



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social**

Tesis de Maestría en Trabajo Social

Entre irse y quedarse.

Un análisis acerca de las elecciones
educativas de los sectores medios
montevideanos

Autora: María Fernanda Gutiérrez Martínez

Tutora: Prof. Mag. Ximena Baráibar Ribero

Montevideo-Uruguay

2020

Página de aprobación

Profesor:

Tribunal:

Fecha:

Calificación:

Autor:

A mi madre.

Por lo que esto significa para ella,

Por lo que ella significa para mí.

Agradecimientos

Confieso que es la primera vez que me enfrento a escribir palabras de agradecimiento. Nunca pensé que iba a hacerlo. Siempre puse en duda el sentido que estas páginas podrían tener. Sin embargo, hoy, al estar dando cierre a un largo proceso, siento la profunda necesidad de agradecer y de que esas palabras queden por escrito.

Quiero empezar por Santiago. Necesito darle las gracias por enseñarme que el amor puede ser verdaderamente infinito. También por la exigencia de cariño, de atención, de mimos. Por cada distracción, por todas las veces que me hizo dejar de estar frente a la computadora o que me sacó lo que estaba leyendo. Y agradezco eso, porque cada uno de esos momentos, cada una de esas distracciones, hicieron que pudiera ver y valorar, en un instante, lo que verdaderamente es importante.

Quiero darle las gracias a Sebastián, por tanto amor, por tanta paciencia, por darme aliento cada vez que me ponía en tono pesimista, por acompañarme siempre en el más amplio sentido que esa palabra puede adquirir. También por sus aportes, por poner a disposición su conocimiento, por tanta generosidad.

A mis padres. Por la confianza que siempre tuvieron en mí, por la libertad que me ofrecieron con amor y cuidado, por haberme invitado siempre a a desnaturalizar lo que parece dado e imposible de cambiar. Porque constantemente insistieron en la importancia de estudiar y porque hicieron en todo momento su mayor esfuerzo para que yo pudiera hacerlo. Porque me enseñaron el gran valor que tiene la educación pública y recalcaron la importancia de los valores que le son intrínsecos. Esta tesis habla de eso...

A mi hermano, Martín, a quien adoro profundamente y a quien admiro por su inteligencia, fortaleza y gran creatividad. Porque sus reflexiones siempre incitaron a nuevas interrogantes, porque sus creaciones son inspiradoras, porque tiene una gran capacidad de ver la realidad con otra mirada. También, por la hermosa infancia compartida, por saber ser compinches, por quererme tanto.

A mis abuelas. Por ser mujeres de una fortaleza admirable con una ternura sin igual. Por ofrecerme su inmensa sabiduría. A Ofelia, porque mi infancia sin ella seguramente no hubiera sido tan linda. Por darnos, a mí y a mi hermano, mucho más de lo que podía. Por las charlas interminables. Por estar siempre presente. A Hilda, por ser abuela pese a la

distancia. Por las conversaciones, las anécdotas, por las recetas compartidas, los tallarines y ravioles caseros amasados en conjunto, por las fiestas en familia.

A mis abuelos, Carlos y Néstor, y a mi tío Hebert, que ya no están, pero que nunca han dejado de estar conmigo.

A toda mi gran familia. Porque seguramente no tienen mucha idea de qué hago, pero igualmente preguntan, y porque además la vida es mucho más linda al compartirla con ellos.

A mis queridas amigas. Por acompañarme en todo este proceso. Por escucharme hablar muchísimas veces de la Maestría y la bendita tesis. Por darme consejos y también ánimo cuando lo necesitaba. Por aportarme su conocimiento. Por tanto afecto. Por cuidarme siempre.

A mis compañeras y compañeros de trabajo que supieron bancarme en varios momentos. Que también se pusieron a disposición. Que me ofrecieron orientaciones, consejos, apoyo y, sobre todo, por el cariño que nos une.

A Ximena. Muchas gracias por tanta generosidad. Por acompañarme en este proceso. Por enseñarme tanto. Por las preguntas que invitaban a nuevas reflexiones. Por siempre responder de forma tan inmediata. Por estar atenta a cada detalle.

