que hace parte de la población objetivo se expresa en primera persona. Este yo (sujeto lingüístico) aúna al menos dos funciones: la informativa y la expresiva. La función informativa se da en tanto el entrevistado es un informante calificado que se ajusta a los parámetros y objetivos definidos para la investigación.

La función expresiva se refiere a la capacidad de condensar emociones y expresiones de opinión en su discurso a partir de sus experiencias de vida. Ambas funciones suelen ser concurrentes en la medida que el sujeto informa sobre aspectos que son de interés para la investigación, y lo hace introduciendo sus afectos, sus prejuicios y su pensamiento, dando cuenta de aspectos afectivos e identitarios. Se trata, además, de un yo narrativo en la medida que el sujeto se narra a sí mismo.

Asimismo, estos aspectos emergen de forma especular en un determinado contexto y grupo social de pertenencia, donde el sujeto “es visto” por otros de determinada manera. En el marco de la investigación se transfieren algunos de estos contenidos de una realidad subjetiva, que buscan ser comparados y contrastados entre diversas unidades de análisis, para extraer de allí aportes conceptuales de un saber en construcción.

La guía del entrevistador consiste en una pauta elaborada, en el marco del diseño metodológico de la investigación, para aproximarse a los objetivos de la misma. Se elabora en relación a las preguntas y temas sobre los cuáles se está buscando producir conocimientos, a saber: las estrategias puestas en juego por los jóvenes rurales riverenses, para lograr la permanencia en la Udelar, abarcando todo el proceso de la migración desde sus localidades de origen. Inicialmente, se relevan algunas características sociodemográficas como edad, lugar de procedencia y conformación familiar.

También se indagan aspectos de las trayectorias educativas, motivaciones y apoyos en el proceso migratorio y recursos institucionales de los que puedan hacer uso, como son las becas y hogares estudiantiles. Se pregunta por aspectos de la vida cotidiana que inciden en la radicación en la ciudad de Montevideo y en el ingreso a la Udelar. Se tienen en cuenta la incidencia de estos cambios a nivel afectivo y académico así como en los aspectos culturales y lingüísticos que puedan transformarse en el proceso. Para más detalles ver pauta en Apéndice 1.

Asimismo, la pauta de entrevista diseñada en una primera instancia, podrá ser modificada en proceso de análisis de los datos. Esto refiere a los casos en que la saturación de cuenta de categorías que es pertinente explorar y que, por tanto, serán agregadas a la pauta. Es una característica que se sustenta en el potencial que la teoría fundamentada ofrece para analizar sus propios procesos y mantenerlos cercanos a los datos empíricos, reelaborando conceptos desde allí.

### **3.4. Población objetivo**

La construcción de la muestra se realiza en residencias para universitarios en Montevideo, tanto en el hogar estudiantil de la IDR, como en residencias de carácter privado. Se realiza un primer acercamiento a las autoridades de las residencias, presentando la investigación para, luego, generar reuniones con los estudiantes residentes o becarios. En estas instancias se exponen los objetivos y criterios de selección de la población objetivo, se estipula que deben ser estudiantes de la Udelar, mayores de 18 años que residan en Montevideo y que sean oriundos de localidades rurales o que tengan vínculo con el medio rural.

En estas instancias se acentúa el carácter de participación voluntaria y el interés de producir conocimiento en torno a la temática de las migraciones estudiantiles y de la radicación de los jóvenes del interior en Montevideo. Se genera así una base de datos para convocar a las entrevistas individuales en profundidad, que se van concretando paulatinamente, superponiendo el trabajo de campo con el análisis de los datos provenientes del mismo. Asimismo, se solicita a cada uno de los entrevistados/as que inviten a participar de la investigación a otros jóvenes que cumplan los requisitos ya descritos, apelando así a la técnica de “bola de nieve” (Alonso, 1998) que permita ampliar la convocatoria a las entrevistas.

### 3.5. Consideraciones éticas

A partir de que el investigador toma nota del efecto que tiene su intervención, es decir, entiende que las entrevistas en profundidad causan un efecto en estos, es preciso aclarar los aspectos éticos concernidos. Los efectos serán múltiples, no pueden determinarse *a priori* y dependerán de cada sujeto particular. A partir de allí, se establece una particular postura ética que refiere a una serie de cuidados y consideraciones para los entrevistados. En este entendido, se explicitan las consideraciones éticas en el abordaje del trabajo de campo, y en la posterior discusión y análisis de los datos aportados por éste.

La investigación tomará en cuenta los aspectos éticos enmarcados en los Derechos Humanos y, específicamente, se tomará como referencia lo que se plantea en el Decreto CM 515 del Poder Ejecutivo del 04/08/2008 (Poder Ejecutivo, 2008) sobre investigación con seres humanos. En este sentido, se solicitará el consentimiento libre e informado y en forma escrita de los sujetos involucrados, informándoles previamente el carácter, objetivos, métodos y beneficios esperados de la exploración. Se respeta así el principio de autonomía explicitado en el decreto anteriormente nombrado, y el Art. 5, capítulo III del CM 813 del Poder Ejecutivo, del 31/09/2009 (Poder Ejecutivo, 2009), relacionado con la acción de *Habeas Data*.

Se aclara a los sujetos que pueden abstenerse de participar o retirarse en cualquier fase de la investigación. También se protege la identidad de los participantes, asegurándose su anonimato. Se garantiza la confidencialidad de los testimonios, en vistas de respetar los principios generales de: veracidad, seguridad y protección de datos personales, reserva y responsabilidad, que plantea la Ley 18.331.

Se evalúan potenciales riesgos y beneficios resultantes de participar en las entrevistas, en la búsqueda de potenciar estos últimos y de respetar los principios de beneficencia y justicia. Se asegura la inexistencia de conflictos de intereses entre los investigadores y los sujetos participantes y se pondrá a los participantes en conocimiento de los resultados. Se adjunta la hoja de información en el Apéndice 1, el documento de consentimiento informado en el Apéndice 2 y la pauta de entrevista semidirigida utilizada en el Apéndice 3. Se adjuntan también 3 informes producidos a partir del uso del Atlas.ti en el Apéndice 4.

## Capítulo 4

# Presentación y análisis de los datos

### 4.1. Datos obtenidos del trabajo de campo

Así como en el Capítulo 3 se explicitan los enfoques y los procedimientos utilizados en la investigación, este capítulo pretende dar cuenta de los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de dicha metodología. En las páginas que siguen se esbozan los datos provenientes del campo y la reflexión en torno a estos, a la luz de la bibliografía revisada en los capítulos precedentes. También pueden incluirse otros estudios relevantes, no mencionados en el Capítulo 2, en la medida que la metodología, al seguir un diseño cualitativo y emergente, puede evidenciar la importancia de recopilar otros referentes.

En este sentido, en este apartado se da cuenta de los efectos producidos tras la inmersión en el campo y, desde allí, se recupera el decir de los actores implicados y se somete a la acción interpretativa. La investigación sigue un procedimiento inductivo, en el cual se parte de datos particulares para elaborar ciertas afirmaciones de alcance particular. El proceso de análisis toma distintas realidades subjetivas y, sin seguir un recorrido lineal, busca las recurrencias y contradicciones, abstrayendo ciertas enunciaciones. Procede explorando y describiendo caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. Se adquieren mayores niveles de generalidad en la medida que se intercalan datos y teoría y se suman casos al análisis, permitiendo extrapolar contenidos a nuevos sujetos y escenarios de características similares.

En la medida que el objetivo de este capítulo es presentar los datos reca-

bados, es importante mencionar que se realizaron un total de 12 entrevistas en profundidad. Todos los entrevistados son jóvenes oriundos del departamento de Rivera comprendidos entre los 18 y los 25 años, 5 de ellos son varones y 7 son mujeres. En la Tabla 4.1 se detalla esta información.

Sus lugares de procedencia se identifican con la categoría de ruralidad de forma heterogénea, en la medida que abarcan localidades de diferentes características demográficas. Esto se correlaciona con la perspectiva de Nueva Ruralidad referida en el apartado 2.2.1. En cuanto a la información demográfica, esta es obtenida del último censo nacional (INE, 2011). Cabe mencionar que no se cuenta con datos de algunas de las localidades de origen de los estudiantes, dada la baja densidad de población y el aislamiento geográfico que las caracteriza, por lo cual pueden haber sido censados los habitantes en otras localidades.

Entrevistado/a	Edad	Localidad	Población (INE (2011))
varón	23	Tranqueras	8.190
mujer	19	Rivera (capital)	103.493
mujer	19	Rincón de Moraes	sin datos
mujer	19	Arroyo Blanco	97
varón	20	Vichadero	3.698
mujer	22	Paso Hospital	295
varón	19	Paraje Sauzal	sin datos
mujer	19	Villa Thomaz Albornoz	sin datos
mujer	19	Las Flores	359
varón	19	Masoller	240
mujer	18	Colonia Aparicio Saravia	sin datos
varón	25	Tranqueras	8.190

**Tabla 4.1:** Entrevistados

Para retomar las palabras de los entrevistados, se transcriben de forma textual fragmentos de las entrevistas. Estos son, a su vez, denominados mediante un criterio que toma en cuenta tres aspectos: el género (varón o mujer), la edad al momento de la entrevista y la condición demográfica de la localidad de origen. Con relación a este último punto, se retoma la clasificación del INE (2011), según la cual, localidades de menos de 500 habitantes son consideradas rurales y las que superan este número se toman como urbanas.

Los fragmentos transcritos se denominan, por ejemplo, con el código “E1.V23.C”, cuyos componentes se explicitan a continuación. La indicación

“E1” refiere a “entrevista 1”; “V23” refiere a “varón, 23 años” y la “C” corresponde a “ciudad”, del mismo modo que una “R” en su lugar se correspondería con “rural”. En la tabla Tabla 4.2 se detalla la denominación para las 12 entrevistas realizadas.

Entrevista	Características sociodemográficas	Denominación
Entrevista 1	varón, 23 años, ciudad	E1.V23.C
Entrevista 2	mujer, 19 años, ciudad	E2.M19.C
Entrevista 3	mujer, 19 años, rural	E3.M19.R
Entrevista 4	mujer, 19 años, rural	E4.M19.R
Entrevista 5	varón, 20 años, ciudad	E5.V20.C
Entrevista 6	mujer, 22 años, rural	E6.M22.R
Entrevista 7	varón, 19 años, rural	E7.V19.R
Entrevista 8	mujer, 19 años, rural	E8.M19.R
Entrevista 9	mujer, 19 años, rural	E9.M19.R
Entrevista 10	varón, 19 años, rural	E10.V19.R
Entrevista 11	mujer, 18 años, rural	E11.M18.R
Entrevista 12	varón, 25 años, ciudad	E12.V25.C

**Tabla 4.2:** Entrevistas y sus denominaciones

Las entrevistas fueron registradas por vía de grabación de audio, desgrabadas y codificadas utilizando el software Atlas.ti (Scientific Software Development, 2017). Mediante su uso, se obtuvieron 1924 citas, es decir, extractos textuales de las entrevistas cuyo contenido resulta significativo, y que se configuran como unidades básicas para el análisis. Las citas obtenidas son procesadas según la codificación abierta detallada en la sección 3.2.2, siguiendo los procedimientos propios del método inductivo, asociando el contenido a los ejes temáticos de la investigación. De este modo, se fueron desprendiendo pequeñas porciones de teoría de alcance particular. Se generaron 70 códigos para destacar aquellos aspectos más significativos del discurso.

Siguiendo con la codificación axial, estos códigos se agrupan en familias o grupos de códigos que emergen como categorías analizadoras o dimensiones de análisis del fenómeno migratorio. En este punto, se comienza a relacionar los contenidos de las citas y los códigos de las distintas entrevistas en profundidad. Esto permite obtener mayores niveles de generalidad, permitiendo abstraer mayores porciones de teoría. Emergen, al momento, 5 familias de códigos que serán entendidas como categorías de análisis del campo. Sin embargo, no todos los códigos son agrupados en una sola de estas familias. Existen, a su

vez, códigos que serán denominados híbridos, en la medida que al análisis se presentan como pertenecientes a más de una familia.

Por otro lado, existen algunos códigos que refieren a contenidos cuyo grado de abstracción no permite clasificarlos en una u otra familia, ya que refieren a procesos generales o a ideas postuladas en el marco teórico. Se denominarán códigos huérfanos, los mismos pueden vincularse o no con una familia. Las 5 familias en las cuales se agrupan los códigos son: proceso migratorio, cultura de frontera y ruralidad, trayectorias educativas, apoyos formales e informales y la capital. Las mismas se describen en los párrafos a continuación.

En primer lugar, los códigos incluidos en el grupo *apoyos formales e informales* refieren a elementos que los estudiantes perciben, valoran y utilizan como sostén en las distintas etapas de la migración hacia Montevideo, así como en la construcción de sus trayectorias educativas y en el proceso de radicación en Montevideo. En esta familia de códigos se diferencian dos tipos de apoyos, retomando la clasificación que hace Santiviago (2017) en formales e informales. Los apoyos formales son aquellos que remiten a un vínculo institucional y admiten un procedimiento, ya sea burocrático o reglado, para obtenerlos. En este grupo se ubican los hogares estudiantiles, las becas y los recursos de los servicios universitarios dispuestos para fomentar las trayectorias de los estudiantes.

Los apoyos informales son aquellos que refieren a elementos de carácter vincular, afectivo, o relativos a la experiencia ofrecida por otros como elemento a valorar en la construcción de trayectorias educativas propias. Estos últimos se ubican típicamente en espacios de la vida cotidiana, y son valorados positivamente por todos los entrevistados. En este grupo se incluyen los códigos: apoyo formal, apoyo informal, aspectos económicos, autonomía, becas, deporte, familia, hogar estudiantil, pareja, religión, trabajo, valoración personal, vínculos de pares y vocación.

En segundo lugar, la familia *cultura de frontera y ruralidad* engloba aquellos códigos que refieren a aspectos culturales y lingüísticos que se pueden poner de manifiesto en los estudiantes provenientes de zonas rurales del departamento de Rivera, ubicado en la frontera con Brasil. Los intercambios sociales, culturales y comerciales en las zona fronterizas son frecuentes y cotidianos, lo cual tiene efectos en la socialización y en los procesos de adquisición del lenguaje. En el caso de la frontera Uruguay-Brasil se produce el fenómeno de los DPU) que varían según el grado de urbanización y según el tipo de frontera (fluvial o

seca) (Mazzei, 2013).

Se consideran en esta familia todos los elementos que refieren a hábitos, formas de hablar y acento que ponen de manifiesto un contraste entre montevideanos y riverenses. En algunos casos, estos códigos representan rasgos propios de la ruralidad o la frontera y pueden incidir en los procesos de integración a Montevideo y a la Udelar. Esta familia incluye los siguientes códigos: acento, arraigo, cultura de frontera, disglosía, DPU, español, extrañar, identidad, localidad de origen, pertenencia, portugués, Rivera, riverenses, rural, término nativo y vida cotidiana.

En tercer lugar, la familia *proceso migratorio* agrupa códigos que dan cuenta de las diferentes etapas, apoyos, obstáculos y desplazamientos intermedios de los jóvenes riverenses, desde sus localidades de origen a Montevideo, en función de la construcción de sus trayectorias educativas. Abarca las migraciones internas en un sentido amplio, como un movimiento con traslado de residencia de un punto de origen a otro de destino. En el caso de los jóvenes del medio rural se producen movimientos sucesivos y graduales en el territorio.

Se consignan en esta familia aquellos códigos que dan cuenta de los lugares de residencia transitorios, para muchos de los entrevistados, vinculados a las trayectorias educativas secundarias. Los movimientos previos a migrar a Montevideo, en la mayoría de los casos, se vinculan con la oferta disponible en el nivel medio en el departamento de Rivera o en los departamentos limítrofes. Con respecto a la migración hacia la capital, esta siempre se vincula con el acceso a la ES. Se incluyen en esta familia los siguientes códigos: arraigo, espacio urbano, espacio de urbanización intermedio (EUI), extrañar, gradual, localidad de origen, migración, Montevideo, pertenencia, proyecto de vida, retorno, Rivera y rural.

En cuarto lugar, la familia *trayectorias educativas* incluye aquellos códigos que refieren a la construcción de las trayectorias educativas de los entrevistados. Se observa el pasaje por diferentes instituciones y centros educativos, los apoyos y obstáculos que se presentaron en ese proceso, la residencia en hogares estudiantiles. Abarca también las expectativas, las fantasías o tensiones que se pueden desplegar respecto al ingreso a la Udelar y su relación con el hecho de ser la primera generación de universitarios en sus familias.

Se consideran aspectos de desempeño académico, el vínculo con compañeros de estudio y el desarrollo de actividades curriculares. Algunos de los entrevistados son estudiantes ingresantes, mientras que otros se encuentran más avan-

zados o próximos al egreso, lo que conduce a consideraciones en torno a la formación de posgrado, en algunos casos. Esta familia incluye los códigos: centro educativo, compañeros de estudio, docentes, estudiantes del interior, estudios, hogar estudiantil, lenguaje académico, masificación, oferta educativa interior, primera generación de universitarios, profesión, rendimiento académico, trayectoria educativa primaria, trayectoria educativa secundaria, trayectoria educativa terciaria, Udelar-acceso, Udelar-derecho, Udelar-ingreso, valoración de la disciplina, valoración de la trayectoria educativa y vocación.

Por último, los códigos agrupados en la familia *la capital* dan cuenta de los procesos de radicación en Montevideo como destino del proceso migratorio emprendido desde el medio rural o el interior del departamento de Rivera. Se sitúan aquí emergentes relativos a las vivencias y experiencias de la vida cotidiana que tienen que ver con el transitar y habitar la ciudad. Estos incluyen aspectos como el uso del espacio urbano, la percepción del tiempo, el desarrollo de actividades académicas dentro y fuera del centro educativo, así como también de actividades de esparcimiento y recreación en el hogar estudiantil y en los recorridos por diversos barrios montevideanos.

Estos elementos del análisis intentan dar cuenta de los aspectos positivos y negativos que valoran los jóvenes del hechos de estar en la capital del país. Esto toma relevancia en relación a la perspectiva de radicarse o retornar y las diferencias culturales y de relacionamiento que encuentran entre el interior y la capital y, en particular, entre riverenses y montevideanos. Se incluyen los siguientes códigos: anonimato, convivencia, costo de vida capitalino, espacio urbano, hogar estudiantil, masificación, montevideanos, Montevideo, percepción del tiempo, seguridad, tareas de la casa, tiempo libre, transporte urbano, valoración de la ciudad y vida cotidiana.

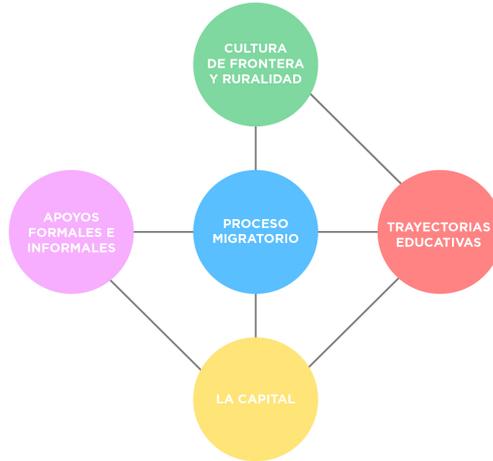
Las familias de códigos dan cuenta de aquellos aspectos en donde la investigación busca hacer foco, para comprender y elaborar ciertas afirmaciones a partir de la experiencia singular de los participantes. Es importante destacar que, tal como el significado del término lo indica, analizar implica disolver en partes un proceso o fenómeno para poder inferir causas o propiedades del mismo. La selección de ciertas partes del discurso, su codificación y posterior agrupamiento en familias de códigos responde a esta lógica: separar, clasificar e inferir. Este es un proceso, en cierto modo, artificial y ajeno a la naturaleza a la propia experiencia vivida, cuyo sentido, denso y entretejido en los avatares del lenguaje, se intenta captar.

Es posible que para los protagonistas de la investigación no exista una distancia entre trayectoria educativa y proceso migratorio, sino que ambos son aspectos de una misma vivencia. Lo mismo sucede con la percepción de los apoyos en tanto formales o informales, con la categoría de ruralidad y los tránsitos por los espacios urbanos y por la capital. Son aspectos concatenados y enlazados a través del lenguaje, que a efectos instrumentales se separan para lograr abstraer contenidos de relevancia para la investigación. Este mecanismo -de desarmar y rearmar- se hace siguiendo procedimientos que están bajo control del investigador, quien selecciona las citas, nombra los códigos y familias, y realiza inferencias teóricas particulares durante el proceso.

En la imagen Figura 4.1 se muestra un diagrama de las 5 familias de códigos y, a continuación, los códigos que se agrupan en ellas. Las relaciones entre familias se establecen de la siguiente manera: proceso migratorio se ubica como el fenómeno central de la investigación. El mismo se ubica entre el lugar de origen, inmerso en los rasgos de la cultura de frontera y ruralidad, y en dirección hacia la capital. Las trayectorias educativas se sitúan en directa relación con la migración ya que constituyen el argumento principal del traslado de residencia de los estudiantes. Las trayectorias en ES se construyen en continuidad con los niveles medio y primario que acontecieron en las localidades de origen, enlazando estas tres familias (trayectorias educativas, cultura de frontera y ruralidad y la capital). Además, los apoyos formales e informales sostienen tanto el proceso migratorio como el proceso de radicación en la capital.

Para identificar qué códigos se agrupan en cada familia se utiliza una referencia por colores. Aquellos códigos que pertenecen a más de una familia están identificados con más de un color. En el margen inferior se detallan los códigos que no se ubican en ninguna familia, en la medida que aluden a elementos conceptuales involucrados en todas las familias ya designadas.