A cada una de las personas que entrevisté: Alejandro, Elena, Marisa, Federica, Juan Pablo, Gastón, Marcelo, Cuca, Pablo, Andrea, Alejandra, Patricia, Susana, Ana, Sandra, Laura, Wanda, Andrea, Luis y Cecilia. Por haberme dado el espacio, la oportunidad y haber dedicado parte de su tiempo. Por haberme dejado hacerles preguntas, por ofrecerme sus respuestas.

A la educación pública de este país que me permitió tener la formación que hoy tengo. A todos los docentes que fueron parte de mi trayectoria educativa y que tuvieron la capacidad de dejarme más preguntas que respuestas. Gracias en especial a la Universidad de la República, a la Facultad de Ciencias Sociales por la formación de grado y de posgrado, y a la Comisión Sectorial de Investigación Científica por el apoyo brindado.

A todas y todos, muchas gracias.

Resumen

Los objetivos de la presente investigación, elaborada como requisito final de la Maestría en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, financiada como Proyecto de Iniciación a la Investigación por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la UdelaR, se orientaron al análisis de los fundamentos que dan sustento a las elecciones de la clase media montevideana en relación al sector de provisión del servicio educativo que eligen para sus hijos e hijas, así como a indagar acerca de las representaciones que los sectores medios tienen en relación al sistema educativo en sus niveles pre-terciarios, intentando problematizar las posibles consecuencias que la migración y la valoración de lo público y privado en la educación, pueden generar en los procesos de integración social. El análisis se centró, particularmente, en la transición de Primaria pública hacia Educación Media Básica privada, entre los años 2010 y 2019, en el contexto de gobiernos progresistas en los que se da un fuerte apoyo discursivo y presupuestal a la política educativa.

La metodología aplicada procuró recuperar las dimensiones micro y macro del fenómeno a estudiar, considerando en el proceso de análisis aspectos de tipo estructural, así como la perspectiva, las decisiones y las motivaciones que mueven a los actores. Los datos cuantitativos recabados de diferentes fuentes ofrecieron una idea sobre el estado de los instrumentos de reproducción, mientras que el análisis de los discursos surgidos en las diecinueve entrevistas realizadas a referentes adultos pertenecientes a la clase media montevideana, permitieron ahondar en las estrategias, representaciones y los argumentos de estos individuos. Las oscilaciones, contradicciones o tensiones que surgieron en los relatos no se obviaron, sino que, por el contrario, se convirtieron en el foco del análisis.

En la búsqueda de respuestas a interrogantes vinculadas a los procesos de integración social, surge esta investigación en la que las elecciones y decisiones de los agentes tienen un papel protagónico, pero sin que se pierda en el camino el peso y el lugar que a los aspectos estructurales le atañen.

Palabras clave: Integración social, Segregación, Política educativa, Clase media.

Abstract

The objective of this research, developed as a final requirement for the Masters Degree in Social Work, Faculty of Social Sciences, funded as a Research Initiation Project by the University of the Republic (UdelaR), Sectorial Commission for Scientific Research (CSIC), is to analyze the foundations that drive Montevideo middle classes in the selection of the sector of educational services offered, for their sons and daughters. It also aims to enquire the representation that the middle sectors have in relation to the system of education at its pre-tertiary levels, trying to problematize the possible consequences that migration and the valuation of input of public and private, in education, can generate in the processes of social integration. The analysis focused, especially, on the transition from public Primary to private Basic Middle Education, between the years 2010 and 2019, in the context of progressive governments where the discursive and budgetary support for educational policy is strong.

The applied methodology tried to recover the micro and macro dimensions of the phenomenon to be studied, detecting structural aspects in the analysis process, as well as the perspective, decisions, and motivations that move the actors. The quantitative data collected from different sources offered an idea on the state of the reproduction instruments, while the analysis on the discourses from the nineteen interviews carried out with pertinent adults from Montevideo middle classes, allowed to delve into the strategies, representations, and the arguments of these individuals. The oscillations, contradictions or tensions that arose in the stories were not ignored, on the contrary, became the focus of the analysis.