GRUPOS DE CÓDIGOS Y SUS MIEMBROS



CÓDIGOS

- |                             |                                     |                          |
|-----------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| ● ACENTO                    | ● MONTEVIDEO                        | ● TRAYECTORIA PRIMARIA   |
| ● CULTURA DE FRONTERA       | ● ESPACIO URBANO                    | ● TRAYECTORIA SECUNDARIA |
| ● DISGLOSIA                 | ● ANONIMATO                         | ● TRAYECTORIA TERCIARIA  |
| ● DPU                       | ● CONVIVENCIA                       | ● UDELAR-ACCESO          |
| ● IDENTIDAD                 | ● COSTO DE VIDA CAPITALINO          | ● UDELAR-DERECHO         |
| ● PORTUGUÉS                 | ● MONTEVIDEANOS                     | ● UDELAR-INGRESO         |
| ● RIVERENSES                | ● PERCEPCIÓN DEL TIEMPO             | ● VALORACIÓN DISCIPLINA  |
| ● TÉRMINO NATIVO            | ● SEGURIDAD                         | ● VALORACIÓN TRAYECTORIA |
| ● ESPAÑOL                   | ● TAREAS DE LA CASA                 | ● VOCACIÓN               |
| ● TIEMPO LIBRE              | ● TRANSPORTE URBANO                 | ● APOYO FORMAL           |
| ● VIDA COTIDIANA            | ● VALORACIÓN CIUDAD                 | ● APOYO INFORMAL         |
| ● ARRAIGO                   | ● HOGAR ESTUDIANTIL                 | ● ASPECTOS ECONÓMICOS    |
| ● EUI                       | ● MASIFICACIÓN                      | ● AUTONOMÍA              |
| ● EXTRAÑAR                  | ● ESTUDIANTES DEL INTERIOR          | ● BECAS                  |
| ● LOCALIDAD DE ORIGEN       | ● CENTRO EDUCATIVO                  | ● DEPORTE                |
| ● MIGRACIÓN                 | ● COMPAÑEROS DE ESTUDIO             | ● FAMILIA                |
| ● PERTENENCIA               | ● DOCENTES                          | ● PAREJA                 |
| ● RETORNO                   | ● ESTUDIOS                          | ● RELIGIÓN               |
| ● RIVERA                    | ● LENGUAJE ACADÉMICO                | ● TRABAJO                |
| ● RURAL                     | ● PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIOS | ● VALORACIÓN PERSONAL    |
| ● GRADUAL                   | ● PROFESIÓN                         | ● VÍNCULOS DE PARES      |
| ● PROYECTO DE VIDA          | ● RENDIMIENTO ACADÉMICO             |                          |
| ● OFERTA EDUCATIVA INTERIOR | ● TRAYECTORIA PRIMARIA              |                          |

CÓDIGOS SIN GRUPO O CÓDIGOS HUÉRFANOS ESTRATEGIA / HABITUS / OBSTÁCULO / SUBJETIVIDAD

Figura 4.1: Grupos de códigos con sus miembros y códigos huérfanos

## 4.2. Sobre la noción de estrategias y permanencia

En este apartado se atenderá a dos elementos claves, la noción de estrategia que retoma la visión de Bourdieu (1997, 2000), y la concepción de permanencia en el contexto de las IES en nuestro país. Es un punto importante en la medida que el objetivo de la investigación es visibilizar las estrategias que los jóvenes rurales ponen en juego para insertarse y permanecer en la Udelar, para hacer efectivos los estudios terciarios. Las estrategias para la permanencia refieren a las lógicas prácticas que enlazan un proyecto de vida a un proyecto educativo y que dependen, en parte, de las posibilidades de los jóvenes para adaptarse a nuevas situaciones y contextos, tanto en el escenario montevideano, como en el de la ES.

Para referir cabalmente a la idea de estrategias, es pertinente remitirse a Bourdieu (2000). Las mismas no se ubican dentro de la órbita de la conciencia ni son guiadas por la razón, sino que están determinadas por el *illusio* o interés de los actores de permanecer en el juego social de un campo determinado, a saber, el campo académico. Son, por tanto, lógicas prácticas funcionales a la inclusión de los sujetos en el campo. Los jóvenes migrantes del medio rural son sujetos con características heterogéneas, pero pertenecen a contextos que comparten elementos comunes y, por tanto, integran un colectivo de estudiantes. A partir de esto, se podrá observar tanto sus estrategias de radicación en la capital, como de permanencia en la Udelar. En este sentido, dice Bourdieu (2000): “es decir para crear y perpetuar su unidad, por tanto su existencia en tanto grupo (...) condición de la perpetuación de su posición en el espacio social”. (p. 81).

La noción de *lógicas prácticas* permite un acercamiento teórico a la idea de estrategia, en la medida que allí se articulan las estructuras propias de los campos sociales y las de sus respectivos subcampos. Cada campo supone un conjunto de estructuras incorporadas (hechas cuerpo) en los *habitus* de los actores. Se trata de una relación bidireccional entre ambas estructuras que se traduce en predisposiciones actitudinales de los sujetos, según modalidades de proceder no conscientes. Al cambiar las estructuras sociales que regulan las actitudes de los sujetos implicados, como sucede en situaciones migratorias, es esperable que las estructuras incorporadas se modifiquen también.

Es allí donde se introduce la idea de estrategia, entendida como el ejercicio

de reconocer las estructuras sociales circundantes y adecuar *habitus* anteriores o generar nuevos. Este proceso sigue la lógica de orientarse a la práctica, en la medida que la adecuación rápida e inminente a un nuevo contexto se impone al accionar de los sujetos. Por tanto, cada campo tiene sus propias lógicas y legalidades que obedecen en realidad a lógicas prácticas, las cuales responden, a su vez, a una propia economía de las prácticas. En otras palabras, hacer lo que es más conveniente a la lógica del campo y del modo que es más conveniente a esta propia lógica práctica. Consecuentemente, para ocupar una posición y operar en un campo específico, se asumen determinadas prácticas las cuales suponen lógicas propias, a saber:

La práctica tiene una lógica que no es la de la lógica y, por consiguiente, aplicar a las lógicas prácticas la lógica lógica es exponerse a destruir, a través del instrumento empleado para describirla, la lógica que se pretende describir. (Bourdieu, 1997, p. 147).

Los estudiantes provenientes del medio rural que acceden a la universidad, con las características de centralización urbana y capitalina que tiene en nuestro país, confrontan los *habitus* de este campo con los propios de sus lugares de origen. Deben desarrollar estrategias para hacer valer los *habitus* anteriormente adquiridos, o ser capaces de transformar e incorporar los nuevos. Al producirse un desplazamiento territorial, se produce una transformación del universo simbólico. El ingreso, al menos a un nuevo campo -el campo universitario-, exige al estudiante producir estrategias que le permitan permanecer en el juego social. Sin, por esto, perder los *habitus* anteriores: familiar, social, religioso, entre otros. El diseño de estrategias adaptativas los configura como buenos jugadores, generando posibilidades de pertenencia a un campo hasta entonces desconocido, pautado no por un aprendizaje intencional, sino siguiendo la lógica del *habitus*, aprendizaje inducido por las condiciones históricas que lo determinan.

Al estar inmersos en un nuevo campo, la transformación de los *habitus* se posiciona como estrategia adaptativa que parte de los sujetos y sus acciones en la esfera de la vida cotidiana. En otras palabras, se trata de elementos externos que inducen una transformación activa de la subjetividad, posibilitando asumir nuevas posiciones y defender los intereses allí concernidos. Es importante, además, anticipar que esto se produce en diferentes esferas que afectan tanto a la formas que asume el proceso migratorio, que se imprime también en

transformaciones lingüísticas, así como en la percepción y uso de apoyos que sostienen la integración a Montevideo y a la Udelar.

Se constata que la noción de permanencia se contraponen a la de desvinculación, categoría polisémica que refiere a la existencia de un vínculo entre sujetos e instituciones educativas, en el que ambas partes tienen responsabilidad en su construcción y sostenimiento. Tal como plantea Santiviago (2017), el modelo de la responsabilidad individual es insuficiente para explicar la complejidad del vínculo entre instituciones educativas y sujetos. Hablar de desvinculación refiere, en todo caso, a un estado transitorio, en tanto el sistema uruguayo de ES es de acceso abierto e irrestricto.

Sin embargo, es importante atender a las condicionantes relativas al contexto, ya que el acceso no garantiza la permanencia, el egreso ni el aprendizaje. Además, el acceso, la permanencia y la construcción de trayectorias educativas completas se sitúan dentro de una perspectiva de derechos humanos, marco que ampara sus condiciones de producción.

Respecto a los múltiples factores que inciden en la desvinculación, se destacan los subjetivos, los sociales y los institucionales. En la misma línea, diversos autores (Tinto, 2014; Coulon, 1997; Diconca, 2011) presentan factores que resultan decisivos para la permanencia de los estudiantes. Estos son: el logro de cierto grado de integración social y académica, que refiere, entre otros aspectos, al desempeño del estudiante, al compromiso con sus estudios, al involucramiento con el entorno institucional, a la relación con los docentes y el resto del demos universitario.

En este sentido, la permanencia en la Udelar tendrá que ver con la capacidad de la institución para lograr que los estudiantes continúen matriculados, cumplan los ciclos curriculares, accedan a niveles de competencias esperados en su disciplina y egresen de la misma. Es decir, apunta al logro de trayectorias educativas continuas y completas, aunque no necesariamente lineales (Casco, 2007). La permanencia se desarrolla como un proceso, y se articula en función del proyecto educativo y el ejercicio profesional que con este se vincula.

Permanencia y desvinculación constituyen dos conceptos entrelazados. La explicación de ambos fenómenos es vista desde diferentes enfoques que acentúan la perspectiva psicológica, sociológica o económica dando lugar a distintos modelos que los explican. Los aportes de Tinto (2014) involucran las dimensiones de la integración del estudiante a las esferas académica y social de la vida universitaria. Elementos como el rendimiento académico, las interaccio-

nes con docentes y los vínculos entre pares, contribuyen a esa integración del estudiante a la institución. También Coulon (1997) complementa esta visión cuando alude a la noción de afiliación del estudiante, principalmente durante el año de ingreso.

Estrategias y permanencia son dos pilares conceptuales que permiten comprender la migración estudiantil. Las estrategias consisten en lógicas prácticas para evitar la desvinculación de la ES pero, además, para reconstruir el escenario de la vida cotidiana en un nuevo territorio, producto de la migración. En el movimiento de generar estrategias para la permanencia en la Udelar y la radicación en Montevideo, se desprenden 5 grupos de estrategias

Esta clasificación emerge del campo y del modo que son construidos los códigos y sus familias. Se observan así estrategias vinculares, estrategias institucionales, estrategias migratorias, estrategias lingüísticas y estrategias de la vida cotidiana. Cabe destacar que se observan las trayectorias educativas y la migración como procesos continuos, en los cuales, desde la experiencia singular de los jóvenes entrevistados, se abstraen algunas consideraciones que siguen el criterio de la problematización recursiva Fernández (2008).

### **4.3. Estrategias vinculares: familia y pares**

La partida de los jóvenes a Montevideo para estudiar en la Udelar trae, ineludiblemente, repercusiones en el vínculo de los jóvenes con sus familias y con la comunidad de origen. La familia oficia como primer agente de socialización y principal soporte de las trayectorias vitales de los estudiantes, y puede cumplir múltiples funciones en el proceso migratorio. En las configuraciones familiares, tanto nucleares como extendidas, se aúnan mandatos y expectativas respecto a la trayectorias educativas, así como condiciones materiales para su realización.

El valor atribuido a la educación, tanto dentro del núcleo familiar como comunitario, se vuelve un elemento fundamental para considerar la permanencia o la emigración del medio rural. Tal como dice Feixa (1999), las imágenes culturales, que impactan en los estilos juveniles, se articulan entre los mandatos de la cultura social hegemónica y la cultura familiar. Son mediadas por factores como la clase social, el género y la generación y se traducen típicamente en la adolescencia o juventud en la cultura juvenil. Las culturas o estilos juveniles incluyen también una representación y un lugar asignado a la educación.

Puede afirmarse, en consonancia con los objetivos de investigación, que la construcción de trayectorias educativas es uno de los motivos principales para la migración de los jóvenes a centros urbanos. La valoración de la formación a nivel secundario y terciario, por parte de las familias y el entorno social inmediato de los jóvenes, asume una heterogeneidad de posiciones. Desde las ya referidas estrategias de escolarización, al fomento de trayectorias acordes a la oferta local o regional, o a la falta de incentivos para la continuidad educativa de los jóvenes. Es, sin duda, un proceso complejo en el que entran en juego, además, las estrategias de los jóvenes que van progresivamente apropiándose de su trayectoria vital y educativa, y ganando autonomía en el proceso.

Es de destacar que el código *familia* es uno de los más saturados en la consideración de la categoría *apoyos informales*. Esto indica que es un elemento relevante de sostén para la migración e ingreso a la Udelar. Así se expresa en varios fragmentos del discurso:

[A] mi madre no le gusta estudiar. Ella cuando salió de la escuela no quiso ni pensar en estudiar siquiera, me dijo que nunca le gustó estudiar, este, pero que yo si quería podía seguir o no, como quisiera, que hiciera. Mi padre también, este, mi padre hasta tuvo bastante más oportunidad también porque, digamos, que mi abuela por parte de padre que falleció hace, cuando yo tenía 3 más o menos, ehm, digamos que era bien, como económicamente y le ofreció a mi padre si él no quería estudiar y él insistió en no querer y dijo “no, no, no quiero” y no quiso nomás. (...) Siempre me contaban eso, que no quisieron estudiar, pero que yo, que nosotros, que si queríamos estudiar que ellos iban a, que estudiara nomás, que ellos iban a ayudarnos y apoyarnos en todo siempre. (E7.V19.R).

Como ya fue referido en el apartado 1.3, las características de los servicios educativos en el interior y medio rural de nuestro país se diferencian de los urbanos, al ser la oferta y la distribución de los centros educativos discriminada por niveles. Así, la escuela pública será el mayor referente estatal en espacios del interior profundo del país, concentrando allí servicios que exceden a la tarea educativa (Santos, 2010). Al pasar al nivel medio, se reduce la oferta disponible, y los centros educativos se concentran en espacios urbanos. La oferta terciaria y universitaria estará únicamente localizada en algunas capitales departamentales.

Trasladarse para acceder al centro educativo puede ser o no, según cada caso particular, un factor de motivación a la emigración. Lo que se traduce en

la generación de estrategias para el fomento de la autonomía y la construcción de trayectorias en ES. Una característica propia de las escuelas públicas en sectores de baja densidad de población esta marcada por la didáctica multi-grado, estrategia pedagógica que contrasta con el funcionamiento en el ámbito de EM y ES.

El hecho de migrar marca un punto de partida anclado en lo familiar, en tanto estructura constituida en torno a vínculos de consanguinidad. Pero también en *lo familiar* en tanto sinónimo de lo conocido, es decir, el conjunto de referentes que construyen el universo simbólico de referencia. Por ende, para algunos de los entrevistados la familia representa un lugar de confort y seguridad, donde se forjan los primeros vínculos y los *habitus* arraigados y propios. Este aspecto es marcado y presente en el discurso de algunos de los estudiantes que hacen parte de las entrevistas:

La mayoría de los que estamos acá no podemos pasar mucho tiempo sin ir. Yo ya pasé acá dos meses sin ir y es una eternidad. Dos meses sin irme a casa es mucho tiempo. (...) Yo pienso, primero es porque está nuestra familia allá y todo lo que conocemos, crecimos, todas las cosas están allá. (...) Esas cosas, que estaba acostumbrado a ir a todos los cumpleaños, pasar con ellos, no puedo ahora. Pero ta, hay que crecer algún día. (E5.V20.C).

De algún modo, la familia y el medio inmediato (vínculos de pares y entorno comunitario) ofician como un factor de retención, y algunos de los estudiantes sienten que son expulsados de un tiempo y lugar idealizado, al cual desearían volver.

Llegue acá y dije bueno, acá vengo, hago lo que tengo que hacer, y [a] casa. Pero eso se trata mucho de que en un primer momento uno llega, tiene toda una vida allí, tiene todas las amistades, todas las relaciones allí, tiene todo su centro de vida allá. Esa idea de radicarse en Montevideo a primer momento, recién llegado, parece asustadora. (E12.V25.C).

Por otra parte, la familia puede posicionarse como un factor de expulsión de los jóvenes del medio rural según dos variables. En primer lugar, las posibilidades de los estudiantes, en particular, las estudiantes mujeres, de escapar a la reproducción de un modelo patriarcal. Para las mujeres jóvenes del medio rural, emigrar puede ofrecerse como una forma legitimada de acceder a un

rol diferente al tradicional, que le asigna una sociedad típicamente machista y patriarcal.

Escapar al trabajo reproductivo y doméstico, en otras palabras, evadir la restricción de la mujer al rol de madre y ama de casa, puede tomar potencia mediante la construcción de trayectorias educativas que impliquen su profesionalización. Así se expresa en el discurso de una de las entrevistadas:

Porque la mayoría de mis compañeras, bueno, de todas las compañeras creo que, de los treinta y algo que éramos en primer año del liceo, sólo cinco seguimos estudiando. El resto fue dejando, algunas ya son madres. (...) Pero más por los trabajos también. Como mi padre, mi hermano, trabajan en el campo. Ya yo tuve que venir a la ciudad porque, ta, quiero hacer otra cosa, no quiero quedar en casa, lo que es normal allá es conseguir marido (risas). Porque realmente es lo que pasa. La mayoría de las mujeres no estudian y ta, se quedan ahí. En la época de mi madre fue por falta de oportunita. No había liceo, mis padres, mis abuelos, ya tenían otra cabeza, no la dejaron ir a Rivera tal vez, con conocidos o lo que fuera, también por la parte económica, todo eso. Pero ahora ta, yo tengo la oportunidad, voy a aprovechar. (E8.M19.R).

La segunda variable tiene que ver con la herencia de la tierra. Esto opera como un factor débil, en la medida que se divide entre la cantidad de herederos de la familia, y disminuyen las posibilidades de subsistencia en el medio rural en los casos donde la producción de capital económico está vinculada a la tierra. Este elemento también se observa en lo expresado por los entrevistados:

En realidad no sé lo que me motivó a hacer una carrera universitaria, creo que fueron mis padres diciéndome que tenía que estudiar, que tenía que hacer algo de la vida. Porque es como ellos dicen y ahora lo estoy viendo, que no había trabajo ahí. (...) Cuando yo era chica me decían: “Va a llegar un momento que no vamos a tener trabajo en el campo, no suficiente como para que lleves una vida bien, entonces tenes que estudiar y ta, y tratar de salir adelante”. (...) Y ahora lo veo porque, por ejemplo, mi hermano está trabajando pero se está quejando que están despidiendo un montón de gente, que no hay casi trabajo, que no sé, hace mucha seca, las plantas no, no nacen como deberían, las vacas no engordan como deberían y todas esas cosas. (E6.M22.R).

Ta, mis padres nunca me dijeron “Dale, tenés que ir a la chacra” nada, siempre me preguntaban: “¿podés ir?, si tenés algo que estudiar no

vayas”. Siempre me decían eso, como que siempre priorizaban mi estudio primero. Y entonces eso es lo que me daba más, como que me dejaba más, digamos, motivado. (E7.V19.R).

En continuidad con lo anterior, la familia puede operar como un factor de expulsión de los jóvenes rurales de sus localidades de origen. Esto equivale a decir que la generación precedente puede poner en juego estrategias de escolarización para que los hijos tengan más oportunidades a futuro. Así se expresa en el discurso de otra de las entrevistadas:

Ellas siempre me apoyaron bastante en eso. Creo que desde siempre me estaban un poco que poniendo esa idea, de ir a estudiar acá afuera (...) Mamá también se esforzó pila para poder venir, porque justo estaba haciendo changas en este momento, no estaba trabajando fijo entonces... (E2.M19.C).

En la medida que las estrategias para la permanencia están directamente asociadas y direccionadas al acceso al campo universitario y a la acumulación de capital cultural, se denominan estrategias escolares o estrategias de escolarización. La potencialidad de migrar para estudiar y desarrollar estrategias de vida personales, mediante la capacitación profesional, se sitúan como estrategias de acumulación de dos capitales simultáneos, a saber, capital cultural y capital económico. En este sentido dice Kessler (2005):

Las estrategias escolares, se vuelven una necesidad ante la preeminencia de la división del capital económico de un núcleo familiar entre varios hijos por herencia. Si por ejemplo, el porte de este capital estuviera ligado a una determinada cantidad de tierra poseída, puede fácilmente verse cuanto se reduciría lo acumulado por un hogar, dividiendo entre la cantidad de hijos. Se produce un dilema entre dejar el campo y permanecer en él, que dependen en buena medida del contexto social y económico, pero sobre todo del proceso de sucesión de la tierra, esto es, de la posibilidad de acceder a una parcela propia donde desarrollar su trabajo y su vida.(p. 9).

Por otra parte, es importante reconocer el lugar de los vínculos de pares y las asociaciones u organizaciones a las que están vinculados los jóvenes migrantes. Estas pueden ser deportivas, religiosas, políticas o de cualquier otra índole. Estos vínculos pueden oficial como factor de retención o, por el contrario, como

motivación para migrar. Se observan a continuación algunos ejemplos a nivel discursivo:

Me gusta también ayudar a las personas, me gusta bastante eso, y entonces, cuando estaba haciendo tercero o cuarto del liceo, por ahí, [es]taba hablando un día con unos compañeros de clase, que fueron mis compañeros desde primero a sexto, siempre. Ta, empezamos a hablar sobre qué íbamos hacer y todo eso y se me ocurrió hacer medicina ahí (...) Pero así como tomé la decisión, fue con unos compañeros ahí nomá y cada día empezó a gustarme más y fue como digamo, fui entrando más todavía (...) Yo creo que fue sí, porque fue justamente hablando con ellos que me, que me decidí por hacer medicina (...) fue lo que más, creo que fue fundamental creo, hablar justamente con mis compañero y decidir, sí, que íbamos hacer, este, medicina. (E7.V19.R).

Se observa como los vínculos de pares ofician, para algunos jóvenes del medio rural, como un factor de identificación y promoción de continuidad educativa. Para el entrevistado, se vuelve predominante la intención de sus compañeros de generación en la EM de continuar estudios. Se trata de un elemento importante en su propia continuidad y también en su elección vocacional.

Del mismo modo, pero en otro registro, para un joven oriundo de la ciudad de Tranqueras, el apoyo y pertenencia a un grupo religioso se posicionan como factores que impulsan la migración, en la medida que continua integrando dicha organización en las distintas instancias de su proceso migratorio, en su pasaje por la ciudad de Rivera, con destino a Montevideo. Así lo refiere:

Como yo tengo mi religión, tengo una creencia en Dios, ta, entonces me fue fácil tomar la decisión. Como tengo una creencia, consultamos antes, para ver si sentimos que va a ser algo que vamos a tener éxito y cosa así, y ahí nos venimos. (...) Sabía que tenía ellos, formé amigos, ese grupo de amigos me integró. (...) yo lidero un grupo de jóvenes de la iglesia, los integramos todos y tratamos de formar una red de apoyo para ese joven que, a pesar de estar lejos, tienen otra familia, y que estamos ayudando. (E1.V23.C).

En este segundo caso, tanto la creencia como la comunidad religiosa ofician como factores que promueven el movimiento migratorio. Para él, la existencia de ambos son determinantes como apoyo informal a la migración y a la construcción de su trayectoria educativa en ES. Otro de los entrevistados refiere

que la comunidad y el entorno social de su localidad de origen oficializan como un elemento de sostén y reafirmación del proceso migratorio. Se explicita en el siguiente fragmento de entrevista:

Lo que veo es que les encanta escuchar eso, tipo, esas cosas de estudio allá, todo el mundo queda contento cuando estás estudiando y te va bien. La gran mayoría de los que están allá no pudo estudiar. Entonces quedan contentos cuando nosotros venimos para acá y nos va bien. (E5.V20.C).

En esta línea, es posible valorar la integración de los migrantes a actividades que exceden a los estudios universitarios. Es de destacar la importancia que implica la pertenencia a equipos deportivos, artísticos, culturales, de artes marciales, así como las salidas nocturnas o paseos por la ciudad para el disfrute del tiempo libre. El desarrollo de actividades complementarias a las académicas toma relevancia en el discurso de varios de los entrevistados:

Y ta, ahí veo lo que tenga para hacer, estudiar, hacer de comer ahí, las cosas así. Y ta, entreno karate y ta, y los días que tengo voy por la..., es una hora nomás por la tarde porque llego de la faculta a entrenar (...) empecé ahí en Tranqueras porque en Museo de Casa de la Cultura, dan cursos ahí, a veces de danza, esas cosas, y cuando yo estaba ahí empecé Karate, empecé, me enganché, y después fui a Rivera y seguí entrenando ahí y ta, ahora vine para acá y ta, y seguí acá. (E3.M19.R).

Desde 2014 tenemos el cuadro, yo juego desde el año pasado. Pero existe desde 2014. Entonces del Hogar Estudiantil de Rivera, yo atajo, soy golero ahí, sí. (...) Y a veces nos juntamos para entrenar con los gurises, sí. O sea, yo no pienso dejar el fútbol por completo pero sí jugar a veces en el campeonato, cosa así, pero no profesional. (E7.V19.R).

Con las gurisas del Hogar también empezamos a salir, no todos los fines de semana, pero a veces salíamos. Y a mí me parece que me hizo bien, porque antes, en el primer semestre siempre estaba allá, en el Hogar, los fines de semana pasaba aburrida estudiando, intentaba, intentaba, y a veces no, no lograba, leía páginas, muchas veces la misma, y ta, no me quedaba. Después que empecé a salir como que leía allí y ta, enseguidita. No sé si qué, tal vez me sofocaba [es]tar tan así. (E8.M19.R).

Según Ramos (2017) los vínculos se presentan a partir de diferentes elementos y circunstancias que nuclean a los estudiantes y promueven el establecimiento de grupos y redes, favoreciendo la integración social, clave para la permanencia en la Udelar. La autora define tres modalidades de establecimiento de vínculos, a saber: por cercanía, por iniciativa de los estudiantes y por condiciones institucionales. La modalidad por cercanía refiere a los compañeros que frecuentan en aulas y, al sostenerse en el tiempo, permiten conformar grupos de pertenencia. La iniciativa propia de los estudiantes refiere a quienes identifican estar en situación de soledad y buscan relacionarse con otros en diversos espacios, para compartir el tránsito de ingreso a la Udelar y de radicación a Montevideo.

Las condiciones institucionales para la conformación de vínculos de pares refieren a instancias de bienvenidas y cursos introductorios, así como en otras unidades curriculares que instan al trabajo en subgrupos como dispositivo pedagógico. Dan cuenta de aquellos espacios promovidos fundamentalmente en el servicio universitario, pero también en hogares o residencias estudiantiles, así como por parte de las instituciones que otorgan becas y ofrecen actividades extracurriculares, cuyo cometido es, también, la integración entre estudiantes. La existencia de lazos de amistad o familiares con otros migrantes sirve como factor de atracción, y facilita las estrategias de arraigo de los jóvenes en Montevideo.

#### **4.4. Estrategias institucionales: percepción y uso de los apoyos formales**

Las migraciones estudiantiles en Uruguay pueden estar condicionadas por muchos factores, entre otros, la limitada oferta educativa terciaria en el interior del país. La cobertura del sistema educativo uruguayo decrece a medida que aumenta el nivel educativo: existe mayor cobertura en educación primaria, que en el nivel secundario y terciario. Se entiende que la construcción de trayectorias educativas esta pautada por las diferentes etapas vitales, las características de los territorios que los sujetos habitan, sus condiciones socioeconómicas y sus decisiones vocacionales. Es así, que toman relevancia los apoyos formales, es decir, el conjunto de recursos que la Udelar y otras instituciones disponen para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes. Estos recur-

sos suponen un procedimiento reglado, y más o menos burocrático, para su obtención y mantenimiento.

La Udelar como mayor institución de ES del país, concentra el 85 % de la población universitaria si se consideran las demás IES (MEC, 2018). Tal como se explicita en el apartado 1.3, la matrícula de ingresos se ha ampliado considerablemente, junto con la tasa de egresos. Este fenómeno va acompañado con la creación de nuevas instituciones de formación terciaria públicas y privadas. Se trata de diferentes manifestaciones de lo que Castells (1998) denomina “era de la información”, en la que la precarización de las relaciones laborales y el acelerado flujo de información, en un contexto de creciente globalización, posiciona al conocimiento como una vía adecuada para la profesionalización y el ascenso social. Esta situación condiciona las representaciones y el valor atribuido al ingreso a la Udelar como un espacio privilegiado de apropiación del capital cultural. (Maceiras y Pereyra, 2019) plantean:

Para la sociedad uruguaya es indudable la importancia que mantiene el sistema educativo como espacio que asegura y genera cultura. (...) el ingreso a la Udelar se estaría presentando como la única alternativa posible de inscripción en un universo simbólico que se corresponde con la pertenencia al mundo de la cultura. (p. 57).

Es importante señalar que al aumentar la matrícula estudiantil de la Udelar, esta también se diversifica. Aumenta correlativamente el número de estudiantes del interior, que asciende al 54,1 % en 2017 (DGP, 2018). Se observa también una diversificación en el perfil socioeconómico y el clima educativo de los que provienen los estudiantes. Se observa un incremento de aquellos estudiantes que son primera generación de universitarios en sus familias, es decir, que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario. Además, crece el número de estudiantes que trabaja 30 horas semanales o más, lo cual asciende a casi un 60 % de la tasa de matriculados (DGP, 2013).

Ante los cambios en el perfil de los estudiantes que acceden a la Udelar, la institución ha dispuesto una serie de recursos institucionales con el objetivo de orientarlos en el tránsito por la institución y favorecer su permanencia. Los mismos se clasifican, según la investigación de Santiviago (2017), en formales e informales a partir de la percepción que de los mismos hacen los estudiantes de la Udelar provenientes del interior. Según afirma Tinto (2014), el involucramiento o compromiso con la institución universitaria no consiste en una

cualidad aislada, sino que se encuentra en estrecha vinculación con las oportunidades que la institución brinda al estudiante para integrarse a la vida académica y social de la universidad. Esto resulta relevante en la medida que jerarquiza los recursos institucionales dispuestos por la universidad, como una condición para la integración y afiliación a la misma.

A nivel institucional se puede constatar la existencia de algunas políticas públicas con beneficios concretos para los estudiantes. Se destacan las acciones que desarrolla el FDS, que otorga asignaciones de becas económicas, el SCBU, que cuenta con becas de distinta índole, y el Progres, con líneas de apoyo y orientación a los estudiantes en el preingreso, el ingreso y el egreso. El FDS, el SCBU y el Progres realizan acciones a nivel central. Además, a nivel descentralizado, los servicios universitarios cuentan con servicios de atención y orientación a los estudiantes. Entre ellos se destacan: el EVA, las UAEs y los órganos de participación y cogobierno para estudiantes.

Las instituciones mencionadas no operan como una política pública unificada, aunque existen ejemplos de coordinaciones interinstitucionales para la optimización de los recursos. Esto se evidencia en las derivaciones, en la elaboración de protocolos para el abordaje de diferentes casos y en la firma de convenios. El SCBU y el FDS brindan becas de ayuda económica cuyo monto es equiparado, además, comparten la información de los becarios para no superponer esfuerzos. Del mismo modo, se articulan esfuerzos interinstitucionales en la elaboración de guías en temáticas de interés para los estudiantes (alimentación saludable, recursos en Montevideo) y en la realización de eventos como la bienvenida a la generación “Tocó Venir - Tocó Estudiar”.

La Udelar pone a disposición recursos, pero cabe la consideración acerca de si la información llega a los estudiantes de forma oportuna. El total de los entrevistados se posiciona como primera generación de universitarios en sus familias, por lo cual el campo de la ES puede presentarse como algo ajeno, caracterizado por lógicas prácticas y *habitus* novedosos y desconocidos. Esto pauta que las estrategias se formulen como una práctica en la medida que se transitan los primeros tiempos en la institución. Se trata de ir conociendo las reglas del juego al mismo tiempo que se está jugando. Este modo, situado en la praxis, permite un pasaje progresivo de un estado de alienación a una progresiva afiliación. Según Casco (2007): “Se trata de un aprendizaje arduo, puesto que las normas se adquieren en el hacer concreto y en su mayoría son implícitas.” (p. 2).

El Progresía se posiciona como un recurso institucional que enlaza interinstitucionalmente los demás recursos. Oficia como un centro de apoyo y atención a los estudiantes de todas las carreras de la Udelar, y en articulaci3n con la EM. Sus principales dispositivos, la orientaci3n educativa y las tutorías entre pares, se centran en los estudiantes y, a trav3s de su formaci3n y del apoyo entre estudiantes de diferentes niveles, pone en funcionamiento diversas acciones de sost3n de las trayectorias educativas. Los aportes que se realizan entre estudiantes generan pertenencia institucional, basado en la posibilidad de identificarse, de empatizar con el entorno y sus actores. Al respecto, (Maceiras y Pereyra, 2019) dicen:

Particularmente se perciben momentos en el tr3nsito universitario en que la orientaci3n y el apoyo se tornan sumamente importantes, para los cuales el Progresía genera estrategias de trabajo con los estudiantes, tanto en el preingreso como en el ingreso propiamente dicho, no solo atacando los factores que contribuyen a la desvinculaci3n temprana de la formaci3n terciaria, sino tambi3n acompa±ando la trayectoria de los aprendizajes que van realizando. Elementos tales como la motivaci3n para el estudio, la informaci3n acerca de las trayectorias curriculares o simplemente el conocimiento de la oferta educativa existente en el país o en su propia localidad, en el caso específi3o del interior, la capacidad de tomar decisiones, la forma en que pone en juego el deseo y lo canaliza son algunos de los tantos factores que inciden en el proceso que realiza el estudiante en su tr3nsito educativo. (p. 84).

Dentro de los agentes institucionales, externos a la Udelar, es importante destacar la funci3n que cumplen los hogares y residencias para estudiantes de nivel terciario. Las residencias funcionan como instituciones privadas que, de forma onerosa, alojan a estudiantes del interior, pero tambi3n migrantes internacionales que llegan en búsqueda de oportunidades laborales. Esto configura una situaci3n de gran heterogeneidad, en la que muchas veces prima lo individual por encima de las construcciones colectivas. Para diferenciarlas de estos, se refiere a hogares estudiantiles como:

Instituci3n sin fines de lucro de origen municipal, gremial, de cooperativas de trabajadores o de instituciones religiosas a la cual los estudiantes acceden mediante una beca o beneficio por formar parte de un colectivo específi3o o ser familiar directo de un miembro afiliado. (Ramos *et al.*, 2019, p. 107).

Como agentes institucionales, se clasifican dentro de los apoyos formales y, por tanto, admiten un procedimiento burocrático para la obtención de una beca de alojamiento. Responden, a su vez, a reglamentos pautados desde la institución a la que pertenecen, a partir de lo cual, condicionan aspectos de la convivencia y la vida cotidiana de los estudiantes. Contribuyen, sin lugar a dudas, a la permanencia de los estudiantes del interior en la ES y resultan un espacio de socialización y de conformación de redes privilegiado que favorece los procesos de radicación en la capital del país.

En el trabajo de campo se corrobora su relevancia, dado que el código *hogar estudiantil* emerge con alta saturación, y mediante la codificación abierta y axial se relaciona con 3 familias de códigos: *trayectorias educativas, apoyos formales e informales y la capital*. Se define como apoyo formal que sostiene la trayectoria educativa en la Udelar de una buena parte de los estudiantes del interior, y hace parte de los procesos de radicación en Montevideo, en la medida que la institucionalidad y la interacción entre pares ofrecen un espacio de integración a la vida montevideana. El hogar estudiantil de la IDR es, también, el punto de partida para la construcción de la muestra del trabajo de campo de esta investigación.

La comunidad, los pares y los grupos u organizaciones ofician de sostén y motivación en la localidad de origen, es decir, son un impulso en el punto de partida del movimiento migratorio. Asimismo, los hogares municipales para estudiantes del interior, son en el punto de llegada y, como tales, ofician de “plataforma de desembarque” (Ramos *et al.*, 2019) de los estudiantes, conectando los dos puertos entre los cuales navegan los estudiantes. De alguna manera, el hogar funciona como una bisagra que conecta, desde la cotidianidad, los dos escenarios que toman predominancia en la subjetividad de los migrantes, Rivera y Montevideo.

En los hogares que son exclusivos para estudiantes de un mismo departamento, como es el caso del hogar de la IDR, se genera un efecto de simultaneidad de dos territorios, el de origen y el de destino. En estos confluyen aromas, expresiones lingüísticas, acento y la familiaridad propia del espacio social compartido. Esto se experimenta así, al punto que puede hablarse de un “efecto embajada”, en el sentido de la existencia de un territorio dentro de otro. Como si la entrada al hogar estudiantil remitiera directamente al origen común de los estudiantes que allí residen y, franqueando sus puertas, se accediera a un “afuera” donde las lógicas montevideanas y globales pueden resultar atractivas

o amenazadoras.

Según Maceiras (2005), los hogares estudiantiles, en tanto hogares colectivos, posibilitan los vínculos de pares que resultan integradores y facilitan los primeros tiempos de inserción. Los nuevos espacios pueden generar tanto sentimientos de pertenencia (sobre todo en hogares que nuclean estudiantes del mismo departamento) como de ajenidad. La experiencia migratoria supone también un aprendizaje ofrecido, por quienes ya lo han transitado, a los recién llegados.

Esto se observa conjugado a nivel discursivo por un joven, oriundo de Tranqueras, que reside durante casi toda su trayectoria en ES allí. El entrevistado dice encontrar en los compañeros de hogar un elemento de orientación y sostén, así como de disfrute del tiempo libre, que resulta fundamental para su permanencia en la ciudad y en la universidad.

Durante los primeros días, incluso yo tuve la suerte de que en mi dormitorio habían dos estudiantes, que uno hacía tres años que estaba en Montevideo, el otro estaba en Montevideo hace cinco años (...) Durante esas primeras dos, tres semanas, me estuvo paseando por todos los lugares para tener referencias. 'Mira acá esta el shopping, acá es tal cosa, para acá te queda Carrasco, para acá te queda Pocitos'. Me explicó un poco de Ciudad Vieja, más o menos qué cosas necesitaba para saber moverme y en realidad fue una persona que me orientó totalmente (...) Una parte de eso fue venirme a hogar estudiantil y no tener que venirme a vivir solo, por que al tener otros jóvenes que estaban experimentando la misma experiencia que yo y también, otros jóvenes que ya estaban y se habían acostumbrado, el proceso del cambio de lugar y residencia y la adaptación a Montevideo, se volvió mucho más amena. (E12.V25.C).

Soy el referente en el hogar. Cuando viene gente del interior, lo que hacemos, la generación nueva al hogar, los más viejos le damos toda la información. (E1.V23.C).

Como institución, el hogar mantiene, tanto para quienes lo habitan como para quienes trabajan allí, una tensión entre lo que se encuentra establecido y reglado, los devenires cotidianos y los emergentes. La institución implica una convivencia bajo normas extrafamiliares, que son nuevas e impuestas a los residentes. Es posible decir que la influencia de los aspectos institucionales incide en los modos de vincularse y en los procesos de adaptación a Montevideo

y a la Udelar. Para los residentes, el mismo hecho será experimentado de diferentes maneras:

Está muy militancia en el hogar (...) A veces no da, no dan los horarios, [en]tonces estamos muy así y ya no da. Sinceramente este año se fueron mucha gente. No había pasado eso lo años anteriores, siempre se mantenía la gente hasta fin de año. A fin de año mi cuarto todo esta pensado irse del hogar, alquilar algo, el otro cuarto de al lado están buscando trabajo y quieren irse, porque no aguantan. Porque nos están tratando como adolescentes. Y el más joven ahora debe tener dieciocho años. Y entonces ta, está difícil. En lugar de ser el hogar una familia nos están desintegrando. Se pierde un poco eso de hablar, reírnos, juegos, todo eso. (E1.V23.C).

El hogar, al ser reglado, tenía toda un aura de organización, que no la encontrabas fácilmente en otros lugares. En varias oportunidades estuve hablando con varios compañeros por la posibilidad de irse con ellos, pero en verdad, nunca se concretó. Y bueno, el hogar era en sí un puerto seguro y donde sabía que tenía las garantías como para enfocarme en mi carrera y llevarla lo mas rápido posible. (E12.V25.C).

El año que viene voy a seguir en el Hogar. Además que vivir en el Hogar te da otros beneficios también. (...) En becas. Si vos viviste en el Hogar ya te dan la beca. Porque se supone que si tu estás en un Hogar, es que no tenes...[condiciones económicas]. En el Hogar ahí tenemos la asistencia del SUAT, hay descuentos en ópticas, hay unos descuentos en otras cosas ahí que en una residencia no sé si cubriría. (E5.V20.C).

Ser parte del hogar implica ingresar a una nueva institucionalidad, con normas tacitas y explicitas, que de forma externa se imponen a los sujetos, quienes pueden hacerlas propias o no. Lo institucional admite, a su vez, la dimensión simbólica del pasaje a una nueva etapa vital, que implica asumir nuevos roles y funciones. La institución oficia de telón de fondo del escenario donde se tejen tramas vinculares, y también desencuentros e imprevistos. Esta serie de elementos, con más énfasis en los primeros tiempos de la llegada a la capital, tendrán plena incidencia en las posibilidades de continuar o no residiendo en Montevideo y estudiando en la Udelar.

Algunos de los obstáculos que se pueden presentar en el proceso tienen que ver con temporalidad ligada al estudio, dado que la mayoría de los hogares

estudiantiles admiten la renovación de la beca para estudiantes que mantienen una buena escolaridad. En algunos casos, las reglas del hogar pueden no resultar claras, sobre todo en lo que se estipula acerca de la duración de la beca, variable que depende muchas veces del rendimiento académico del estudiante. Esto genera un doble efecto, la presión por mantener la beca y el incentivo de estudiar para poder quedarse. También puede implicar reducir los vínculos de pares a los compañeros del hogar o a estudiantes del interior, dificultando, en algunos casos, la integración a otras propuestas u otros actores.

Y, o sea, no hago muchas actividad. Salgo a veces a tomar mates o algo con los compañeros y eso. - E: ¿Compañeros del Hogar? - J: Sí, compañeros del Hogar. Pero nada más que eso (...) Porque justamente los juegos, los partidos que habían siempre eran por la noche. Hay, por ejemplo el Hogar tienen un cuadro, pero es por la noche y yo, como entro a la facultad muy temprano, entonces tengo que levantarme temprano, entonces no, opté por no entrar al cuadro. (E10.V19.R).

Además de esto, puede resultar un obstáculo la restricción de la vida social o académica por normas explícitas del hogar (horarios de entrada y salida o de uso de los espacios comunes, reglamento para los fines de semana, visitas, etc.). De la misma manera, la convivencia con otros jóvenes, en algunos casos, en espacios edilicios reducidos, además del relacionamiento con funcionarios y autoridades institucionales que puede generar sostén afectivo, por momentos, pero también interrupciones o incomodidades entre las partes.

Yo soy como muy organizando en mis cosas. [Llegaba y] encontraba siempre un compañero durmiendo en mi cama. Pero dije ta, no voy a pelear por una cama porque no es mía, es prestada. (...) Me estresaba llegar un día cansado y ver todo sucio, era muy estresante, ver medias arriba de la mesa. (E1.V23.C).

Creo que en lo primero fue el Hogar que ya sabés que venís y tenes un lugar para estar, no tenés capaz que preocuparte con otras cosas, sabés que ahí vas a estar, al menos ese año. Ta, y la beca que también fue una gran ayuda creo que esas dos cosas fueron muy importantes en primer año. (E9.M19.R).

En relación con las becas, es importante tener en cuenta algunos elementos descriptivos del FDS y el SCBU. El FDS es una institución que otorga becas

para estudiantes universitarios y terciarios en el país. En 2017, más de 8.200 estudiantes del nivel terciario de la Udelar, CETP y UTEC recibieron la beca, dato que consolida su impacto y relevancia. Desde su creación, supera las 110.000 becas otorgadas (Fondo de Solidaridad, 2017).

Fue creado por la Ley n.º 16.524 de 25/07/1994 como una dependencia del Ministerio de Educación y Cultura, adquiriendo la naturaleza jurídica de persona pública no estatal a partir de las modificaciones introducidas por la Ley n.º 17.451 de 10/01/2002. Las leyes mencionadas le atribuyen el cometido de financiar un sistema de becas para estudiantes de nivel terciario de la Universidad de la República (Udelar), del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), y de la Universidad Tecnológica (UTECH), esta última incorporada a partir de la Ley n.º 19.149 de 24/10/2012. A su vez, la Ley n.º 17.296 de 23/02/2001 le asignó al Fondo el cometido de recaudar un adicional, cuyo producto es volcado al presupuesto de la Universidad de la República. (Fondo de Solidaridad, 2017, p. 5).

Por su parte, el SCBU se sitúa como el centro de servicios sociales de la Udelar. Además del programa de becas, cuenta con servicio de atención psicológica y con un programa de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. Sus principales acciones se efectúan en las áreas de salud, becas, cultura, deportes, alimentación y recreación, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de funcionarios y estudiantes de la Udelar (SCBU, 2018). Las becas que otorga son de distintos tipos: beca de apoyo económico, beca para materiales de estudio, beca de comedor (almuerzo y cena), beca de alojamiento en conjunto con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas (MTO) y beca de guardería para estudiantes con hijos de 0 a 3 años.

También ofrece descuento en los pasajes interdepartamentales para estudiantes del interior. El área de deportes y cultura ofrece una amplia gama de actividades gratuitas para colaborar con la inserción a la vida universitaria. Se destacan el taller de teatro para residentes de hogares estudiantiles y la liga universitaria de fútbol. En esta última participan estudiantes con equipos conformados por su servicio universitario o por el hogar estudiantil.

Las becas no son un beneficio exclusivo para los estudiantes del interior, si bien, las cifras indican que es un recurso primordialmente usado por esta población. Esto se ve reflejado en la última rendición de cuentas del FDS. En esta se detalla que de cada 100 estudiantes que reciben la beca 84 provienen del

interior del país, y que 19 de cada 100 egresados de la Udelar en 2016 fueron becarios de esta institución (Fondo de Solidaridad, 2017). Además, es preciso recalcar que el FDS brinda becas para todos los estudiantes de nivel terciario, incluyendo las carreras de la CETP-UTU y UTEC.