This research emerges from the search for answers to questions related to the processes of social integration, in which choices and decisions of the agents have a leading role, but without losing on its way the weight and place of the structural aspects that give concern.

Key words: Social integration, Segregation, Educational policy, Middle class.

Glosario de Siglas

AFAP- Administradora de Fondos de Ahorro Previsional
ANEP- Administración Nacional de Educación Pública
CCZ- Centro Comunal Zonal
CEIP- Consejo de Educación Inicial y Primaria
CES- Consejo de Educación Secundaria
CETP- Consejo de Educación Técnico Profesional
CFE- Consejo de Formación en Educación
CIDE- Comisión de Inversión y Desarrollo Económico
ECH- Encuesta Continua de Hogares
EMB- Educación Media Básica
FA- Frente Amplio
FONASA- Fondo Nacional de Salud
GPS- Gasto Público Social
GURI- Gestión Unificada de Registros e Información
ICSC- Índice de Características Socioculturales
ISEC- Índice Socio-Económico y Cultural
INE- Instituto Nacional de Estadística
INEEd- Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INSE- Índice de Nivel Socioeconómico
MSI- Modelo Sustitutivo de Importaciones
NBI- Necesidad Básica Insatisfecha
OCDE- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OPP- Oficina de Planeamiento y Presupuesto
PBI- Producto Bruto Interno
PISA- Programme for International Student Assessment
SNIS- Sistema Nacional Integrado de Salud
UdelaR- Universidad de la República

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Capítulo 1- Integración social, segregación y clases sociales	7
1.1. Acerca de la Integración social	7
1.2. Sobre los procesos de segregación.....	13
1.3. Las clases sociales desde la perspectiva de Bourdieu.....	17
1.4. Clases medias y la importancia de las estrategias de reproducción.....	24
1.5. Capital cultural y estrategias educativas	27
Capítulo 2- Integración social, clases medias y educación en Uruguay	30
2.1. Procesos de integración social en Uruguay: de la sociedad “hiperintegrada” a la “era progresista”.....	30
2.1.1 La gestación de la sociedad “hiperintegrada”	31
2.1.2 Despliegue del “país modelo”	34
2.1.3 El lento y largo adiós al “país modelo”	37
2.1.4 El país de la fragmentación	39
2.1.5 La “era progresista”	45
2.2. Sobre las clases medias	53
2.2.1 Un poco de historia sobre los sectores medios uruguayos	55
2.2.2 Las clases medias y su peso en la estructura.....	57
2.2.3 (Auto) Percepciones de la clase media.....	61
2.3. La política educativa en Uruguay: entre el auge y el declive institucional	64
2.3.1 Los orígenes de la Educación Primaria y Media Básica en Uruguay	66
2.3.2 Descripción del sistema educativo pre-terciario	69
2.3.3 Situación actual de la educación: algunos indicadores	73
2.3.4 Procesos de segregación educativa	74
2.3.5 Acerca del avance privatizador en Uruguay	84
2.3.6 Percepciones sobre el sistema educativo.....	87
Capítulo 3- Estrategia metodológica, diseño muestral y consideraciones sobre las técnicas de recolección y análisis de datos.....	90
3.1. Problema, preguntas e hipótesis.....	90

3.2.Estrategia metodológica.....	91
3.3.Diseño muestral	94
3.4.Técnicas de recolección y análisis	99
3.4.1. Sobre las entrevistas	99
3.4.2. Pauta de entrevista	100
3.4.3. Perfil de las personas entrevistadas	100
3.4.4. Ejecución del trabajo de campo.....	103
3.4.5. Confidencialidad.....	106
3.5.Consideraciones respecto al análisis de los discursos.....	107
Capítulo 4- Análisis de discurso: las representaciones sobre la educación	110
4.1. Valoración de la trayectoria educativa propia	110
4.2. Entre la nostalgia y la realidad: la añoranza de la educación de otra época	115
4.3. Lo que se dice de los docentes.....	117
4.4. Percepciones sobre la educación pública.....	122
4.5. Lo público y los valores.....	129
4.6. Valoraciones sobre la oferta privada	132
Capítulo 5- Análisis de discurso: los motivos	137
5.1.Acerca del proceso de elección.....	137
5.2.Motivos detrás de la elección de la escuela pública	141
5.2.1. Calidad y contexto: la elección de “ciertas escuelas”	141
5.2.2. La escuela pública como ámbito integrador	148
5.2.3. La participación de las familias ¿hace la diferencia?	151
5.3.Motivos de la migración hacia la educación privada: la elección del liceo.....	154
5.3.1. La elección de lo privado en respuesta a carencias de lo público	154
5.3.2. La necesidad de seguimiento, contención y cuidado	161
5.4. Desde el punto de vista económico: las implicancias de optar por lo privado.....	167
5.5. El retorno a lo público	171
5.6. Trayectoria educativa proyectada	174
Consideraciones finales	179
Referencias bibliográficas.....	190

Gráficos, tablas e ilustraciones

Ilustraciones

Ilustración 1. Interrelación de ámbitos de socialización.....	14
Ilustración 2. Mapa población en asentamientos irregulares (%) según segmentos censales. Año 2004.....	77
Ilustración 3. Esquema de criterios para definición de la muestra	94
Ilustración 4. Mapa de distribución de la pobreza por CCZ. Año 2015.....	97

Gráficos

Gráfico 1. Evolución del gasto público asignado a la educación en el ejercicio económico, expresado como porcentaje del PIB. Años 2007-2018	48
---	----

Tablas

Tabla 1. Evolución de la matrícula de Ciclo Básico de Educación Secundaria según forma de administración. Años 2005-2018	50
Tabla 2. Evolución de establecimientos de Educación Primaria según forma de administración. Años 2005-2018.....	71
Tabla 3. Evolución de establecimientos de Educación Secundaria según forma de administración. Años 2005-2018.....	72
Tabla 4. Distribución de establecimientos de Educación Secundaria privados Montevideo- Interior. Años 2005-2018.....	72
Tabla 5. Asistencia de los adolescentes de 15 a 17 años según ingresos del hogar de pertenencia. Años 2006 y 2018	80
Tabla 6. Distribución proporcional de entrevistas según criterios de definición de muestra.....	98
Tabla 7. Trayectoria educativa de las personas entrevistadas por sector e inserción laboral	102
Tabla 8. Resumen de trayectorias escuela pública- liceo privado que surgen de las entrevistas	105

Introducción

La referencia al “país de las medianías” (Real de Azúa, 1964) y al de la “sociedad hiperintegrada” (Rama, 1987) se han consagrado, históricamente, como dos denominaciones que han signado, en buena parte, la construcción identitaria del Uruguay. Entre estas dos descripciones podría establecerse cierta relación. De hecho, numerosas investigaciones en distintos países asignan a la clase media un rol relevante en los procesos de desarrollo social, económico y político en tanto se considera que la amplitud de este sector trajo y trae consigo una reducción en la desigualdad, mayor estabilidad y procesos de integración social amplios. Las sociedades capitalistas que han logrado mantener controlada la desigualdad, lo han conseguido en tanto han podido desarrollar regímenes de protección social públicos y universales, que son efectivamente utilizados por la inmensa mayoría de la población, incluso por los sectores medios y medios altos. Estos regímenes de protección se caracterizan porque son muy pocas las personas que acuden al sector privado en busca de educación, de salud o de seguros sociales. De esta manera se genera una amplia coalición entre sectores sociales que se encuentran bajo el resguardo de protección de las políticas públicas (Korpi y Palme, 1998; Häusermann y Schwander, 2009; Traversa, 2010; Lanzaro y De Armas, 2012).