Sin embargo, en su mayoría se destinan a estudiantes de carreras de grado de la Udelar. Dentro de estas, se encuentran más representadas las carreras del Área de la Salud y del Área Social y Artística, que del Área Científico-Tecnológica. En relación al conocimiento y uso de políticas públicas destinadas a estudiantes del interior, manifiestan los entrevistados:

Hasta que tuve la beca del Fondo, por medio del Fondo me dieron el comedor. (...) Es mi apoyo económico, el único que tengo, es esa beca. (...) es por ser estudiante del interior y por la beca del Bienestar, que te dan el comedor, me dan un 10 % o un 30 % de descuento . (...) Se que por medio de Bienestar hay actividad, y que ta, hay formado un subgrupo de fútbol, de varones y es por medio de Bienestar. Yo me anoté y nunca fui a jugar. (Se ríe). Se que hay eso. Se que están los psicólogos, está todo eso, pero no me interesan. (E1.V23.C).

Yo vengo porque ta, mi mamá me ayuda y ta, tengo la beca entonces tuve la oportunidad de venirme pero si no, no tendría como haber venido para acá. (...) Tengo del Fondo, tengo la económica y de Bienestar tengo el comedor y ta, tengo [que] terminar lo de los pasajes porque no me avisaron nunca más qué pasó. (E2.M19.C).

En lo económico ehh ta, conseguí el hogar, tengo la beca del Fondo, de Bienestar tengo el comedor y pasaje y ta, como que ta me parece accesible y a veces tengo ayuda de casa. A veces me parece que tampoco hacen que llegue mucho a la gente. Tipo, me parece que debería haber más páginas, lugares que se publiquen, porque hoy en día internet, casi todo es por ahí. (E3.M19.R).

Es indudable que las becas son un apoyo fundamental para los estudiantes migrantes, pero cabe preguntarse por los efectos negativos que puedan suscitar. La burocracia asociada al trámite implica para los estudiantes tener que venir a Montevideo para la entrevista personal y en algunos casos la asignación de la beca puede extenderse mas allá del comienzo de las clases y no ser correlativa con los tiempos académicos. A su vez, para muchos de los estudiantes, el factor económico constriñe lo académico, en la medida que la exigencia para mantener

la beca es mantener buena escolaridad. La presión de este factor puede ser vivida de forma negativa.

Además, en algunos casos, el cambio de carrera o de servicio universitario puede suponer la pérdida de la beca por no poder acreditar los avances requeridos en la escolaridad. La importancia de las becas se refleja en el discurso de los entrevistados:

Salvé siempre todos los exámenes y ta, o sea, pienso que me va bien [pero] quiero subir más mi promedio porque ta, o sea, por becas sé que hay que tener un promedio, una nota buena, y ta, no considero que mi nota sea mala pero me parece que puede estar mejor. (E3.M19.R).

El 50% de los créditos y ta, pensé que no me iban a dar el comedor, me dieron provisorio. Desde noviembre al año pasado. Ahora no sé la resolución. Pero ta, como que las materias que valían más créditos, tengo que dar, todavía. Pero a finales así, por octubre más o menos, en los últimos parciales, ahí que me empecé a dar cuenta que si quería renovar en el Hogar, tenía que ponerme las pilas porque hasta ahí tenía 4 materias aprobadas. Con examen y todo y eran 15. Tenía que tener 8. Ta, faltaban las del segundo semestre. (E9.M19.R).

creo que la primera vez que vine después de años, fue por el tema de la beca, que vine en enero, (...) La de materiales de estudio no la solicité por el tema del Fondo, que si me daban la del Fondo, no me dan la de Bienestar...no se como es el tema. Ta si me saco la beca del Fondo, tengo la posibilidad de los pasajes, porque ellos automáticamente me hacen más descuento que el que me hace la facultad. Pero ta, si me la otorgan. (E11.M18.R).

Como yo tengo la beca del fondo, ¿no? entonces yo trato de sobrevivir este con eso, con esa beca y está y cuando empiezo a cobrar generalmente, me da bien. Eh, algún mes que otro se va un poquito más o algo, pero sí, trato siempre de llevar meio justito ahí, no gastar demasiado en nada sino que llevar meio, meio parejo porque sé que allá también están, o sea, necesitan también. Trato de organizar más o menos bien la plata como, como dividir todo, ¿né? Y así fue eso más o menos como mantengo más o menos un equilibrio así, digamos para no estar pidiendo mucha cosa para mis padres allá. (E7.V19.R).

## 4.5. Estrategias migratorias: espacios de urbanización intermedios

El traslado y cambio de residencia de los estudiantes del medio rural a la capital no se produce de forma lineal ni directa, sino que, por el contrario, asume grados y movimientos sucesivos. A partir de esto, se reconoce la existencia de tránsitos heterogéneos de los sujetos durante el pasaje por diversas instituciones y entornos. La gradualidad se hace extensiva a la construcción de proyectos de vida situados en contextos familiares, sociales y comunitarios particulares, en los cuales la Udelar aparece como destino y como objetivo.

En la transición por los diferentes niveles educativos, de primaria a secundaria, por ejemplo, se van haciendo traslados geográficos sucesivos. Esto tiene directa relación con la distribución de centros educativos, dado que existe un número ampliamente mayor de escuelas que de liceos rurales. Según el CEIP (2019), en el departamento de Rivera hay más de 80 escuelas rurales distribuidas en los distintos municipios del interior.

En contraste con esto, el monitor liceal del CES (2019) indica que existe un total de 13 liceos en el departamento. Se distribuyen de la siguiente manera: 8 de ellos se ubican en la capital departamental y, los restantes 5 en localidades del interior. En Minas de Corrales, Tranqueras y Vichadero, se ubican liceos que son considerados urbanos por las características demográficas de las localidades. Los liceos de Cerro Pelado y Masoller son los únicos liceos rurales del departamento.

La brecha es aún más grande, en términos de desplazamientos territoriales, cuando se consideran los centros de educación superior o de formación terciaria. Estos se encuentran en algunas capitales departamentales del interior del país, y la mayoría, en la capital del país. De esta manera, se producen para los jóvenes movimientos migratorios que van del medio rural al pueblo, del pueblo a la capital del departamento, y luego a la capital del país.

Es en este sentido que se afirma que no se puede hablar de ruralidades sin tener en cuenta la existencia de EUI. Esta denominación alude a la idea de diferentes grados de ruralidad entre el interior profundo y lo urbano, determinados por las distancias geográficas, las posibilidades de acceso y las redes de recursos existentes. Serán considerados EUI aquellos centros urbanos que concentran servicios básicos de educación, salud y atención ciudadana, y que, por ese motivo, concentran también a la población y, particularmente, a los

jóvenes que acceden para completar la educación media obligatoria. Esto se ve expresado en el discurso de los entrevistados:

Yo hice UTU, en Rivera. Hice bachillerato en informática. Mi madre siempre me quiso poner en la Escuela Agraria, fue por su voluntad que me anoté a la UTU. (...) Capaz por el espacio y por los servicios, las cosas que tenemos, que en Tranqueras es todo básico, y salís un poquito a Rivera y ya tenés un poquito más y salís a Montevideo y hay muchísimos. En la ciudad de Rivera tenemos más cosas, más oportunidades, tenemos más lugares para salir o para divertirse que en Tranqueras, que hay pocos. (E1.V23.C).

Nací ahí en el medio rural, después me mudé a la ciudad [de Tranqueras] como hasta los nueve años más o menos, después volví y ta, estuve ahí hasta terminar la escuela. Después tuve que irme, o sea, viajar hasta el pueblo más cercano para ir al liceo. Después fui a Rivera porque no había ahí el estudio... o sea, los dos últimos años de liceo. Y ta, después de Rivera a Montevideo. (E3.M19.R).

Según la clasificación demográfica que retoma el *Plan de Acción de Juventudes* (INJU, 2014), se consideran rurales a las poblaciones dispersas y a las localidades rurales de menos de 5.000 habitantes, habitualmente denominadas pueblos. Serán considerados EUI (Cabrera y Maceiras, 2019) aquellos centros urbanos que concentran servicios básicos de educación, salud y atención ciudadana. Estas localidades concentran a la población y particularmente a los jóvenes que acceden para completar la EM obligatoria.

Se destacan en el departamento de Rivera dos centros urbanos que, entre otros, cumplen con estas características: Vichadero en el sur del departamento, y Tranqueras en la zona norte. Dice uno de los entrevistados:

Vichadero... yo digo que es una ciudad porque soy no sé, como se dice...defensor de Vichadero.Pero sé que no es una ciudad, es una villa creo.Creo que es una villa porque es más que pueblo, pero a ciudad no ha alcanzado. Le falta habitantes y le falta hospital creo. (...) Vichadero es el lugar donde van a cargar nafta, donde van hacer el surtido. Donde van a estudiar. No pueden decirle campaña o medio rural a un lugar donde la gente sale a estudiar ahí. (E5.V20.C).

Los estudiantes del medio rural necesariamente recorren estos espacios para construir sus trayectorias educativas antes de llegar a la universidad. Las trayectorias no son lineales y en ellas cobran incidencia los apoyos de familiares y de las redes de instituciones y recursos, como son becas y hogares estudiantiles. En el informe *Universalización de la educación media rural* (ANEP, 2014), se identifica a los hogares estudiantiles rurales y se los ubica como espacios urbanos de estas características. Allí se menciona que:

Proviene de pueblos o localidades lejanas al centro educativo (más de 30 km), siendo esta la principal razón por la que deciden hospedarse allí. A su vez, una de las principales razones para residir en los hogares es la dificultad de traslado que hay desde los pueblos o localidades hacia los centros educativos. En general, los estudiantes, no acceden a ómnibus de línea que pase por sus pueblos, y en el caso de que existan, los horarios de frecuencia no son funcionales a los horarios del liceo o la escuela técnica. (p. 53)

La migración es una dimensión central del análisis, a partir de la cual se define a la población objetivo como estudiantes migrantes. Es una categoría respecto a la cual los estudiantes se sienten convocados e interesados en participar en la investigación, pues entienden que los conocimientos que se puedan producir a partir de ella redundará en más información o en un mejor abordaje de la temática. En la tabla Tabla 4.3 se detallan los movimientos de los jóvenes desde las localidades de origen a Montevideo.

Código	Movimientos migratorios
E1.V23.C	Tranqueras - Rivera - Montevideo
E2.M19.C	Rivera - Montevideo
E3.M19.R	Rincón de Moraes - Tranqueras - Rivera - Montevideo
E4.M19.R	Arroyo Blanco - Cerro Pelado - Vichadero - Rivera - Montevideo
E5.V20.C	Vichadero - Montevideo
E6.M22.R	Paso Hospital - Rivera - Montevideo
E7.V19.R	Paraje Sauzal - Tranqueras - Montevideo
E8.M19.R	Villa Thomas Albornoz - Tranqueras - Montevideo
E9.M19.R	Las Flores - Rivera - Montevideo
E10.V19.R	Masoller - Tranqueras - Montevideo
E11.M18.R	Colonia Aparicio Saravia - Tacuarembó - Rivera
E12.V25.C	Tranqueras - Montevideo

**Tabla 4.3:** Movimientos migratorios de los entrevistados

En este punto, es pertinente retomar la clasificación que realiza Pezo Orellana (2005) para agrupar a los jóvenes riverenses, caracterizando a la migración por expulsión o atracción según factores que el mismo autor define. Para ello es importante recordar que los *emigrantes por expulsión* refieren a aquel universo heterogéneo de sujetos que les agrada vivir en el medio rural y no elegirían migrar a no ser por encontrar condicionantes para ello. Son, por tanto, forzados a migrar por falta de oportunidades o condiciones que les permitan realizar sus proyectos de vida. Por su parte, los *emigrantes por atracción* son aquellos sujetos que se ven atraídos por el lugar de destino, ven allí un instrumento de ascenso social y valoran la heterogeneidad cultural y las posibilidades de participación ciudadana como elementos que promueven trasladarse y radicarse en el lugar de destino.

De todos modos, es importante destacar que, para dar cuenta de la complejidad del fenómeno, en última instancia es necesario criticar las dicotomías y pensar la migración como un híbrido, en el que los movimientos de salida y de llegada se combinan indiscerniblemente. Pezo Orellana (2005) aísla cuatro grupos de factores que condicionan -por expulsión o atracción- la emigración de los jóvenes del medio rural a centros urbanos: familia, educación, vínculos de pares, entorno urbano. Las estrategias de los jóvenes rurales al migrar oscilan entre la posibilidad de posicionarse como emigrantes expulsados de sus localidades de origen, y el margen de acción que los sitúa como emigrantes atraídos por la posibilidad de construir un proyecto educativo que incluya la ES. Lo que servirá medio para alcanzar una mejor calidad de vida y trillar un recorrido a nivel terciario por primera vez en sus familias.

Como ya fue pautado en el apartado 1.3.2 hablar del “interior del país” o del “medio rural” implica hacer una generalización que poco aporta al análisis que aquí se pretende. Esto se debe a que fuera de Montevideo, y de los restantes centros urbanos de nuestro país, existen múltiples escenarios que se construyen en función de variables geográficas, sociales, demográficas, culturales y productivas heterogéneas. Sin embargo, el fenómeno migratorio es característico, predominando los desplazamientos del medio rural al urbano y del interior a la capital. La búsqueda de oportunidades laborales y la construcción de trayectorias educativas son factores motivacionales predominantes Pezo Orellana (2005).

Desde este punto de partida, las migraciones serán entendidas como un proceso gradual, no homogéneo ni generalizable, en el que tendrán incidencia

elementos externos, en tanto apoyos formales e informales (Santiviago, 2017) y elementos de transformación subjetiva (Deleuze, 2015) en pos de la construcción de trayectorias educativas. Es un proceso que va tomando forma entre lo familiar y lo comunitario, y que adquiere sentido singular en cada joven. Allí se conjugan expectativas, mandatos y temores. La familia es el dispositivo idóneo donde estos se articulan, oficia como un soporte facilitador o un factor inhibitorio en la emigración a la capital y en la inserción en la Udelar.

Montevideo como destino, y el tránsito por la ES como objetivo a construir a partir de allí se ofrecen como un medio para alcanzar la profesionalización, y un medio para facilitar, pero no garantizar, la inserción laboral. La transformación gradual a nivel subjetivo puede percibirse en el discurso de los entrevistados:

Paso Hospital, Rivera fue muy difícil (risas). No sabía ni las calles ni nada. Sabía que me bajaba en la terminal pero no sabía para dónde ir. (...) Y en realidad el ir a Rivera me ayudó por eso, porque me desprendí de mis padres, si bien era por una semana, porque siempre iba los fines de semana, todos los fines de semana me iba a mi casa, pero ta, como que manejarme sola durante la semana, con la plata que tenía, con los horarios, que no me podía dormir, que tenía que ir a las clases, que tenía que todo. Que tenía que llegar a la hora de la comida del Hogar (...) gracias a Dios que me fui de Rivera, que empecé a manejarme un poco más sola. (E6.M22.R).

Para la mayoría de los jóvenes entrevistados la posibilidad de permanecer en la comunidad de origen es débil, y esto se relaciona con las escasas oportunidades laborales y educativas. Con todo, la migración es un fenómeno complejo, que debe entenderse como la respuesta de un subconjunto de la sociedad frente a situaciones de crisis, y ante la ausencia de cobertura estatal de los servicios básicos que impiden concretar los proyectos de vida de los jóvenes. Es, por tanto, pertinente la mención de los EUI, dado que para los jóvenes oriundos del medio rural uruguayo, la migración se hace en forma gradual, según el momento de la trayectoria educativa.

Hablar de EUI remite a propiedades del fenómeno migratorio de los jóvenes rurales, en torno al cual emergen características que permiten hablar de gradualidad o de un proceso que se da por etapas sucesivas. Según la RAE (2018c) la palabra “gradual” está formada con raíces latinas y significa “relativo a niveles”. Sus componentes léxicos son: *gradus* (paso, peldaño, escalón,

grado), más el sufijo -al (relativo a). Por su parte, el término “proceso” alude a un acontecimiento que se encuentra en producción o en movimiento. Es decir, incluye en si mismo la transformación o la sucesión de eventos o cambios que pueden percibirse a la distancia temporal o espacial.

La idea de proceso está atada a la de linealidad del tiempo y es, por tanto, irreversible. Con relación a la gradualidad, dicen los entrevistados:

Como ciuda[d] lo más cerca es Tranqueras, sí. Yo no iba mucho a la ciudad, pero tampoco es una ciudad grande que digamos ¿no es? Porque tiene unos diez mil habitantes creo, por ahí (...) Después cuando empecé a ir al liceo que, ta fue un poco un cambio ahí. No fue un “gran” cambio sino [que] fue un cambio medio moderado, digamos. (E7.V19.R).

Ya desde que fui a Rivera fue un cambio no tan grande, porque viviendo en Las Flores iba seguido a Rivera entonces, ta, aunque fuera una ciudad, para ir a la UTU caminaba 5 cuadras, como que no era lejos y ta, no fue tan complicado. (...) Capaz que un poco, ¿no? Porque al no haber a mucha gente [en Las Flores], nadie, vamos a decir, que se fuera, nunca te lo imaginas, vamos a decir, ir tan lejos [a Montevideo]. Pero después como que vas conociendo más cosas, más gente, más lugares, siempre vas aspirando capaz a otras cosas. (E9.M19.R).

E: ¿Te ayudó el, digamos, el no pasar directamente de Masoller a Montevideo?. - J: Sí, digo que me ayudó mucho, sí. Sí, sí. Por lo menos esto de también conocer gente de otros lados. Sí, sí. Y el acostumbrar viajar-se todos los días, o sea, sí, sí. Sí, ya es un inicio para, o sea, estar viendo más o menos lo que sería la ciudad, por ejemplo, ¿no? (E10.V19.R).

Romero (2008) hace alusión a la existencia de una “red urbana de ciudades intermedias” (p. 210) característica de la región norte de nuestro país. Indica que las mismas se encuentran menos desarrolladas en cuanto a servicios para la población, y responden al modo de explotación predominante que se corresponde con la ganadería extensiva, cuyos suelos son menos fértiles en comparación con la región sur y centro del país. El autor referido desarrolla sus aportes en el marco de las concepciones en torno a la Nueva Ruralidad. El viraje hacia esta perspectiva se produce a medida que se incorporan las referencias culturales y económicas de la globalización, las que entran en juego con las características locales, acentuando la heterogeneidad.

Se desdibujan los límites tajantes entre lo rural y lo urbano, y crece la integración entre campo y ciudad en la medida que las dinámicas comerciales internacionales pautan una dependencia de los centros urbanos, y una combinación de actividades agrícolas y no agrícolas. En este sentido, lo rural trasciende a lo estrictamente agropecuario, y establece relaciones con lo urbano que no se basan solo en la provisión de productos y servicios, sino que ofrece también espacios de descanso, turismo y actividades recreativas, propuestas culturales que promueven el desarrollo local. Hablar de nuevas ruralidades es una forma de abordar los nuevos fenómenos y cambios que se dan en el modelo de producción y socialización, y constituye una oportunidad para trabajar en mejoras de desarrollo humano en este sector.

Los espacios urbanos se muestran como lugares de interés para la población rural. Son atractivos porque permiten estar cerca de recursos tecnológicos, lugares de esparcimiento y participación social y, principalmente, porque ofrecen oportunidades laborales y educativas. La dinámica migratoria se configura entonces de forma temporal, según la oferta o escasez laboral en las localidades de origen. Incluso da cuenta de este proceso en forma cíclica, lo cual puede ajustarse a etapas vitales o también a zafas productivas.

Así se expresa en el discurso de dos entrevistados, oriundos de localidades rurales ubicadas al sur y al norte del departamento de Rivera:

Pasa que entra y sale mucha gente, porque están los veteranos (risas) que ya están ahí hace mil años y que ta, que bueno, se están yendo todos, pero por razones naturales. Después estamos nosotros que tenemos las viviendas, que nos estamos reestableciendo y están las personas que vienen y que se van. Siempre que hay oportunidad laboral viene mucha gente de Vichadero y todas esas cosas y siempre que no hay, se van. (E6.M22.R).

mi casa, con mi madre, mi padre y mi hermana, eh, lo que nosotros plantábamos es tabaco, este, desde el 2008, 8 si no me equivoco, hace 11 años ya con este y entonces el tabaco abarca más o menos desde julio a abril toda la zafa completa (...) mi padre generalmente lo que hacía era ir a, él tiene, él va a una estancia ahí trabajaba un tiempo ahí y iba haciendo unas changas ahí y ahí entraba plata por ahí también (...) hace tiempo que trabaja ahí cuando no tiene tabaco o algo. Y él tiene unos bichito allí por la estancia también o, unas vaquita ahí y de vez en cuando va dando una mirada por allá también. (E7.V19.R).

En ambos casos, el vínculo con el sector productivo agrario se mantiene y es la base del sostén económico de la familia. El valor atribuido, pero no impuesto, a la educación lo forja como una alternativa válida mediante los estudios universitarios y el ejercicio profesional, que se postula en el horizonte del proyecto de vida de estos jóvenes. Para ambos, la migración temporal del entorno familiar hacia los EUI es un antecedente y la plataforma de impulso para permitir a los jóvenes proyectarse a migrar a la capital del país.

## MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

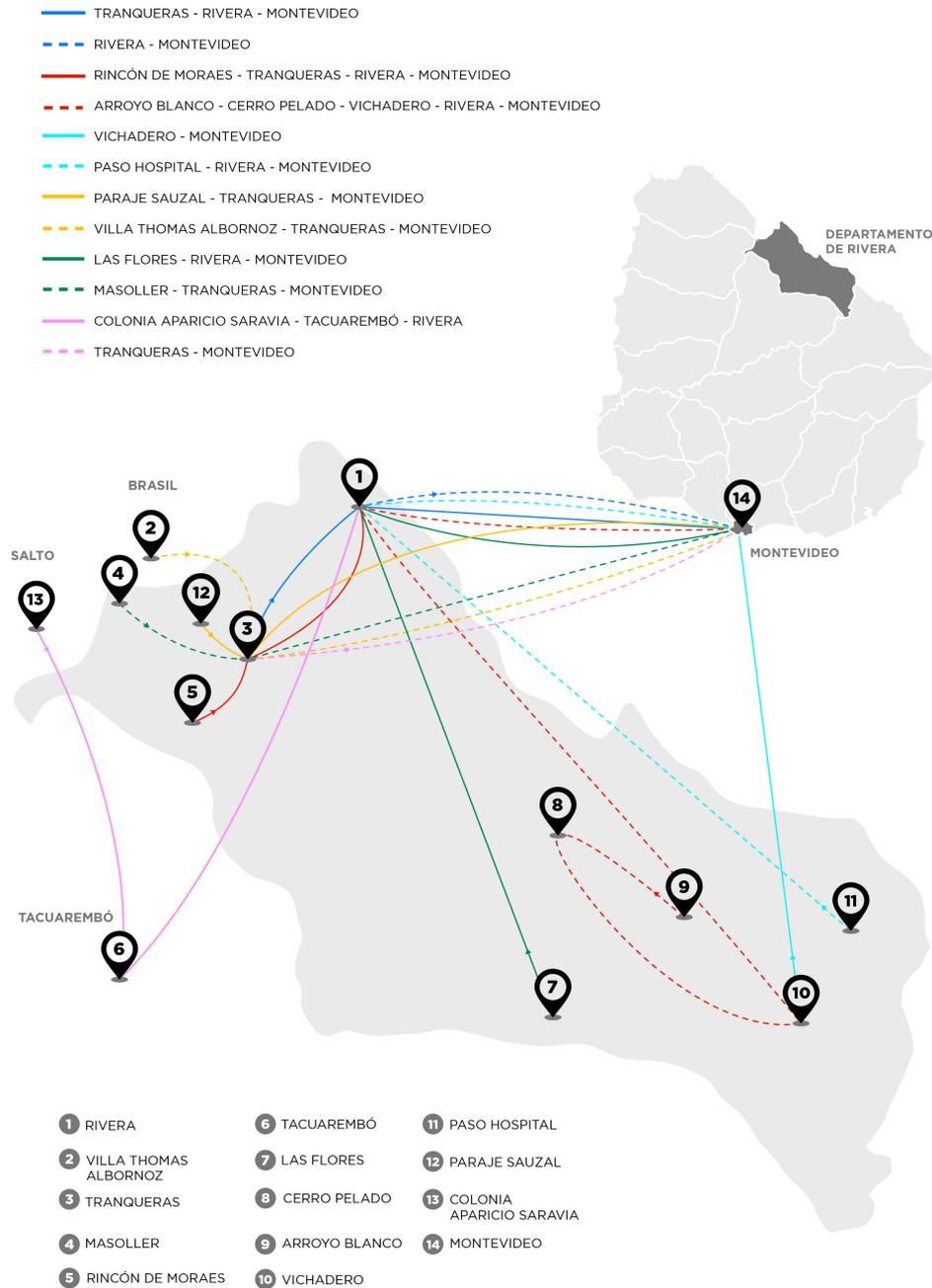


Figura 4.2: Localidades de origen y movimientos migratorios en los EUI

## 4.6. Estrategias lingüísticas: del portuñol al lenguaje académico

Para comenzar, es importante reconocer los derechos lingüísticos como derechos humanos fundamentales que refieren a la posibilidad de cada sujeto de identificarse con la lengua de su entorno, recibir educación y hacer uso de ella en diferentes contextos, según lo que se plantea en la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (UNESCO, 1996). La lengua es esencialmente un fenómeno cultural en el sentido de que es aprendida en lugar de ser heredada genéticamente. El uso de la propia lengua es condición necesaria para la preservación y el desarrollo de la cultura, es indispensable para la participación en diversas actividades de la vida cotidiana y en el pasaje por diversas instituciones, tanto públicas como privadas. Conocer y hacer uso de una lengua permite el ejercicio de los derechos y la participación de los sujetos en su comunidad, a la vez que es una expresión de la pertenencia a la comunidad que la ha producido.

El NEISELF (Barrios *et al.*, 2014) centra su trabajo en el estudio de la repercusión de las políticas lingüísticas en los comportamientos comunitarios. Se atiende especialmente a la situación de inmigrantes y poblaciones lusohablantes de frontera. Toman la escolarización del modelo vareliano como un hecho de planificación lingüística basado en una enseñanza monolingüe, que desconoce la existencia de otras lenguas habladas en el país. Se trató de una reforma educativa implementada durante el proceso de modernización uruguayo, a fines del siglo XIX, que se basa en la tendencia a asimilar estado, sociedad y territorio a una identidad nacional.

En este entendido, reconocer y dar cuenta de las diferencias lingüísticas tiene un significado social y político. El Estado reconoce como lengua oficial en Uruguay el español, también denominado castellano rioplatense, aludiendo a un uso extendido de la lengua en la cuenca del Río de la Plata. En la región noroeste existen una serie de dialectos del portugués, los DPU, cuya variante más conocida es el portuñol riverense. El reconocimiento de las lenguas oficiales de un país es una decisión que afecta a los derechos lingüísticos de los ciudadanos. Si la lengua en Uruguay fuera únicamente el español, muchos de los migrantes de frontera serían también extranjeros en términos lingüísticos.

A propósito de la extranjería cabe decir que afecta a los estudiantes

migrantes en múltiples sentidos, el cuerpo es extranjero en un nuevo lugar geográfico, también lo son el lenguaje, los *habitus*, los tiempos y las nuevas rutinas ligadas al ingreso a la Udelar. A su vez, Frigerio *et al.* (2003) afirman que no hay conocimiento sin extranjería. Las autoras reflexionan críticamente sobre las cuestiones de identidad, alteridad y otredad en educación, como parámetros de suma relevancia para dar cuenta de cómo se produce el saber y qué relaciones se establecen con este.

Es importante reconocer el viraje producido de la consideración del Uruguay como país monolingüe a la apreciación de la lengua en sus distintas modalidades dialectales. Esto permite dar cuenta de que la lengua hablada en Montevideo es una de las tantas variedades del español, y que remite a un conjunto heterogéneo de usos lingüísticos, enriquecido por los flujos migratorios internos e internacionales. Considerar un escenario heterogéneo y multicultural permite apreciar la complejidad del uso de la lengua en diversas situaciones y, en particular, en espacios de enseñanza y aprendizaje.

La frontera con Brasil se forja como un espacio particular, en la medida que la distancia respecto a la capital aleja del acceso a algunas propuestas culturales y políticas institucionales, pero a la vez, habilita la gestación de nuevas y diferentes posibilidades. La *identidad fronteriza* se vuelve un valor cultural propio de los territorios que se encuentran en los bordes, y que da cuenta de un “nosotros riverenses” que incluye lo uruguayo y lo brasilero. A esto se le suman las diferencias propias de los espacios urbanos, suburbanos y rurales, que invisten de características particulares a los procesos sociales. Partiendo de la premisa de que Estado y Nación no se corresponden necesariamente, Navarrete (2006) postula que en las regiones fronterizas se conforma una identidad supranacional, que está más allá de la uruguaya y la brasilera.

Sin embargo, no se trata de homogeneizar y generalizar la existencia de una cultura común, sino de pensar el intercambio dialógico de símbolos e imaginarios que se dan en la cotidianidad, a ambos límites de una frontera política. Algunos ejemplos se transmiten en el discurso de los entrevistados:

En la frontera siempre estamos mirando televisión y la miramos, miramos las películas, escuchamos música, todo en portugués (...) conocemos más de Brasil que del propio Uruguay. Por mas que estemos aquí estamos pendientes de lo que está pasando en la frontera y en Brasil. (Seríe). Porque forma parte de nosotros. (E1.V23.C).

Fustes (2010) revisa los enfoques teóricos más destacados en investigaciones académicas sobre la frontera uruguaya con Brasil, como fenómeno lingüístico y cultural. Desde la perspectiva de la sociolingüística, y partiendo de la noción de sujeto hablante, busca establecer relaciones entre la sociedad fronteriza y las variedades lingüísticas allí encontradas. En la frontera se produce un fenómeno particular que alude a la integración y a la superposición de dos grandes constructos lingüísticos, generándose dialectos de contacto y produciendo diferentes variedades lingüísticas. A la perspectiva sociolingüística se añade la subjetiva, indicando que el sujeto hablante es también efecto del campo del lenguaje, el cual impacta en las identificaciones.

El escenario riverense y fronterizo se caracteriza por los usos lingüísticos y el acento relativos a los DPU. Pero no son estos sus únicos rasgos característicos, ya que pueden encontrarse allí formas propias de socialización, de habitar y transitar por los espacios. Mientras que Montevideo está alineado con las tendencias globales, con el mundo universitario y urbano, Rivera se ubica como un territorio mediado por la influencia brasilera en todas sus formas. De ahí que los DPU se definan como una variedad del portugués usada en Uruguay que, dado su devenir histórico, ha sido y continúa siendo rechazado su uso en espacios formales cívicos y educativos.

Incluso, en algunos casos, esto hace parte de las estrategias escolares de las familias y de las instituciones, que rechazan su uso y apelan al uso exclusivo del español, evitando las medias lenguas. Así lo expresan algunos entrevistados:

Por ejemplo, de hablar portuñol en mi casa, no. Porque a mis padres no les gustan y ta, siempre fue así. Pero, por ejemplo, el acento y todo eso sí. - ¿Por qué no? - No sé, para no mezclar y estar hablando en español y en portuñol. (E11.M18.R).

El riverense es un escenario que muchas veces aparece alineado con los espacios de ocio y tiempo de la familia. En este se ubica, en primer plano, además de lo lingüístico, las formas de relacionamiento, las comidas, la música y las tradiciones. Este conjunto de elementos son referidos, de algún modo, como intraducibles, en el sentido de que encuentran dificultad para hallar su lugar en un nuevo escenario y, por tanto, pierden sentido.

Considerando la importancia de la lengua en los modos de subjetivación, esta puede colaborar en los procesos de integración, así como también en los procesos de etiquetamiento. Se puede percibir la integración en relación con

algunos rasgos identitarios como son la cultura fronteriza, las microculturas juveniles (Feixa, 1999), la pertenencia a grupos deportivos o religiosos, políticos, entre otros. Estos elementos se intersectan y pueden darse de forma simultánea o no. Así podría producirse la integración con otros jóvenes riverenses, con otros estudiantes del interior, con otros migrantes de frontera, con otros jóvenes del medio rural, etc.

En particular, la relación con la caracterización de lo rural se manifiesta de forma heterogénea. A continuación, se transcriben dos expresiones antagónicas de los entrevistados:

Yo creo que rural me definiría por completo. Hasta hay personas que ya en el Hogar me dicen que se nota prácticamente, de lejos a veces, que soy de campaña, desde por la forma de caminar o de hablar, porque además de la forma de la frontera ser media, como que ya media diferente, el campo es aún más eh, aún más la forma de hablar es una forma más de campaña, de campo, más rural todavía de que de Rivera mismo. Porque se nota creo la forma un poco más digamos que del medio rural como un poco más... grueso, digamos, num lenguaje más, así no sé, en su idioma, que es más grueso sea así, como un poco más, no sé (...) Grueso sería como eh... bruto. No, no, bruto no. Sería como una persona que habla más rústico, tal vez, una persona más rústica así que, que las palabras aún, el acento, digamos, que es aún más diferente todavía. (E7.V19.R).

Yo soy del interior, pero no soy de campaña, no soy del medio rural, no me gusta que me digan que soy del medio rural porque no soy. Medio rural para mí es, por ejemplo, Masoller, Cerro Pelado, sí, Cerro Pelado. Moirones, todo esos pueblitos. Vichadero no es un medio rural, Vichadero no hay..., ta rodeado de campos porque Uruguay ta rodeado de campos. (E5.V20.C).

Es de interés dar cuenta de aquellos rasgos culturales e identitarios propios de la frontera Uruguay-Brasil que se modifican (y los que permanecen) en los procesos de construcción identitaria y de adaptación cultural en situaciones migratorias. ¿Cómo se transforma el lenguaje en situaciones migratorias? Las migraciones ponen en tensión la relación de pertenencia del sujeto al territorio. El sujeto es, en primera instancia, una entidad material, dada por un cuerpo, que es, en simultáneo, la posibilidad de producir lenguaje y el sostén de la subjetividad.

El cuerpo puede ser considerado, también, un territorio en donde se inscriben las experiencias vividas y donde se producen y reproducen formas del lenguaje. Así como se aprende el lenguaje materno o nativo, el migrante aprende una segunda lengua. El lenguaje es, esencialmente, una experiencia corporal. Experimentar el acontecimiento del cuerpo implica dar cuenta de cómo el lenguaje impacta en él y permite elaborar una trama, que consiste en la invención de sucesivas ficciones lingüísticas. El cuerpo es impactado por el lenguaje, a la vez que el sujeto se sirve del cuerpo para hablar.

Frechero y Sylburski (2000) plantean que los estudiantes migrantes son como “inmigrantes en su propio país, comparten la lengua pero no sus códigos y modismos, comparten la historia nacional pero no los devenires locales” (p. 5). Cabe preguntarse por el sentido de la conservación o pérdida del acento propio de las localidades de origen, en los procesos de integración social y de radicación en Montevideo. En algunos casos, los estudiantes riverenses refieren a una rápida integración con otros estudiantes del mismo departamento, en la que el acento, el uso de determinadas expresiones lingüísticas o el uso del portuñol ofician como una suerte de reconocimiento y vuelta al escenario de origen.

Lo mismo sucede con relación al contacto telefónico o visitas de familiares y pares de las localidades de origen. El acento y el uso de ciertas expresiones, que serán denominadas aquí como “términos nativos”, permiten la visibilidad de un rasgo identificadorio con otros migrantes.

Hablaba portuñol de la frontera. Tengo el acento aun, tengo muy marcado el acento, las eses también. Entonces no quiero perder eso porque es característico y es de mi origen. (...) Tengo muy marcado el acento, la esencia que somos de Rivera (...) Creo que si estamos ahí en el hogar de Rivera, entonces no se va a ir fácil. Porque estamos ahí y de repente estamos hablando en portuñol. (E1.V23.C).

Un hablante nativo es una persona que adquiere una lengua durante su infancia y es capaz de usarla con fluidez a lo largo de toda su vida. La referencia a “términos nativos” alude a expresiones de tipo popular, relativas a contextos informales y más propias de la oralidad. En el desarrollo particular del lenguaje fronterizo y del portuñol riverense, se tomarán los términos nativos como aquellos originarios de estos territorios, que remiten a dialectos de contacto influidos también por los caracteres de la ruralidad.



base el portugués e incorpora influencias del español; no necesariamente es equivalente la influencia que ejerce el español sobre la lengua del lado brasilero de la frontera.

De la mano con las manifestaciones lingüísticas, se ubican los demás elementos que hacen parte de la cultura y de la vida cotidiana de los habitantes de frontera. En consonancia con esto, afirman algunos de los entrevistados:

Digamos, como que se intercambian tal vez muchas cosas, influye bastante uno del otro. (...) Yo creo que el idioma es lo que más influye (risas). Sí, este, el idioma, aunque, yo siento que el idioma es lo que influye más, influye más en Rivera, de Brasil a Rivera, que de Rivera a Brasil. Por ejemplo, del lado brasilero, por ejemplo, creo que no hay casi nadie que sepa hablar español. Sin embargo, acá en Rivera todos saben hablar portugués. (E7.V19.R).

Porque viste que salimos de un pueblo chico, de allá que es más influencia brasileña que, que de acá de Uruguay. (E6.M22.R).

Se puede afirmar que los estudiantes entrevistados se reconocen como bilingües y reconocen también la operación disléxica, aunque esta se produzca de forma espontánea. La misma refiere a la convivencia de dos o más lenguas y la alternación de las mismas dependiendo de la necesidad del momento, sobreponiendo y concatenando los códigos. Refiere también a una valoración diferencial subyacente a estos y, en función de ello, son elegidos en cada situación. Se alternan los usos lingüísticos, desde el lenguaje académico, al español de uso coloquial, pasando por el portuñol y todas sus posibles combinaciones. Así lo expresa una de las entrevistadas:

Yo en el hogar nunca estoy hablando en español porque siempre estoy hablando en portugués, en español hablo nomás en clase o con la gente que no conozco. En portuñol es con mi familia, con todos. (...) en cada lugar tengo que hablar conforme a quien está. (E4.M19.R).

Desde la frontera con Brasil y, en particular, en zonas rurales fronterizas, en el trayecto hacia Montevideo y la Udelar, para los estudiantes se produce una transformación en las formas y usos lingüísticos. Al relacionar la migración con las trayectorias educativas, entran en consideración las particularidades de la lectura y la escritura académica. Entrar en contacto con el lenguaje académico implica poner en cuestión una relación con un tipo de saber, que se superpone con otros y al cual se le atribuye cierta primacía. Al decir de Frigerio (2019):

Las relaciones con el saber están plenas de enigmas y misterios y no se dejan capturar por ninguna tecnología, ninguna certeza prepotente, ningún pensamiento simplificador, ningún contenido tranquilizador, y escapan a toda pretensión de atraparlas en medidas estandarizadas o en formatos únicos. (p. 28).

Según Casco (2007) las denominadas “prácticas comunicativas” engloban la lectoescritura pero también los procesos de comprensión y adecuación a las lógicas académicas e institucionales que se imponen al ingresar a la ES. Van desde lo específico del lenguaje disciplinar de la carrera terciaria o universitaria, a las dinámicas y procedimientos institucionales, burocráticos y de participación que hacen a la vida académica en el nivel superior. La autora lo refiere como uno de los principales desafíos para el ingresante y lo relaciona con la categoría de afiliación de Coulon (1997). Según lo relevado por el trabajo de campo de la investigación, en el lenguaje, sus usos, acentos y expresiones, se anuda buena parte de la complejidad del proceso de afiliación a la Udelar. La migración, la radicación en Montevideo y el ingreso al lenguaje académico y disciplinar tienen incidencia en este proceso.

Se entiende que es un proceso que se produce de forma natural al comenzar a hacer parte de los espacios académicos. Se articula en el vínculo con los compañeros de estudio, en la comunicación con los docentes, en el uso de plataformas virtuales, en los trámites de inscripción a asignaturas, en la solicitud de becas, en el ejercicio de la participación y del cogobierno universitario, entre otros. Se enlaza en la vida cotidiana, en el habitar por la ciudad de Montevideo y, en particular, en los espacios de convivencia (en residencias, hogares estudiantiles, viviendas colectivas).

Las transformaciones que pueden experimentar los estudiantes en lo lingüístico dan cuenta de un proceso de apropiación de la propia trayectoria. Como afirma Casco (2007), el pasaje de la alienación, al aprendizaje y, consecutivamente, a la afiliación, se traduce en el manejo de estas prácticas comunicativas y se vincula con las posibilidades de los estudiantes de afiliarse y permanecer en la Udelar. Al igual que con el proceso migratorio, se unen el punto de origen, las formas del lenguaje de frontera y rurales, con el lenguaje académico como punto de destino. El manejo de las prácticas comunicativas académicas da cuenta de un proceso de arraigo exitoso.

Además, la relación con el saber universitario trae aparejada una serie de imaginarios y deseos con relación a lo que se busca y lo que se quiere obtener

al estar en Montevideo estudiando. Esto se vincula, según lo inferido a partir de lo expresado por los entrevistados, con la construcción de un proyecto de vida que se enlaza a un proyecto educativo y que visualiza el horizonte de profesionalización. Para algunos, este horizonte se vincula con un retorno a las localidades de origen, pero transformados en profesionales y aportando, desde ese saber, un diferencial para su familia y su comunidad. Para otros, el horizonte es de radicarse en Montevideo, y ejercer allí el nuevo rol social que se asume tras el egreso. Así lo expresan en uno y otro caso:

El plan es: si no se me funden los estancieros de la vuelta (risas). No eh, la idea sería esa, aplicar mis conocimientos, de tratar de sacar adelante algún negocio rural como contadora, aplicando lo que aprendí en la facultad, pero cerca de mi casa. O cerca de Rivera o cerca de mi casa, por ahí cerca que pudiera digamos tener más vínculo con lo que es mi casa, con mis padres principalmente. (E6.M22.R).

Estoy radicado en Montevideo. Yo siempre conservo mis raíces allá. Si tuviera la oportunidad y fuese algo totalmente viable, volvería. Pero necesito que sea viable. (...) Esa viabilidad depende de las posibilidades que tenga de insertarme en el medio legal en, prácticamente en la ciudad de Rivera porque la ciudad de Tranqueras no tiene una población suficiente como para que la oferta se haga rentable. Digo, quedarme en Montevideo también es una opción, aca tengo, bueno tengo la empresa. (E12.V25.C).

Se parte del entendido de que el lenguaje no escapa a las dicotomías de lo local versus lo global, argumentos que pueden trasladarse a pensar una lógica de jerarquías en los usos y características del lenguaje. Se despliegan, por un lado, el escenario montevideano, en muchos casos, asociado a las obligaciones académicas y sus usos lingüísticos y, por otro, localidades del interior, asociadas a lo familiar y distendido, a un uso de lenguaje coloquial y cotidiano. En el proceso de radicación en la capital, la misma se presenta para los migrantes como un espacio que progresivamente incluye el disfrute, el esparcimiento y la sociabilidad. En estos escenarios afloran formas lingüísticas heterogéneas.

## 4.7. Estrategias de la vida cotidiana: del medio rural a Montevideo

En el recorrido de este capítulo se observa cómo diferentes aspectos ensamblados de la vida cotidiana de los estudiantes, se separan de manera artificial para ser analizados, lo que da lugar a la delimitación de estrategias. Se trata de un mecanismo válido, siempre y cuando se reconozca su artificialidad. Esto implica reconocer cómo en términos de la experiencia de vida de los sujetos, estas partes no están aisladas, sino que se presentan de forma simultánea, denotando, lógicas y contradicciones.

Vale destacar que, desde el pensamiento de la multiplicidad, la subjetividad es producida por instancias individuales, colectivas e institucionales y resulta en una construcción plural y polifónica. No se reconoce ninguna instancia dominante de determinación que gobierne a las demás instancias como respuesta a una causalidad unívoca. Es justamente en el escenario de la vida cotidiana donde se articulan las partes entrelazadas en el discurso de los actores. El discurso es también una reconstrucción y, por tanto, está también sometida al acto interpretativo. Es también en este escenario donde se producen transformaciones significativa de los *habitus* de los estudiantes, necesarias para hacer efectivas sus trayectorias educativas.

Para los jóvenes del interior que llegan a Montevideo, la ciudad puede presentarse como amplia, heterogénea y veloz. El plano urbano extenso, y a la vez complejo, pauta diferentes movimientos por los espacios y lógicas de funcionamiento, de tránsito, uso del transporte público y circulación notoriamente diferenciadas con las localidades de origen de los estudiantes. En un primer impacto la capital avasalla, y se presenta ante estos jóvenes como un espacio desconocido y masivo. Un territorio poblado puede volverse despersonalizado e individualista, pero también diverso y atractivo, permitiendo tantas lecturas como sujetos implicados. Montevideo se muestra como un lugar desconocido, pero interesante y atractivo por las diversas propuestas culturales, de esparcimiento y, sobre todo, por la heterogeneidad que la constituye. En este sentido, dicen algunos de los entrevistados:

Vine ahí, sin conocer nada, tuve que salir a reconocer el área dónde tenía las clases, dónde estaba el Hospital de Clínicas, dónde estaba Casa de Galicia, porque tenía clases, entonces ta, era como primeros días, era

reconocer todo el área en donde vivía, qué ómnibus me servía para llegar a tal lugar, qué horario y todo. (...) Me gusta Montevideo, me gusta. Me gusta andar de ómnibus, ir al Prado, Jardín Botánico, Jardín Japonés, al museo, ahí a la rambla, me gusta caminar, me gusta ir por 18 y caminar, simplemente caminar, ver mucha gente, me gusta, me gusta la ciudad grande. (E1.V23.C).

Es que allá por ejemplo en Masoller, eh, lo de las recargas del celular, por ejemplo, ¿noé? (risas) ta, hay un sólo lugar porque la otra señora a veces está y a veces no, entonces hay que ir siempre allí y hay que ir allá sino para pasar mensaje, o lo que sea y depende a de que la persona esté en su casa para hacer la recarga (risas) y acá no, mmm no sé, hay cantidad de lugares, hay Abitab, almacenes, lo que sea. Entonces ya me parece más fácil acá. Por el tema, querés ir al almacén y hay de todo. (E8.M19.R).