A esto debe agregarse que Uruguay se ha caracterizado, también, por la temprana extensión de su sistema educativo público, que gradualmente expandió sus niveles de cobertura, confluyendo en el mismo personas de diferentes estratos socioeconómicos. La educación se instituyó como uno de los pilares sobre los que se asentó el Estado Social uruguayo, constituyéndose en un ámbito clave en la generación de bienestar. En toda sociedad, la educación pública tiene relevancia en tanto puede ser un potente canal de integración social y movilidad, operando como puerta de acceso a mejores oportunidades económicas, habilitando el ejercicio pleno de la ciudadanía, constituyéndose, en general, en una de las claves en la configuración de clases medias (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014).

Dos fenómenos, se ha identificado, afectan actualmente al sistema de enseñanza uruguayo: el avance privatizador y los procesos de segregación educativa. Ambos inciden negativamente en la capacidad de consolidar procesos de integración social y de generación de igualdad de oportunidades. La investigación que se presenta en esta

disertación de Maestría se vincula estrechamente a estos procesos. Los sectores medios están tendiendo a alejarse de la educación pública, siendo ello un fenómeno que diversos estudios señalan, comenzó a adquirir fuerza, fundamentalmente en Montevideo, a partir de la década de los ochenta (Katzman, 2001) y noventa (Dufrechou et al., 2019). Pese al fuerte aumento del Gasto Público Social (GPS), del presupuesto en educación como parte del PBI que se tradujo en el aumento de los salarios docentes y en el incremento del gasto por alumno, y de la dimensión discursivo-ideológica de apoyo y fortalecimiento a la educación pública que caracterizó a la “era progresista”¹, no se ha revertido la tendencia en la pauta migratoria hacia lo privado. Se hace necesario precisar, que el Estado mantiene primacía a nivel de oferta y matrícula, pero, pese a que los números no hablan de un fenómeno de masiva elección por lo privado, sí dan cuenta de un proceso que, con algunos altibajos, se ha sostenido en el tiempo (De Armas, 2017; Dufrechou et al., 2019).

La presente investigación, elaborada como requisito final de la Maestría en Trabajo Social, financiada como Proyecto de Iniciación a la Investigación por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar, se propone arrojar luz, acerca de los fundamentos y decisiones que referentes de sectores medios montevideanos esgrimen a la hora de explicar las estrategias de elección educativa para sus hijos e hijas. Particularmente, resultó ser de interés el análisis de la transición de Primaria pública hacia Educación Media Básica privada, en tanto se consideró que es relevante tener el relato de quienes optaron por lo público en determinado momento, pero que, por diferentes motivos, luego deciden hacer uso del mercado.

Es entonces que, el objeto de investigación refiere a los fundamentos, motivaciones y valoraciones que sustentan la elección de los sectores medios montevideanos en el tránsito de Educación Primaria pública a Educación Media Básica privada en el Uruguay progresista entre los años 2010 y 2019.

Se partió de la hipótesis que las clases medias montevideanas se caracterizan por la acumulación de capital cultural y en el despliegue de sus estrategias de reproducción, fundamentan la tendencia a optar por el sector privado en la transición a Educación Media basada en la imagen de deterioro en la calidad de la oferta educativa pública para este

¹ La “era progresista” (Garcé y Jaffé, 2004) hace referencia a las tres administraciones de gobierno frenteamplistas. El Frente Amplio gana las elecciones nacionales en el año 2004, ascendiendo al ejecutivo por primera vez el 1° de marzo de 2005, permaneciendo durante 15 años.

nivel, lo que no contribuye al afianzamiento de la universalidad de la política educativa ni a la consolidación de procesos de integración social.

Se definió como objetivo general:

- Contribuir a la comprensión de los fundamentos que sustentan la decisión de los sectores medios montevideanos para migrar al sistema privado de enseñanza, en la transición entre Primaria y Educación Media Básica, aportando al debate sobre integración social.