Lo que pasó, entonces, fue que al llegar había toda una rutina nueva a la que adecuarse, personas nuevas a las que adecuarse, una ciudad nueva, un espacio nuevo, bueno, toda una experiencia que conllevaba que se tuviera que desarrollar la capacidad de adaptación al cien por ciento. Al principio me pareció que la ciudad era enorme, que tenía que moverme, que nunca la iba a conocer entera. Que tenía que adquirir puntos, locales de referencia, para saber dónde estaba, qué hacía, de acá voy para tal lado, la facultad queda para acá, el hogar para allá. (E12.V25.C.).

Montevideo, alineado con las tendencias globales y concentrando la mayor cantidad de servicios para la población, es visto también como un lugar de potencial peligrosidad, ruidoso, con una rutina acelerada, donde también los jóvenes perciben y acentúan un trato diferente con las personas en la esfera de la vida cotidiana. Puede presentarse como un lugar que contrasta con las localidades de origen, caracterizado por la falta de contacto con la naturaleza, contaminación y suciedad de las calles. En este punto, pueden apreciarse posiciones ambivalentes, de aprecio por el lugar de origen y rechazo por el espacio urbano o, por el contrario, de valoración de los recursos y potencialidades que éste tiene. En la mayoría de los discursos se observa puntos de encuentro y alternancia entre ambas posiciones.

Pero realmente a mí me gustó, porque allá también a veces pasan cosas, eso es normal de cada lugar y acá también de noche salimos, fuimos a

baile y nada que ver con los bailes de allá, porque allá son más desubicados la gente. Como que no respetan mucho si uno dice no, lo que sea, no quiero bailar, o algo, ta, siempre hay problemas. Pero acá no, me pareció bien ese tema (E8.M19.R).

Elegí Montevideo, siempre quise venir a Montevideo (...) por el espacio y por los servicios, las cosas que tenemos, que en Tranqueras es todo básico, y salís un poquito a Rivera y ya tenés un poquito más y salís a Montevideo y hay muchísimos. (E1.V23.C).

En Rivera hacen mucho cuco de Montevideo, de que 'Aaaah, Montevideo que es sucio, que es horrible, que la gente, que son todos malhumorados, que te hablan mal, que esto que lo otro. Allá decían que era todo acá y que iba a ser horrible que la gente es re mal (...) Siempre, que te van a robar en la primera esquina. (E2.M19.C).

Montevideo es entendida como una ciudad que hace parte del mundo globalizado, y esto genera una tensión con las tendencias locales, es decir, con el conjunto de referentes propios de los lugares de origen de los estudiantes. Maceiras (2005) plantea que frente a estos cambios y esta tensión se pueden adoptar dos posturas, una tendencia a integrarse con las lógicas globales y otra más propensa a negarlas y sostener los valores y referencias locales. En la tensión coexisten ambos escenarios, el local y el global, la tensión se forma por la presencia simultánea de los dos.

Esto lleva al estudiante a movilizar su esquema de referencia, su manera de desplazarse en la ciudad, de adaptarse a los ritmos urbanos y a los tiempos y lógicas académicas, a la participación o exclusión de la oferta cultural, al replegamiento a los lugares y personas conocidas, como pueden ser las residencias estudiantiles o los vínculos con otros estudiantes del interior, incluso del mismo departamento. Se produce un punto de encuentro entre los referentes simbólicos y culturales de origen con los que ofrece Montevideo. Esta simultaneidad transforma subjetivamente a los estudiantes migrantes.

Mi caso particular, me vine pero de a poquito fue madurando la idea de que podía quedarme acá. Dije “tiene su lado bueno”. A partir de ahí, uno empieza a hacer lo que yo llamo unir los dos puntos, a pensar “Rivera está en el mismo mundo que Montevideo”. (E12.V25.C).

Otro aspecto a destacar, que se hace presente en el discurso de los entrevistados, tiene que ver con el carácter ambivalente del anonimato que ofrecen los espacios urbanos en contraste con los rurales, en el sentido de habilitar o inhibir determinadas prácticas y relaciones (Farall y Maceiras, 2019). Aquí también opera la lógica de lo local en contraposición con lo global. La ciudad, con sus ritmos acelerados y sus propuestas culturales y de esparcimiento, contrasta con el ritmo más lento que ofrecen las localidades de origen. Como contrapartida, éstas habilitan a un reconocimiento que se inscriben en la biografía del sujeto, hace parte de un entorno, es visto y nombrado, lógica que no se reproduce en la capital.

Me gustaba Rivera porque yo estaba en la mía, nadie sabía quién era, solo...era yo. (E1.V23.C).

Hice la escuela ahí también, tenía una escuela más o menos a un kilómetro de casa e iba todos los días nesa escuela. Y el liceo lo hice en la localidad de Tranqueras. (...) una cosa, no sé, es tal vez una persona que sea de la ciudad de Rivera, tal vez no va ser tan grande el cambio como, como va ser para mí, ¿no es? porque yo fui en campaña, vivo en campaña, tengo un vecino, no sé, a casi medio kilómetro el primer vecino y a la escuela donde asistí, también, asistían unos treinta alumnos, é lo máximo, veinticinco por ahí. Disminuyendo un poco, sí. Que actualmente creo que la escuela debe tener, seis o siete alumnos tal vez. (E7.V19.R).

Y la primer semana fue horrible porque llegaba al salón y había mucha gente en el salón. En Paso Hospital pasaba que éramos cinco y si decían “no vamos hoy” (risas) éramos cinco y nos poníamos de acuerdo. Y ahí no. Era tipo, mucha gente. Igual como que me fue, de a poco me fui haciendo amigos y después me llevaba con toda la clase y ta, como que ya era normal. Igual al recreo no salía mucho porque había mucha gente (risas). (E6.M22.R).

Se produce así una polarización entre los espacios de origen y Montevideo. En este sentido, la capital es más comúnmente asociada al estudio y a las obligaciones, tareas y rutinas que esto conlleva. En este punto, se requiere de una transformación y generación de estrategias para lograr establecer ritmos propios. De alguna manera, la condición de estudiantes universitarios es uno de los rasgos identificatorios que priman entre los entrevistados. Se podría

afirmar que la construcción de trayectorias educativas en la Udelar es lo que motiva la migración, y que los aspectos ligados con el desempeño académico, acercamiento a la disciplina y a la institución tienen un lugar predominante en los discursos de los estudiantes.

Ellos se alegran mucho, sí. Se alegran porque a veces no tienen la oportunidad, no tuvieron la oportunidad de seguir un estudio así, y este, yo al tener la oportunidad de seguir entonces se alegran mucho, sí. (...) Sí, me apoyan, sí, siempre. Siempre, siempre, sí siempre. Principalmente mi padre, o sea, mi padre me apoya mucho. (...) Sí, él me lo dice, a veces cuando hablamos por teléfono o algo, siempre, siempre me dice. (E10.V19.R).

Además, entran en consideración los factores económicos sobre los que se soporta la migración, en tanto el rendimiento académico es requisito para el mantenimiento de las becas de ayuda económica. A esto se le suma el hecho de que el estudio se presenta como un objetivo que se articula entre lo subjetivo y lo familiar y comunitario, es decir, entre la construcción de trayectorias de los estudiantes y el valor puesto por la comunidad a la profesionalización de los jóvenes emigrantes. De este modo, el estudio en el nivel superior se presenta como un argumento suficiente para la justificación del esfuerzo de sus familias para estar en Montevideo estudiando.

Lo que veo es que les encanta escuchar eso, tipo, esas cosas de estudio allá, todo el mundo queda contento cuando estás estudiando y te va bien. La gran mayoría que están allá no pudo estudiar. Entonces quedan contentos cuando nosotros venimos para acá y nos va bien. Porque saben por lo difícil que es y todas esas cosas, los cambios. (E5.V20.R).

En términos relativos, la comunidad de la localidad de origen deposita en el joven migrante una expectativa de éxito académico y de profesionalización, que traduce elementos de la propia historia del lugar. Se decantan allí elementos de otras trayectorias, educativas y vitales, de aquellos que “no pudieron estudiar” o “no tuvieron oportunidad”, expectativa que se ejerce también como mandato o como presión intergeneracional a los jóvenes en el presente. El proyecto de venir a estudiar a Montevideo, de obtener un título universitario que permita consolidar una imagen de respeto y respaldo, de un cierto saber valorado y jerarquizado por miembros de la familia, pero también por otros familiares y vecinos, así como por la comunidad toda.

La condición de estudiantes los diferencia de otros jóvenes rurales riverenses, y constituye una buena parte de los procesos de socialización entre pares (con otros estudiantes) y con referentes de su servicio universitario (docentes, funcionarios) o del hogar estudiantil. Es, también, el rasgo que opera generando un efecto de reconocimiento social con relación a su entorno en los lugares de origen. Estar estudiando justifica, de alguna manera, la moratoria juvenil previa a la adquisición de roles adultos como la integración al mundo del trabajo que se produce de forma temprana en ámbitos rurales. Estar en Montevideo, con otros jóvenes estudiantes universitarios, da una dimensión identitaria de valor. Es una dimensión que se inscribe también como una estrategia, en tanto acumulación de capital cultural y simbólico.

En relación con lo anterior, las trayectorias educativas permiten a los migrantes articular, con relación a su localidades de origen, un vínculo mediado por un objetivo meritorio y, a la vez, se constituyen en la vía regia para alcanzar la autonomía en relación con diferentes aspectos. Con autonomía se refiere a: “Capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala” (RAE, 2018b). En otras palabras, es la potestad de los sujetos o entidades de actuar según sus propios criterios, con independencia de los criterios de otros. Implica la capacidad de reflexionar sobre las propias vivencias, articuladas con sus condiciones sociales de producción, con el fin de instituir nuevas condiciones y, por tanto, nuevas experiencias.

De este modo, se resignifica un proyecto, en la articulación de lo individual y lo social. A continuación se incluyen los discursos de 3 entrevistados en relación a este punto.

Cuando me vine para acá ta, fue complicado el tema ese de que, tener que, no sé, tenía un dolor de garganta, salir a buscarme yo el remedio, saber qué té era el que mi madre hacía en su momento (risas) para que no me doliera la garganta ponele y, no la tenía acá en realidad. (...) llegas acá y es tipo, todo, tenes que ver de que 'te todo limpio de que hayas lavado la ropa, que cocines, que comas, que te dé tiempo de ir a la facultad, de ir al trabajo y que te hagas todo vos.(E6.M22.R).

Esas cosas, que estaba acostumbrado a ir a todos los cumpleaños, pasar con ellos, no puedo ahora. Pero ta, hay que crecer algún día... (E5.V20.C).

Yo puedo vivir en Montevideo y estar en Montevideo y cuando quiera recurrir a mis recuerdos, a mis amistades, a mis personas, puedo venir a Rivera y hacer lo que quiero hacer, salir, hablar, estar. Ya está. Eso fue una idea que a mi, en los primeros cuatro años de carrera no se me había ocurrido jamás. Estoy acá, cumpliendo mi misión. Terminó acá, voy, termino acá, voy. Y ya a partir de ese año, a mi me pasó cuando empecé a ir a los juzgados, a hacer la práctica. No se si es que coincidió o si no fue una maduración que empecé a ver qué era lo que quería proyectar en mi carrera acá. (E12.V25.C).

La referida autonomía trasciende a la independencia económica, aunque también la implica en buena parte. La autonomía da cuenta de una postura respecto a lo próximo, a lo que queda por hacer y a las nuevas posibilidades que se instalan a partir de ello. Esto significa que no hay condiciones *a priori* de posibilidad en la historia, sino que la historia es creación continua de sus condiciones de posibilidad. Se trata de un movimiento sin fin, al mismo tiempo individual y social. La autonomía se forja así como proyecto que tiene sentido como la creación de nuevas posibilidades.

El proyecto educativo implica ganar autonomía, a la vez que permite a cada uno ocupar un lugar en el todo social. En este sentido, afirma uno de los jóvenes:

Yo no sé pero o sea, por experiencia, no sé, pero mi imagino que cuando una persona, por ejemplo, se recibe, que tiene un título, empieza a trabajar, no va a trabajar sola. Eh, estoy casi, casi 100 % seguro que va a tener vínculos con otras personas y, ya sea personas del trabajo, o lo, o el mismo paciente. Entonces como que esos vínculos también van agrandado más el relacionamiento o la, o las, digamos como que, vínculos, no sé si decir vínculos, pero relaciones así con personas, personas y grupos de personas. Como que eso va ayudando bastante también a crecer y entender más cómo funciona la sociedad, más o menos la sociedad, ¿noé? (E7.V19.R).

La identidad como estudiantes y el perfil profesional que se busca obtener mediante la ES se inscribe en los *habitus* de los jóvenes migrantes, resignificando otras categorías como el ser riverense y el ser rural. ¿Se deja de ser rural por residir en un espacio urbano? ¿Se deja de ser riverense por radicarse en Montevideo? Resignificar también implica abandonar una postura dicotómica y, en

su lugar, habilitar las categorías móviles y flexibles. En este sentido, el cambio de residencia no necesariamente implica una exclusión en las identificaciones anteriores (rural, riverense, hablante de frontera), sino una incorporación de nuevos rasgos y características (universitario, profesional, urbano).

Estoy radicado en Montevideo. Sin embargo, uno sigue, bueno “uno sigue”, yo hablo por mi, no por todos los demás. ¿Que pasa? Siempre hay raíces que van quedando, bueno, por el lugar de donde venimos. Yo por lo general soy muy arraigado a Rivera. He tenido incursiones en la política, por decirlo así, y me he preocupado siempre por mi pueblo, por la gente, si bien cada vez voy menos, porque tengo menos tiempo. (E12.V25.C).

Caggiani (2002) refiere a las juventudes y ruralidades como identidades híbridas y cambiantes, que pueden tomar nuevas dimensiones siendo difícil identificarlos con un sistema preestablecido. Entre las nuevas dimensiones se menciona la influencia de los medios de comunicación, así como la globalización de la economía y la cultura que incluye, además, la de los patrones familiares. En la misma línea, Espíndola (2002) plantea que esto les provee de un dinamismo propio que los habilita a transitar otros espacios con mayores capacidades de adaptación que las generaciones precedentes.

Se puede afirmar que la migración tensiona la relación de pertenencia de los sujetos al territorio, no solo en tanto espacio de producción de la vida cotidiana, sino también como condición social e histórica de la producción de subjetividad. De algún modo, las estrategias de permanencia en la Udelar y de radicación en Montevideo estarán en relación con las posibilidades de los jóvenes de resignificar los *habitus* rurales o los de las localidades de origen. Dichas estrategias, conscientes e inconscientes, implicarán la transformación gradual mediante sucesivas desterritorializaciones. La noción de desterritorialización (Entrena-Durán, 1999; Deleuze y Guattari, 2004) es estratégica para enlazar los *habitus* propios de los lugares de origen, apropiados en procesos identificatorios en la infancia y adolescencia de los estudiantes, con el proceso migratorio y la actual radicación en la ciudad de Montevideo. Advirtiendo que dicho proceso se dará de forma singular en cada joven, se puede intentar extraer del campo características compartidas o contrapuestas según lo afirmado para los entrevistados.

# Capítulo 5

## Consideraciones finales

En los capítulos precedentes se trazó un recorrido, más o menos explícito y preconcebido, tras el cual se busca presentar aquí las principales conclusiones a las que se arribó. Este recorrido parte del planteamiento del escenario y la construcción del problema de investigación, a la teoría como herramienta de análisis para abordar el trabajo de campo, desde una posición metodológica y epistemológica particular. Desde allí, se pone en marcha la acción interpretativa sobre el discurso de los actores, para aportar una mirada que dialoga con los objetivos de investigación iniciales. Los próximos párrafos se proponen desandar este recorrido para hacer énfasis sobre determinados elementos, en el entendido de que la producción de conocimiento se basa en un movimiento, de ida y vuelta, de carácter reflexivo.

Se entrelazan las posturas expuestas en el Capítulo 4 para retomar las preguntas de investigación y expresar sus principales puntos de inflexión. Se trata, tal como la metodología adelanta, de aportes de alcance particular a partir del trabajo de campo con jóvenes riverenses, oriundos del medio rural o relacionados con este. Estas consideraciones podrán tener, a futuro, condiciones para aplicarse a contextos más amplios, al realizar generalizaciones concéntricas. Así, podrán ser útiles para pensar las migraciones de otros jóvenes oriundos de la frontera Uruguay-Brasil, de los jóvenes rurales en términos más amplios, o de las migraciones estudiantiles internas como fenómeno que abarca a todos los anteriores. Se espera contribuir a la producción de conocimientos enmarcados en una tesis de maestría, lo que habilita a una interlocución en el ámbito académico, para profundizar en los distintos campos de saber mencionados, plantear nuevas interrogantes o proponer nuevas formas de comprenderlos.

Las migraciones estudiantiles internas se enmarcan en el problema del acceso y la permanencia, así como su contracara, la desvinculación de los estudiantes a la ES. La relevancia de este punto está dada porque, en el contexto actual de la Udelar, el ingreso masivo de estudiantes con perfiles heterogéneos pone en tensión las estrategias que, por una parte, producen los estudiantes, y por otra, la institución, para hacer efectivas las trayectorias educativas en el nivel superior. La problemática de la permanencia desemboca en consideraciones acerca del egreso, la calidad y la democratización de los estudios superiores.

La democratización es un proceso que, en nuestro país, está en marcha desde la década de 1960, y refiere al crecimiento en la cantidad de IES y en sus respectivas matrículas, al igual que lo hace la tasa de egresos. Esto resulta significativo si se considera, además, que la Udelar es pública, gratuita y de acceso irrestricto, pero estas condiciones no garantizan la permanencia ni el egreso de sus estudiantes. El proceso de democratización de la ES en nuestro país implica, a la par de la ampliación de la matrícula, una diversificación del perfil de los estudiantes, lo que requiere de la implementación de políticas institucionales para hacer efectivas sus trayectorias.

La diversificación refiere a la heterogeneidad de perfiles socioeconómicos, lugares de origen (tanto del interior como del exterior del país), así como de las distintas necesidades educativas que puedan presentar los estudiantes. Las diferencias en los capitales culturales de los estudiantes los sitúa, en algunos casos, en desventaja con relación al acceso a los bienes culturales que se disputan en la academia. Es así que se forman ciertos grupos de población vulnerable, para los cuales, el acceso al capital cultural puede dificultarse.

La construcción de trayectorias educativas de los jóvenes rurales hacia la Udelar se entiende como un proceso que se da a lo largo de toda la vida. Puede vincularse, en algunos casos, con estrategias de escolarización que conjugan las expectativas por parte de la familia y la comunidad local del joven. En el proceso toman incidencia las experiencias educativas anteriores, que son particulares y contingentes. Implica atravesar distintos momentos, en contextos sociales e institucionales que no son nunca homogéneos.

De este modo, se construyen y atribuyen sentidos a la educación, lo cual se produce en el pasaje por los diferentes niveles educativos y en el contacto con políticas estatales, programas y organizaciones. Los hogares estudiantiles rurales para estudiantes de EM son un ejemplo claro de esto, forman parte de una política, situada en entes públicos departamentales o soportada en

organizaciones de la sociedad civil, que apunta a la finalización de la educación secundaria en el particular contexto del interior y del medio rural. En el pasaje por estas y otras instituciones, los jóvenes y sus familias establecen una relación con el saber singular, comienzan a atribuirle sentidos a la continuidad educativa en el nivel superior. Se trata de una construcción social, situada en un momento histórico en el que se pondera el conocimiento y la formación como bienes asequibles.

Las características de la educación en el interior y el medio rural, se posicionan como un antecedente al acceso a la ES. Esto lleva a considerar la tensión entre permanencia y desvinculación como un fenómeno presente en el pasaje por diferentes niveles e instituciones educativas. La obligatoriedad de finalizar la EM se entrecruza con los obstáculos que se presentan para concretarlo que, a su vez, dan cuenta del lugar que ocupa la EMR en la agenda pública. Se visualiza, por un lado, la necesidad de fortalecer a la ruralidad y la construcción de alternativas al vaciamiento de esos territorios y, por otro, la importancia de potenciar las trayectorias de quienes optan por seguir estudiando a nivel terciario y superior.

La familia es, también, una institución que alberga y construye sentidos de la educación. Por esto, es importante tener en consideración el clima educativo de origen de los estudiantes migrantes. Abordar los sentidos de la experiencia educativa, a través de los relatos de los jóvenes entrevistados, permite reconstruir estos escenarios e historizarlos, en algunos casos, en una perspectiva intergeneracional. Da cuenta de como el sujeto habita y va habitando los espacios de formación. Tal como se observa en el trabajo de campo, la totalidad de los estudiantes entrevistados son primera generación de universitarios en sus familias.

Ante esto, se perciben dos escenarios. Uno, donde la valoración neutra de la ES habilita a los jóvenes a continuar residiendo y trabajando en las localidades de origen, impliquen o no el desarrollo de actividades productivas. Esta situación, se relaciona con climas educativos bajos, padres o referentes adultos con educación primaria completa, así como hermanos o pares generacionales con secundaria incompleta, que han permanecido y se han insertado en el mercado laboral local. El otro es el escenario que prevé el agotamiento de la oferta laboral de la localidad, que advierte los cambios en los modos de producción del medio rural y que incentiva a los hijos e hijas a continuar estudiando. Incide aquí, también, el factor de herencia y división de la tierra entre más de un hijo.

En estos contextos, existe una valoración positiva de la ES como medio para alcanzar el ascenso social y la incorporación al mercado laboral formal.

Los sentidos que los jóvenes le atribuyen a la educación se forjan también en una relación especular con sus pares generacionales. Esta parte de la percepción de las aulas, cada vez más vacías, de las escuelas y liceos rurales de sus localidades de origen. También va de la mano de la observación de las trayectorias de otros jóvenes que emigraron, que permanecieron o se desvincularon de la ES, que eligieron estudiar en las sedes de los CENUR o en las sedes de Montevideo y, también, de un amplio número de jóvenes que eligieron radicarse en las cercanías del lugar en donde crecieron.

Situados en un lugar de origen autopercebido como rural, los estudiantes hacen sucesivos desplazamientos territoriales a la vez que desarrollan estrategias para acompañar los cambios y desafíos que en estos movimientos se presentan. Lo rural no se representa como un constructo homogéneo y único sino que, por el contrario, presenta una heterogeneidad social, cultural y productiva que constituye múltiples y cambiantes subjetividades. La categoría ruralidad es analizada a la luz de los referentes de la Nueva Ruralidad, en donde emerge como un espacio laxo y concatenado con lo urbano, haciendo su conceptualización flexible y alejada de las dicotomías.

La investigación indaga en las estrategias y transformaciones subjetivas que se producen en los estudiantes en estos contextos. Las estrategias son el conjunto de lógicas prácticas, es decir, orientadas a la praxis de un determinado campo social, que se desencadenan tanto consciente como inconscientemente, y que se relacionan con los *habitus*, como efecto encarnado del campo. Las estrategias pueden ser funcionales al proyecto educativo y al proceso migratorio, pero también pueden entorpecer los mismos. En el mismo sentido, los *habitus* pueden ser modificados incorporando las condiciones de los nuevos contextos en la migración, así como pueden coexistir con los *habitus* de las localidades de origen.

Para los jóvenes del interior y del medio rural que conciben un proyecto de vida enlazado a la ES, se vuelve inminente diseñar e implementar estrategias dirigidas a este fin. Se detectan algunas estrategias adaptativas e intencionales, implementadas para el logro de los objetivos académicos, y otras no conscientes, que escapan a la planificación. Así, se revisaron en el capítulo anterior 5 grupos de estrategias que emergen del campo y que, tal como fue advertido, responden a una división artificial e instrumental de la vida cotidiana.

Se definieron como: estrategias migratorias, estrategias vinculares, estrategias institucionales, estrategias lingüísticas y estrategias de la vida cotidiana, estas últimas, también concebidas como estrategias de integración a Montevideo.

En las entrevistas se abordaron aspectos culturales y lingüísticos, propios de la frontera Uruguay-Brasil. La frontera seca de Rivera con el territorio brasileño produce un escenario particular de integración social, económica y cultural, en el cual se valora la cercanía, la familiaridad y se forja una identidad supranacional, revestida por cualidades, *habitus*, expresiones lingüísticas y acento propios. En esta escena, los DPU, la música, los alimentos, la cultura popular, los deportes, entre otros elementos de la cotidianidad, evidencian la predominancia del sur de Brasil en la región noroeste de nuestro país. Estos elementos otorgan a la migración de estos estudiantes de características singulares, que inciden en su proceso de radicación en Montevideo y de inserción en la Udelar.

*A priori* se detectan dos tipos de desigualdades en las trayectorias educativas de los jóvenes rurales riverenses: desigualdad territorial y desigualdad lingüística. La primera radica en el hecho de que la migración y, en particular, la que se produce del medio rural a la capital del país para acceder a la Udelar, consiste en un fenómeno poco estudiado y es, también, una condición de vulnerabilidad de las trayectorias educativas. La distancia y el aislamiento geográfico respecto a las localidades origen, genera un espaciamiento en la frecuencia del contacto con la familia y la comunidad local, con los modos de ser y de estar propios del universo simbólico de pertenencia de los estudiantes migrantes. Esto puede implicar una cuota de sufrimiento psíquico, pero también, puede impulsar un desarraigo, garantizando mejores condiciones de arraigo en la capital. El costo del traslado de Rivera a Montevideo, la diferencia en el costo de vida (alimentos, transporte, vivienda) entre la capital y la frontera es acentuado y dificulta, en algunos casos, la radicación en Montevideo. Se observa que todos los entrevistados cuentan con beca de apoyo económico, y la consideran un elemento imprescindible para poder quedarse.

La desigualdad lingüística alude al no reconocimiento de las peculiaridades de la lengua hablada en frontera, en nuestro país, cuyo uso es un derecho para sus habitantes. Este factor podría entenderse como un elemento obstaculizador de las trayectorias, si bien la experiencia del campo aporta elementos novedosos. Esta permite concluir que el factor dado por la identidad de frontera no actúa en detrimento de la integración académica a la Udelar. En tanto,

para todos los ingresantes supone un desafío la adquisición de las prácticas comunicativas que permiten una afiliación efectiva a la institución universitaria. Estas prácticas suponen un efecto homogeneizante que, lejos de garantizar condiciones de permanencia, pueden sacar a relucir aspectos de diferenciación social y cultural. Se puede decir que, para la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la Udelar, se vive una escisión a nivel lingüístico. El lenguaje académico no es natural ni intuitivo, lo que conduce a una necesaria transformación activa por parte de los ingresantes para poder apropiarse de las prácticas comunicativas y lograr la afiliación a la Udelar.

Los migrantes riverenses no son ajenos a esta realidad. Además, los habitantes oriundos de la frontera con Brasil hacen uso del lenguaje mediante una operación disglósica que les permite adecuar este, según el contexto. Esto remite a la historia de los sujetos en el pasaje por las instituciones, donde se produce un desencuentro entre la lengua natural o materna y la exigida en las aulas y demás espacios de enseñanza formal. Puede afirmarse, entonces, que son hablantes naturalmente bilingües, y que las diferencias entre las variedades lingüísticas de las que disponen les permiten una mayor plasticidad y adaptabilidad a nuevos contextos y escenarios. El ingreso a la Udelar no remite para los jóvenes rurales la condición de renunciar a rasgos identitarios propios, de la frontera y la ruralidad, para asumir las prácticas propias de la lengua académica. Se adquieren nuevos elementos, sin restar de los anteriores.

La cultura y el lenguaje, como elementos primordiales de los procesos sociales, influyen directamente en la posibilidades de integración con otros. A partir de lo indagado, se constata una mayor integración con otros estudiantes del mismo departamento y también con otros estudiantes del interior del país. Esto último parece indicar una restricción de los lazos con Montevideo y sus habitantes, limitando, también, el acceso a sus propuestas culturales. El grado de integración, tanto a la vida social de Montevideo como a la vida universitaria, es un fenómeno complejo y multicausal que responde a elementos culturales, económicos y subjetivos. En él, se pone de manifiesto el encuentro entre las características del medio rural y de la frontera, con las de la capital del país; encuentro que supone algunas tensiones.

La migración adquiere formas particulares cuando el punto de partida se sitúa en el medio rural o próximo a este. Supone el pasaje por EUI, categoría teórica emergente de la presente investigación. Los EUI se sitúan, junto con los vínculos y los recursos institucionales, como un elemento de apoyo. Es apoyo

en tanto se percibe y valora como tal por los estudiantes. Si bien, difiere de los demás apoyos considerados en esta tesis, dado que no es una herramienta externa transformada en apoyo, sino que se manifiesta más como una condición de la migración en estos contextos, pautada por la distancia y el aislamiento geográfico.

Se considera a los EUI estratégicos en la medida que es un concepto que enlaza lo migratorio con las trayectorias educativas, y con las transformaciones graduales de la subjetividad. Es un elemento que permite percibir los movimientos intermedios de los jóvenes migrantes, marcados por la oferta educativa disponible en el nivel medio. Movimiento que se traza de las localidades de origen a los EUI (pueblos, villas o pequeñas ciudades o a la capital departamental), espacios en los cuales los jóvenes se radican temporalmente para cursar EMB y EMS en CES o CETP-UTU. Desde allí, en una segunda instancia, se trasladan a Montevideo, principalmente a residencias u hogares estudiantiles para continuar con la formación terciaria en la Udelar.

El pasaje por los EUI consiste en una primera experiencia migratoria que, en tanto lugar de tránsito que los aleja de sus sistemas de relaciones, familias, narrativas locales y rurales, los empuja hacia una transformación subjetiva. Tempranas experiencias que comportan un sufrimiento psíquico, el extrañar lo que había sido hasta ahora, el alejarse momentáneamente de una infancia y escolarización que hasta entonces proveía sostén y seguridad frente a lo nuevo y desconocido. Esta estadía transitoria, o este tiempo “de paso” por los EUI, permite prepararse psíquica e instrumentalmente para una radicación, que suele ser por más tiempo, en la trama urbana capitalina y en la Udelar. Se produce una primera salida de lo endogámico a lo exógamico, y una primera reterritorialización de los *habitus* locales, que permite anticipar una próxima inscripción en el escenario montevideano y universitario, referenciado por lo global.

Los EUI cuestionan y transforman las nociones de aquí y ahora. El aquí y ahora refiere a lo cercano y presente, consiste en la localización, precisa y determinada, de un lugar y momento. En cambio, los EUI sitúan a los migrantes en una transformación gradual a medida que se modifica el contexto. Desarman las dicotomías rural/urbano, la concepción clásica de tiempo/espacio que pasan a ser móviles y transitorios para permitir la coexistencia de más de un escenario en simultáneo.

La permanencia en la Udelar de los jóvenes rurales riverenses depende,

por una parte, de los apoyos familiares y comunitarios, es decir, de aquellos que los vieron partir y, por otra parte, de los recursos institucionales que los reciben y les permiten quedarse. De este modo, se articula la migración como un movimiento de salida y otro de llegada, pero también como movimientos simultáneos de ida y vuelta. Esto es así en la medida que, previo a la salida, deben anticiparse los recursos institucionales al arribo, mientras que el apoyo de la familia, los pares y la comunidad son necesarios a lo largo de todo el proceso.

Estos elementos han sido referidos como estrategias vinculares y estrategias institucionales y no están exentos de tensiones. Los vínculos con el punto de partida (o apoyos informales) se articulan en la tensión entre las posibilidades de retorno y la posibilidad de nuevos vínculos en la capital, habilitando el rearraigo. Los recursos institucionales (o apoyos formales), sobre todo las becas y los hogares estudiantiles, habilitan a la permanencia, pero también restringen la experiencia de habitar la ciudad y de transitar la universidad al rendimiento académico, condición del mantenimiento de estos beneficios. Los jóvenes vienen cargados de la imposibilidad de no poder.

Los hogares estudiantiles conforman un nodo, en el cual se articulan lazos informales en un espacio formal ofrecido por una institución. Contribuyen a formar una red de sostén, en el doble registro de apoyos formales informales. A la vez que son parte de una institución y, como tal, constriñen la vida cotidiana en la implementación de reglas extrafamiliares, posibilitan el desarrollo de un sistema de relaciones afectivas e informativas oportuna. Los rasgos culturales y lingüísticos compartidos, el acento, las comidas, el aroma y la pertenencia a una red de relaciones de un origen común permite a los jóvenes “sentirse como en casa”, aunque no estén allí. Paralelamente, se juegan un conjunto de lógicas y reglas que eventualmente los impulsa a salir hacia un horizonte de mayor autonomía.

La vida cotidiana, como telón de fondo, implica considerar, por lo menos, tres ejes: el tiempo, el espacio y el sujeto. El factor temporal interviene en el proceso de integración a Montevideo, lo que permite atender a distintas etapas. Así, se observa en los recién llegados una tendencia a restringir las actividades a lo académico. Se percibe una polarización de la escena montevideana como ligada a las obligaciones académicas, constreñida por las dificultades propias del ingreso a un nuevo nivel educativo, con un consecuente lenguaje académico-disciplinar y un amplio volumen de información y saberes. Estos circulan en

torno a lógicas institucionales, incluida la exigencia de rendimiento académico como contrapartida de mantenimiento de las becas.

Con relación a los espacios, se experimenta la masificación al ingresar a la Udelar, entendida como la numerosidad del estudiantado en relación a los recursos docentes y edificios. Implica un diagrama institucional que los jóvenes perciben como disruptivo en relación a formas y modos (*habitus*) que construyeron en el entorno de origen riverense y rural. Al haber sido reconocidos y estar inscriptos en una biografía en un escenario local, tras los primeros distanciamientos en el pasaje por los EUI, algo comienza a desdibujarse y a tomar nuevas formas.

Los EUI se pueden caracterizar como el lugar de lo efímero, lo transitorio, un espacio que habitan los jóvenes y los habita por lo que, inevitablemente, conforma sus subjetividades. Al llegar a la Udelar, el imperativo del anonimato puede resultar violento para algunos y, para otros, ser la apertura a nuevas y liberadoras experiencias. Aquellos que puedan re arraigarse (asumiendo un desarraigo anterior exitoso) disponen de mayores capacidades para permanecer. Otros, a quienes les resulte insoportable, corren riesgo de desvincularse.

Por su parte, las localidades de origen quedan sujetas a una visión idealizada de tiempo libre y disfrute, de contacto con la naturaleza y de reencuentro con la familia. Conforme se avanza en la carrera, la polarización pierde intensidad. Los jóvenes empiezan a tomar contacto con la salida al campo laboral, lo que les permite grados crecientes de autonomía. En algunos casos, se conecta también el egreso y el ejercicio del rol profesional, lo que se enmarca en una posible e inminente radicación en Montevideo. Algunos manifiestan con intensidad el deseo de retorno a sus localidades de origen o, al menos, al departamento de Rivera.

La permanencia de los estudiantes del medio rural en la Udelar puede ser abordada desde muchos puntos de vista. Interesa, particularmente, los factores subjetivos, social e históricamente situados, que cristalizan en el acceso de colectivos heterogéneos a la ES con el deseo de ocupar un rol social relacionado a ello. La subjetividad, como polifonía, transversaliza hechos sociales, factores subjetivos, fenómenos colectivos y de masas, las TICs, lo territorial, la historia y la cultura. Producción siempre en movimiento que se articula en una pluralidad de registros. Generar saber en torno a los aspectos enunciados, permite contribuir a la producción de conocimientos que permitan delinear acciones específicas para esta población.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998). *La Mirada Cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa*. Fundamentos, Madrid, España.
- Alves, G. & Zerpa, M. (2011). *Pobreza en la adolescencia en áreas rurales y urbanas en Uruguay*. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Alzate, M. V. & Gómez, M. Á. (2011). El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. En *Pedagogía y Saberes*, volumen 33, pp. 85–97. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- ANEP (2011). *Memoria del Consejo de Educación Secundaria 2005-2010*. Consejo de Educación Secundaria. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.
- ANEP (2014). *Universalización de la Educación Media Rural*. Grupo de Trabajo sobre Educación Media Rural. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.
- Arocena, R. (2006). Sociedades de aprendizaje y universidades para el desarrollo. En *VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Arocena, R. (2014). La formación terciaria de nuestra población y la contribución de la Universidad. En *Blog Hacia la Reforma Universitaria. Informativo del Rectorado*, volumen N°182. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Barrios, G. (2004). *Situación sociolingüística de la frontera uruguayo-brasileña: aportes para una propuesta de planificación lingüística*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

- Barrios, G. (2007). Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua. En *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, pp. 31–40. Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Barrios, G. (2014). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En *Lenguas: conceptos y contacto*, pp. 77–105. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Barrios, G., Nossar, K., & Fernández, T. (2014). *Núcleo de estudios interdisciplinarios sobre sociedad, educación y lenguaje en frontera*. Comisión Académica del Interior, Montevideo, Uruguay.
- Boggio, K. (2012). Narrativas migratorias: formas de nombrar y representar lo migratorio. En Bianchi, D., Boggio, K., Carboni, A., Franco, S., Fried, G., Funcasta, L., Klein, A., & Rodríguez, J., editores, *Investigación en Psicología en el SXXI*, pp. 7–16. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 3ra. edición.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). Interés, habitus y racionalidad. En *Una invitación a la sociología reflexiva*, pp. 173–205. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Cabrera, L. & Maceiras, J. (2019). Espacios de urbanización intermedios: jóvenes, ruralidad y movimientos migratorios. En Santiviago, C. & Maceiras, J., editores, *Monte Viniendo: Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

- Cabrera, L., Magnone, M., & Cazabonnet, P. (2015). Experiencia del Programa de Apoyo a Hogares Estudiantiles Rurales. En *V Congreso Latinoamericano sobre Abandono en la Educación Superior*. Universidad de Talca, Talca, Chile.
- Cabrera, M. (2010). Propensión migratoria de los adolescentes y los jóvenes. En *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo, Uruguay.
- Caggiani, M. E. (2002). Heterogeneidad en la condición juvenil rural. En *VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural*. Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Caputo, L. (2006). Estudios sobre Juventud Rural en América Latina. Limitaciones y Desafíos para una Agenda de Investigación sobre Juventud Rural. En *Seminario Internacional Investigación sobre Juventud y Políticas Públicas de Juventud*, pp. 1–12. FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Cardellac, J. & Juncal, A. (2015). *Programa de Apoyo a la Planificación Estratégica de Políticas de Juventud. Cooperación Técnica*. Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo, Uruguay.
- Cardellac, J., Moreira, B., & Gallo, A. (2013). Entre el reconocimiento y la apropiación. Un análisis de las condiciones de vida de los asalariados rurales del Uruguay en un contexto de crecimiento económico y desarrollo social. En *VII Congreso Latino-Americano de Estudos do Trabalho*. Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- Cardozo, S., Filgueira, C., & Llambí, C. (2000). *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar*. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.
- Carro, S., Santos, L., & Pereira, I. (1999). *El valor de la educación rural. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En *V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano: La Universidad Como Objeto de Investigación*, pp. 1–13. Facultad de Ciencias Hu-

- manas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Castells, M. (1998). *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. III*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Castro, R. (2010). *Teoría social y salud*. El Lugar Editorial, Buenos Aires, Argentina.
- CEIP (2019). *Nomenclatura Escuelas Públicas*. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.
- CES (2019). *Monitor liceal*. Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, Consejo de Educación Secundaria. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Espacio Editorial, Buenos Aires, Argentina.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En Denzin, N. & Lincoln, Y., editores, *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Estrategias de investigación Cualitativa*, pp. 270–325. Gedisa, Barcelona, España.
- Coulon, A. (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Prensa Universitaria de Francia, París, Francia.
- CSE (2017). *Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Recuperado de: [https://www.cse.udelar.edu.uy/progresas/?page\\_id=2](https://www.cse.udelar.edu.uy/progresas/?page_id=2), Montevideo, Uruguay.
- Da Costa Pereira, M. (2014). *De idas y vueltas. Andares de la vida universitaria*. Lingua Mae, Montevideo, Uruguay.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Deleuze, G. (2015). *Foucault*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos, Valencia, España.

- DGP (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado de la Udelar*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- DGP (2018). *Síntesis estadística de la Universidad de la República*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, pp. 87–112. IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela.
- Diconca, B. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Tradinco, Montevideo, Uruguay.
- DINEM (2012). *Relevamiento en hogares estudiantiles en el medio rural*. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo, Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo, Uruguay.
- Doulian, N. (2017). La democratización del acceso al Nivel Superior en la Argentina: Perspectivas y desafíos para las políticas institucionales. En *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Durston, J. (1998). *Juventud y Desarrollo Rural: Marco conceptual y contextual*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Chile.
- Elizaicín, A., Behares, L. E., & Barrios, G. (1987). *Nos falemo brasileiro: dialectos portugueses en Uruguay*. AMESUR, Montevideo, Uruguay.
- Entrena-Durán, F. (1999). La desterritorialización de las comunidades locales y su creciente consideración como unidades de desarrollo. En *Revista de desarrollo rural y cooperativismo agrario*, volumen N° 3, pp. 29–41. Unidad de Economía Agraria, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Espíndola, D. (2002). Nuevo enfoque en políticas públicas de juventud rural: rompiendo la 'guetización' actual y construyendo alternativas. En *VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.
- Farall, S. & Maceiras, J. (2019). El anonimato y su carácter ambivalente: vivencia emergente en contextos de movilidad estudiantil. En Santiviago, C. & Maceiras, J., editores, *MonteViniendo: Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*, pp. 163–176. Comisión Sectorial de Enseñanza, Montevideo, Uruguay.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus : antropología de la juventud*. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, T. (2003). La desigualdad educativa en Uruguay entre 1996 y 1999. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Fernández, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la Educación Superior de Uruguay. En *Revista de Educación Superior*, pp. 13–32. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México D. F., México.
- Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de Educación Superior en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen 35, pp. 39–71. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, España.
- Fondo de Solidaridad (2017). *El Fondo rinde cuentas. Presentación y resultados 2017*. Fondo de Solidaridad, Montevideo, Uruguay.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid, España.
- Frechero, A. & Sylburski, M. (2000). *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo*. Nordand-Comunidad, Montevideo, Uruguay.
- Frigerio, G. (1995). Currículums, normas, intersticios, transposición y textos. En *Curriculum presente, ciencia ausente*. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

- Frigerio, G. (2019). Introducción. En Santiviago, C. & Maceiras, J., editores, *MonteViniendo: Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*, pp. 11–34. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Frigerio, G., Diker, G., & Poggi, M. (2003). *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios*. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- Fustes, J. M. (2010). Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas. En *Pro-Posições*, volumen 21, pp. 67–81. Universidade Nacional do Campinas, Campinas, Brasil.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Universidad de Colima, Colima, México.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Aldine Publishing Company, Nueva York, Estados Unidos.
- Goinhex, S. & Maceiras, J. (2005). Pierre Bourdieu, una perspectiva para la comprensión de las prácticas sociales. En Folle, M. A. & Protesoni, A. L., editores, *Tránsitos de una Psicología Social*. Psicolibros, Montevideo, Uruguay.
- Gómez, S. (2001). Democratización y globalización: nuevos dilemas para la agricultura chilena y sus organizaciones rurales. En *Giarraca, N. (comp.) ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Ediciones Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolíticas: cartografías del deseo*. Traficantes de sueños, Madrid, España.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill, México D. F., México.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. En *Huellas*, volumen 13, pp. 158–171. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.
- INE (2011). *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad*. Instituto Nacional de Estadística, Montevideo, Uruguay.
- INJU (2014). *Plan de Acción de Juventudes 2015-2025*. Imprimex, Montevideo, Uruguay.
- INJU (2015). Políticas Públicas de Juventud dirigidas a jóvenes rurales. En *Plan de Acción de Juventudes 2015-2025. Estudios*. Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo, Uruguay.
- Kessler, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Lamport, L. (2017). *LaTeX*. LaTeX Project, Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de: <https://www.latex-project.org/>.
- Llambí, L. & Pérez, E. (2004). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. En *Cuadernos de Desarrollo Rural*, pp. 1–20. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Maceiras, J. (2005). *Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y en la Universidad de la República*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Maceiras, J., Echegoyen, A., Pereyra, L., & Zubillaga, M. (2016). *Transformaciones psicosociales que se producen en los jóvenes a partir de su proceso migratorio para estudiar en la UdelaR*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

- Maceiras, J. & Pereyra, L. (2019). Escenario general de las migraciones estudiantiles internas en Uruguay. En *MonteViniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H., Margulis, M., & Laverde, M. C., editores, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Serie Encuentros. Fundación Universidad Central, Bogotá, Colombia.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: Una reseña y una evaluación. En *Revista Trabajo. Migraciones y Mercados*, volumen 2, pp. 5–49. Centro de Análisis del Trabajo. Universidad Autónoma Metropolitana, México D. F., México.
- Mazzei, E. (2013). *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Centro de Estudios de Frontera, Comisión Coordinadora del Interior. Imprenta CBA, Melo, Uruguay.
- Mazzei, E. & De Souza, M. (2012). *La frontera en cifras*. Centro de Estudios de Frontera. Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República, Melo, Uruguay.
- MEC (2018). *Anuario estadístico. Panorama de la Educación 2017*. Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, Uruguay.
- MGAP (2000). *Encuesta sobre el empleo, los ingresos y las condiciones de vida de los hogares rurales*. Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca, Montevideo, Uruguay.
- Miranda Camacho, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina. Retos para la formación docente. En *Revista de Ciencias Sociales (Cr.)*, volumen I-II, pp. 89–113. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Morey, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Navarrete, M. (2006). *Región fronteriza uruguayo-brasilera. Laboratorio social para la integración regional: cooperación e integración transfronteriza*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

- Nicastro, S. & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina.
- Pezo Orellana, L. (2005). La migración rural en su fase motivacional: aportes para su estudio desde el caso de río Hurtado. En *Revista Werken*, volumen 7, pp. 151–164. Universidad Internacional SEK, Santiago de Chile, Chile.
- Poder Ejecutivo (2008). *Decreto Ley N° 515: Investigación con Seres Humanos*. Consejo de Ministros, Montevideo, Uruguay.
- Poder Ejecutivo (2009). *Decreto N° 813. Reglamentación de la ley 18.331, relativo a la protección de datos personales*. Consejo de Ministros, Montevideo, Uruguay.
- RAE (2018a). *Arraigar*. Real Academia Española, Madrid, España.
- RAE (2018b). *Autonomía*. Real Academia Española, Madrid, España.
- RAE (2018c). *Gradual*. Real Academia Española, Madrid, España.
- Ramos, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Ramos, S., Cabrera, L., & Echevoyen, A. (2019). Los hogares estudiantiles de educación superior como espacios de sostén del proceso migratorio. En *Monte Viniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*, pp. 107–128. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Rectorado (2005). *Plan de desarrollo estratégico de la Universidad de la República 2005-2009*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Risso, C. S. & Correa Retamar, H. J. (2011). La frontera entre Uruguay y Brasil y la realidad del español en comunidades fronterizas. En *Cadernos do Aplicação*, volumen 24, pp. 95–105. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. En *Cuicuilco*, pp. 39–42. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México D. F., México.

- Román, S. (2012). La diversidad lingüística en el Uruguay : el caso de los DPU. En *Quehacer Educativo*, pp. 21–24. FUM-TEP, Montevideo, Uruguay.
- Romero, J. (2002). Los Jóvenes Rurales: una asignatura pendiente en la sociedad rural del Uruguay. En *IV Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Sustentabilidad y Democratización de las Sociedades Rurales de América Latina*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Romero, J. (2004). La Modernización Agraria en el Uruguay: los jóvenes rurales una asignatura pendiente. En *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Romero, J. (2008). Distribución territorial de las ocupaciones de los jóvenes rurales en el Uruguay. En *Revista Argentina de Sociología*, pp. 192–216. Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Romero, J. (2010). La juventud en la sociología uruguaya: estado del arte. En Alvarado, S. V. & Vommaro, P., editores, *Jóvenes, Cultura y Política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960 - 2000)*, pp. 137–161. Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. En *Psicoperspectivas*, volumen 11, pp. 8–31. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso, Valparaiso, Chile.
- Ruiz Barbot, M. (2014). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios. Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, Uruguay.
- Santiviago, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportaron a su continuidad en la misma*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Santiviago, C., Cabrera, L., Couchet, M., & Lujambio, V. (2018). Relevamiento de programas de apoyo a las trayectorias estudiantiles en universidades públicas de América Latina. En *IV Seminario Internacional sobre Egreso Universitario y III Seminario Internacional sobre Trayectorias en la*

- Educación Superior*. Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Santiviago, C. & Maceiras, J. (2019). *MonteViniendo: Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Santos, L. (2010). La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria. En *Jornadas de Investigación*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Santos, L. & Pereira, R. (2006). Educación rural en Uruguay. La década perdida. En *Quehacer Educativo*. FUM-TEP, Montevideo, Uruguay.
- SCBU (2018). *Informe solicitado por Dirección General de Planeamiento de la Udelar al SCBU acerca de las actividades y servicios del DPPS en el año 2017*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Scientific Software Development, G. (2017). *ATLAS.ti. Software de Análisis Cualitativo*. Scientific Software Development GmbH. Recuperado de: <https://atlasti.com/>.
- Siqueira, D. (1998). O conceito de Rural. En Giarraca, N., editor, *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?*, pp. 67–79. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Soler, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, Barcelona, España.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.
- Tinto, V. (2004). *Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students*. American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Nevada, Estados Unidos.

- Tinto, V. (2014). *Definir la deserción. Una cuestión de perspectiva*. Editorial Jossey-Bass, Siracusa, Italia.
- Udelar (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República N° 12.549*. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- UNESCO (1996). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. En *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos*. Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos, PEN Internacional, Barcelona, España.
- Zapiain, M. T. (2011). Reflexiones identitarias en el territorio contemporáneo. La construcción colectiva de lugar. Caso de estudio de la Vega de Granada. En *Cuadernos Geográficos*, volumen 48, pp. 79–108. Universidad Politécnica de Madrid, Granada, España.
- Zlobina, A., Basabe, N., & Paéz, D. (2004). *Integración sociocultural y adaptación psicológica de los inmigrantes*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, España.
- Zubillaga, M. & Cabrera, L. (2019). Echando raíces: el desarraigo en las migraciones estudiantiles. En Santiviago, C. & Maceiras, J., editores, *MonteViniendo: Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

# APÉNDICES

# Apéndice 1

## Hoja de información

**Título de la investigación:** Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar.

Este formulario de consentimiento informado se dirige a estudiantes oriundos del departamento de Rivera, mayores de 18 años, radicados/as en Montevideo con el fin mayor de realizar sus estudios terciarios en la Universidad de la República (Udelar). El cometido del mismo es invitarlos/as a participar de la investigación con la cual se titula este documento y con las características que en los siguientes apartados se detallan.

**Objetivos de la investigación:**

Producir conocimientos en relación a las estrategias que producen los estudiantes que emigran del medio rural del departamento de Rivera a Montevideo con el fin de hacer efectivos sus estudios superiores en la Udelar.

**Información de actividades que se pretende realizar con los participantes:**

Entrevista en profundidad de una hora y media aproximadamente de duración. Se realizará una entrevista por persona. De ser necesario se concertará una entrevista adicional. Las entrevistas serán registradas por la vía de grabación de audio.

**Riesgos y beneficios que puede generar el estudio para los participantes:**

En caso de detectarse alguna situación de riesgo psicológico, se le asesorará sobre cómo y dónde recibir la atención psicológica que fuese necesaria y pertinente en cada caso particular. En cuanto a los beneficios de su participación, la misma ayudará a ampliar el campo de conocimientos en relación con

la temática de migraciones internas de los jóvenes estudiantes del interior y del medio rural que se radican en Montevideo con la finalidad de estudiar en la Udelar.

**Confidencialidad:**

La información que recojamos a través de este proyecto de investigación se mantendrá en condiciones de extrema confidencialidad. Todo aquello que a futuro, se pueda publicar en relación a los resultados de la investigación no llevará jamás, bajo ningún concepto, el nombre de los participantes de la misma.

**Derecho a negarse o a retirarse:**

La participación es totalmente libre y voluntaria. Usted no tiene por qué formar parte de la investigación sino lo desea. Incluso, habiendo aceptado, puede dejar de participar en el momento que quiera, sin que ello configure un perjuicio para usted o para el estudio y sin tener la obligación de dar explicaciones por tal decisión.

**Ampliación de la información:**

Si surge alguna duda, o desea conocer más sobre el presente proyecto, incluso después de haber aceptado participar del mismo, se puede remitir a la responsable del proyecto. Lic. Lucía Cabrera - [luciacabre@gmail.com](mailto:luciacabre@gmail.com)

Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Udelar, el cual se encarga y asegura que se proteja la integridad de los participantes en la investigación. Si usted desea averiguar más sobre dicho comité, puede ponerse en contacto a través de los siguientes medios:

- <http://www.psico.edu.uy/investigacion/comite-de-etica-en-investigacion>
- [comiteeticainv@psico.edu.uy](mailto:comiteeticainv@psico.edu.uy)

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

## Apéndice 2

# Formulario de consentimiento informado

**Por parte del participante:**

He sido invitado a participar en la investigación “Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar”.

Se me ha notificado que mi participación en la misma será a través de entrevistas de una hora y media de duración estimada.

He sido informado de los riesgos y beneficios de la investigación.

Se me ha proporcionado la información de contacto y de comunicación para con los responsables de la investigación.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída.

He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente en colaborar en esta investigación como participante y entiendo que tengo derecho de retirarme de la misma en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones por ello.

**Nombre del participante:**

**Firma del participante:**

**Fecha:**

**Por parte del investigador:**

He leído con exactitud o he sido testigo de la lectura exacta del consentimiento informado para el potencial participante y el mismo ha tenido la oportunidad de hacer todas las preguntas que creyó pertinentes.

Por lo anterior, confirmo que el mismo ha dado consentimiento libremente.

Ha sido proporcionado al participante una copia de este Documento Informado.

**Nombre del investigador:**

**Firma del investigador:**

**Fecha:**

## Apéndice 3

# Pauta de entrevista en profundidad

La siguiente pauta consiste en una guía para orientar las preguntas de la entrevista semidirigida a los participantes de la investigación. Cabe mencionar que las preguntas son esbozadas para orientar la entrevista en relación a las áreas temáticas que son de interés a la investigación. A su vez, se destaca que la formulación de las mismas no sigue un orden estipulado, sino que busca acompañar el flujo natural de la conversación que se da en contacto con los entrevistados. En el mismo sentido, se omitirá preguntar acerca de áreas temáticas que sean referidas espontáneamente por el entrevistado en el curso de su discurso.

- Datos sociodemográficos: nombre y edad.
- ¿Qué estás estudiando?
- ¿Cuándo te viniste a vivir a Montevideo?
- ¿Dónde estás residiendo?
- ¿Como te resulta vivir allí?
- (En caso de tratarse de una vivienda compartida) ¿Cómo te llevás con los compañeros/as del lugar de residencia? ¿Cuáles son los mayores obstáculos y ventajas de la convivencia con ellos/as?
- ¿Quién se ocupa de las tareas de la casa? (A modo de ejemplo se puede referir a las tareas de limpieza y orden, cocina o elaboración de alimentos, administración de gastos, lavado de ropa, reparaciones).
- ¿Cómo es un día cualquiera en tu vida en Montevideo, desde que te levantás hasta que te vas a dormir?

- ¿Cuántas horas le dedicás al estudio?
- ¿Cómo te trasladás a facultad?
- ¿Qué hacás en tu tiempo libre?
- ¿De qué localidad sos?
- ¿Considerás tu lugar de origen una localidad rural?
- ¿Cómo era la vida allá?
- ¿Con quién(es) vivías allá?
- ¿Cómo está conformada tu familia?
- ¿Qué dijo tu familia cuando decidiste venir?
- ¿Por qué te mudaste a Montevideo?
- ¿Extrañas? ¿Qué cosas extrañas más y cuáles menos?
- ¿Cuáles fueron los pasos que diste en la venida a Montevideo?
- ¿Dónde naciste y en qué lugares viviste antes de mudarte a la capital? (Se intenta determinar desplazamientos sucesivos desde el lugar de nacimiento al/los lugar/es donde transitó sus trayectorias educativas, haciendo énfasis en la educación primaria, media y superior).
- ¿Qué cambios fuiste percibiendo en ti en cada uno de esos movimientos y traslados?
- ¿Conocés a más estudiantes que se hayan venido a estudiar desde el medio rural?
- ¿Qué elementos sentís como apoyo en la venida a Montevideo?
- ¿Hacés uso de becas del Fondo de Solidaridad o de Bienestar Universitario?
- ¿Conocés otros planes o programas de apoyo para estudiantes universitarios?
- ¿Conocés el Programa de Respaldo al Aprendizaje?
- ¿Qué diferencias encontrás entre los riverenses y los montevideanos?
- ¿Te reconocen como riverense?
- Estando Rivera tan cerca de la frontera con Brasil, ¿considerás que recibe una influencia de este país? ¿en que lo percibís?
- ¿Cómo te resulta la ciudad de Montevideo? ¿Qué cosas te gustan y cuáles no?
- ¿Cómo te impactó Montevideo cuando recién llegaste? ¿Cómo te sentiste en ese momento?

- ¿Cómo fue tu primer día de clases en la universidad?
- ¿Cómo te imaginás de aquí a cinco años?
- ¿Te gustaría quedarte en Montevideo una vez que hayas terminado tus estudios?

## Apéndice 4

### Informes de Atlas.ti

A continuación, se incluyen 3 informes extraídos del Atlas.ti. Cabe mencionar que los informes son segmentos del análisis y representan un recorte de la información producida, en un momento dado. Tal como se explicita en el Capítulo 3, el procedimiento cualitativo y flexible que propone la Teoría Fundamentada, hace que vayan emergiendo abstracciones cercanas a los datos. Así, se van codificando, agrupando y graficando en redes o en nubes los elementos emergentes del campo. Se trata de construcciones *in situ*, a medida que avanza la investigación, lo cual las vuelve parciales y no quita que, posteriormente, hayan podido ser modificadas. Los informes incluídos son:

- Nube de palabras. Es una descripción visual que produce el programa acerca de los códigos, utilizados en las distintas citas, durante el análisis. Los códigos aparecen con distinto tamaño según el grado de saturación en las citas, que fueron siendo seleccionadas y codificadas. Este procedimiento se encuentra detallado en la sección 3.2.2.
- Grupo de códigos: En el análisis, a medida que se va codificando, se agrupan los códigos en 5 familias. El informe incluye una somera descripción de estos grupos e incluye los códigos que son sus miembros al momento de ser emitido el informe. No referencia códigos huérfanos o códigos híbridos. Para más detalles ver el apartado 4.1.
- Red de códigos: La red de códigos alude a una herramienta del Atlas.ti, donde se pueden ubicar los distintos grupos y códigos en una red donde se traza, mediante líneas, la relación de pertenencia de los códigos a los grupos.



## Informe de ATLAS.ti

### Estrategias Migraciones Estudiantiles

#### Grupos de códigos

Informe creado por Lucía Cabrera on 10 ago. 2019

---

#### 📁 Apoyos formales e informales

##### Miembros:

- apoyo formal
- apoyo informal
- aspectos económicos
- autonomía
- becas
- deporte
- familia
- hogar estudiantil
- pareja
- religión
- trabajo
- valoración personal
- vinculos de pares
- vocación

##### Comentario:

Refieren a elementos que los estudiantes perciben y valoran como apoyo en su proceso migratorio, así como en la construcción de trayectorias educativas y proceso de radicación en Montevideo. Se diferencian dos tipos según Santiviago (2017): formales e informales. Los apoyos formales son aquellos que remiten algún vínculo institucional y/o admiten un procedimiento ya sea burocrático y/o reglado para obtenerlo. Los apoyos informales son aquellos que refieren a lo afectivo, vincular o relativo a la experiencia ofrecida por otros como apoyo. Éstos últimos se ubican típicamente en aspectos de la vida cotidiana y son valorados positivamente por todos los entrevistados.

---

#### 📁 Cultura de frontera y ruralidad

##### Miembros:

- acento
- arraigo
- cultura de frontera
- disglósia
- DPU
- español
- extrañar
- identidad
- localidad de origen
- pertenencia
- portugués
- Rivera
- riverenses
- rural
- término nativo
- vida cotidiana

##### Comentario:

A esta investigación le interesa particularmente producir conocimientos acerca de los aspectos culturales que se ponen de manifiesto en los procesos migratorios de estudiantes. En particular se pregunta por el sentido de la conservación o pérdida del acento propio de las localidades de origen de los estudiantes, en los procesos de integración social en Montevideo. Haciendo foco, dentro de los estudiantes del interior, en aquellos más vinculados con el medio rural y en particular con los territorios en la frontera con Brasil, donde tiene primacía lo que se denomina para esta investigación como "cultura de frontera y ruralidad". Los intercambios sociales, culturales y comerciales en las zona fronterizas, son frecuentes y cotidianos, lo cual tiene efectos en la socialización y en los procesos de adquisición de lenguaje. En el caso de la frontera Uruguay-Brasil, se produce el fenómeno de los dialectos portugueses-uruguayos, y los mismos varían según el grado de urbanización y según el tipo de frontera (fluvial o seca). Se consideran aquí todos los elementos que refieren a hábitos, formas de hablar, acento que tienen que ver con la frontera Uruguay-Brasil y que ponen de manifiesto un contraste entre montevidéanos y riverenses, a saber localidades de origen y lugares de radicación de los estudiantes.

---

#### 📁 La capital

##### Miembros:

● anonimato ● convivencia ● costo de vida capitalino ● espacio urbano ● expectativa de venir a Montevideo ● hogar estudiantil ● masificación ● montevidEOS ● Montevideo ● percepción del tiempo ● seguridad ● tareas de la casa ● tiempo libre ● transporte urbano ● valoración de la ciudad ● vida cotidiana

#### Comentario:

Partiendo del objetivos de la investigación, que es producir conocimientos acerca de las estrategias para hacer efectivas trayectorias educativas en la Udelar y procesos de radicación en Montevideo, en este apartado se sitúan los emergentes relativos a las vivencias y experiencias en el transitar y habitar la ciudad de Montevideo, como destino del proceso migratorio emprendido desde el medio rural o el interior del departamento de Rivera. Se abordarán aspectos de la vida cotidiana como el uso del espacio urbano, percepción del tiempo, actividades académicas dentro y fuera del centro educativo, pero también actividades de esparcimiento y recreación en el habitar por la ciudad. Se pregunta a los entrevistados por los aspectos positivos y negativos que valoran de estar en la capital del país, su perspectiva de radicarse o retornar y las diferencias culturales y de relacionamiento que encuentran entre el interior y la capital, y en particular, entre riverenses y montevidEOS.

---

### 📁 Proceso migratorio

#### Miembros:

● arraigo ● espacio urbano ● EUI ● expectativa de venir a Montevideo ● extrañar ● gradual ● localidad de origen ● migración ● Montevideo ● pertenencia ● proyecto de vida ● retorno ● Rivera ● rural

#### Comentario:

Códigos que refieren al proceso de migración pasando por sus diferentes etapas y considerando los apoyos, obstáculos y desplazamientos intermedios así como lugares de residencia transitorios.

El proceso migratorio remite a los diferentes movimientos territoriales transitorios o permanentes que realizan los entrevistados en función de la construcción de sus trayectorias educativas. Entendida la migración como un movimiento con traslado de residencia de un punto de origen a otro de destino, referir a este como un proceso apunta a definirlo como un conjunto de transiciones sucesivas y graduales en la migración. En la mayoría de los casos estas etapas o movimientos se vinculan con la oferta educativa disponible a nivel medio y en todos los casos, la migración hacia la capital se vincula con el acceso a la ES. En el caso de los estudiantes que son oriundos de localidades rurales (siguiendo un criterio de aquellas localidades de menos de 500 hab.) partir de la importancia de esta categoría, se define a la población objetivo como estudiantes migrantes, categoría respecto a la cual los estudiantes se sienten convocados e interesados en participar en la investigación, entendiendo que los conocimientos que se puedan producir a partir de ella pudieran redundar en más información o un mejor abordaje de la temática.

---

### 📁 trayectorias educativas

#### Miembros:

● apoyo formal ● centro educativo ● compañeros de estudio ● docentes ● estudiantes del interior ● estudios ● expectativa frente a los estudios ● hogar estudiantil ● lenguaje académico ● masificación ● oferta educativa ES interior ● profesión ● rendimiento académico ● trayectoria educativa primaria ● trayectoria educativa secundaria ● trayectoria educativa terciaria ● Udelar-acceso ● Udelar-derecho ● Udelar-ingreso ● Udelar-primera generación ● valoración de la disciplina ● valoración de la trayectoria educativa ● vocación

#### Comentario:

Códigos que refieren a las trayectorias educativas del entrevistado, su pasaje por diferentes centros educativos, los apoyos que tuvo en esos trayectos, la residencia en hogares

estudiantiles, así como las expectativas, fantasías o tensiones que se pueden desplegar respecto al ingreso a la Udelar. Incluyen también aspectos de desempeño académico y actividades curriculares desarrolladas en el proceso.

En tanto se trata de una investigación que hace foco en los estudiantes del interior que se trasladan a Montevideo para acceder a la Universidad de la República, la construcción de un proyecto de vida en torno al estudio, toma relevancia para este estudio. Las migraciones estudiantiles en Uruguay pueden estar condicionadas por muchos factores, entre otros, la limitada oferta educativa terciaria en los regionales del interior del país. Se entiende que la construcción de trayectorias educativas esta pautada por las diferentes etapas vitales, los espacios que los sujetos habitan, sus condiciones socioeconómicas y sus decisiones vocacionales. La cobertura, acceso y permanencia del sistema educativo uruguayo decrece a medida que aumenta el nivel: existe mayor cobertura en educación primaria, que en el nivel secundario y terciario.

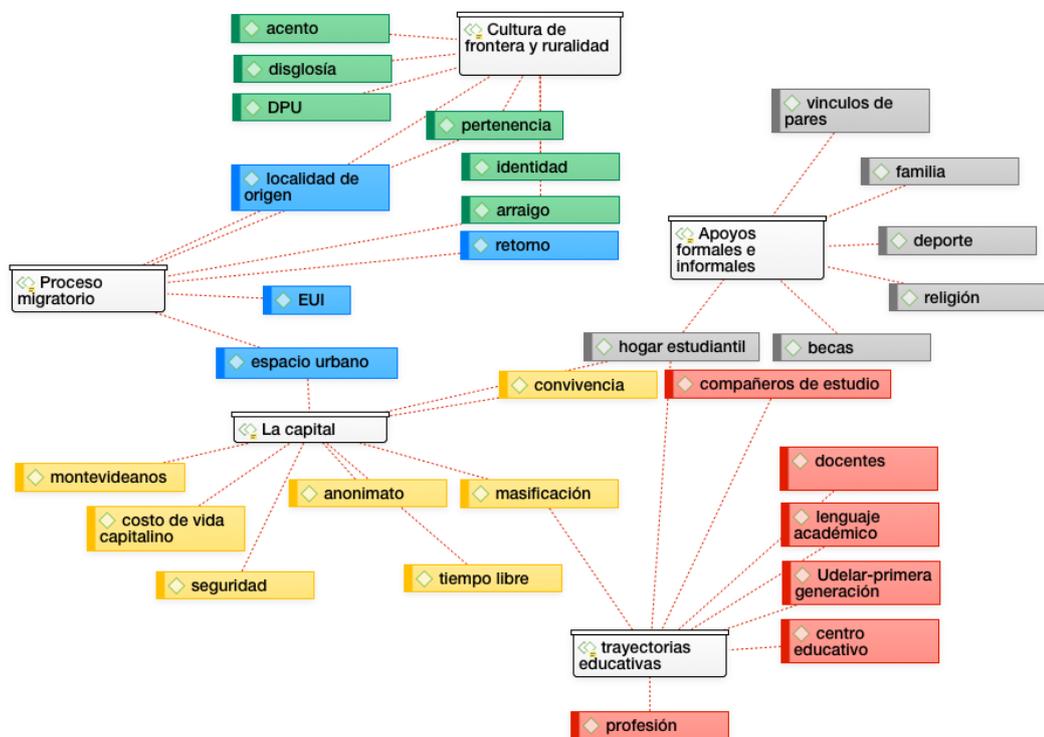


Figura 4.1: Informe de Atlas.ti: Mapa de Códigos