A partir del mismo surgieron tres objetivos de carácter específico:

- Analizar los fundamentos que dan sustento a las elecciones de padres y madres de clase media, en tanto estrategias de reproducción, en relación al sector de provisión del servicio educativo que eligen para sus hijos/as.
- Indagar acerca de las representaciones que los sectores medios montevideanos tienen en relación al sistema educativo público y privado en sus niveles de pre-terciarios.
- Problematizar posibles consecuencias que la migración y la valoración de lo público y privado en la educación, pueden generar en los procesos de integración social.

La presente disertación se organiza sobre cinco capítulos. Se describe a continuación, en forma sucinta, la estructuración y contenidos de cada uno de los mismos.

En el **Capítulo 1**, se presenta el abordaje de la perspectiva conceptual sobre la que se sustenta la presente investigación, exponiéndose y desarrollándose las categorías conceptuales centrales para el análisis: integración social, segregación, clases sociales, estrategias de reproducción y capital cultural. El concepto de integración social es abordado desde la perspectiva de Robert Castel, comenzando por identificar aquellos aspectos teóricos que trae el autor y devienen de la teoría durkheimiana. El empleo estable que se constituye en soporte de utilidad social y un Estado Social fuertemente protector, se configuran en dos ejes claves en los procesos de integración social. Los cambios acaecidos a partir de los años setenta en el mundo del trabajo y en el plano de la protección social, permiten calibrar la amenaza de fractura social que asedia a las sociedades contemporáneas, la que coloca en un primer plano a los problemas sociales de la

vulnerabilidad, segregación, exclusión, desafiliación. Al respecto, segregación es otra de las categorías analíticas tratada, en tanto se constituye en un fenómeno que es particularmente abordado en el marco de esta tesis. La segregación residencial y la segregación educativa, se presentan como dos procesos que se interrelacionan y retroalimentan. Esta última, en Uruguay, es expresión, fundamentalmente, de la segmentación público-privada que se da en el sistema educativo. Ello es de gran relevancia, en el marco de un proceso de investigación que se propone problematizar los posibles efectos que en los procesos de integración social tienen las elecciones educativas de los sectores medios. Por su parte, las clases sociales y en particular, las clases medias, son abordadas desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, así como también las categorías estrategias de reproducción y capital cultural. Todas ellas guardan entre sí una fuerte correspondencia y, ofrecen en conjunto, un sostén teórico sólido para analizar los fundamentos y las motivaciones que expresan los sectores medios y que están detrás de la decisión de optar por la oferta educativa privada.

El **Capítulo 2**, por su parte, se divide en tres grandes puntos. En el primero, se abordan, en líneas generales, las principales transformaciones dadas en los procesos de integración social en Uruguay a lo largo de su historia. Comenzando por presentar la gestación de la “sociedad hiperintegrada”, trayendo elementos que arrojan luz sobre la pugna que entre mito y realidad se da sobre la misma, se continúa en el racconto histórico de aquellos procesos que llevaron a un lento y largo adiós de ese “país modelo”, para luego hacer referencia a los fenómenos que hicieron que Uruguay pasara a caracterizarse por su “fragmentación estructural”, finalizando con el desarrollo de los cambios y también, de las continuidades, que supuso para el esquema de protección social la “era progresista”. El segundo punto de este capítulo, hace referencia a las clases medias uruguayas, presentando su recorrido histórico, para luego aludir a aquellos aspectos que hacen a su medición y peso en la estructura, culminando con las percepciones y autopercepciones de este sector, de acuerdo a los últimos estudios que se han realizado al respecto. Finalmente, el punto tres, remite a la educación en Uruguay, poniendo foco, principalmente en los subsistemas de enseñanza pre-terciaria, por ser éstos en los que se centra la investigación. Partiendo por aspectos que hacen a la historia de estos niveles, se continúa por exponer la situación actual a partir de lo que expresan ciertos indicadores en términos de acceso, trayectoria y resultados, culminando con apartados que abordan la segregación educativa y el avance privatizador.

El **Capítulo 3**, hace referencia a los aspectos de carácter metodológico de la investigación. Aparecen detallados el problema de investigación, las preguntas, la hipótesis, así como se describe la estrategia metodológica, el diseño muestral y se da cuenta de las técnicas de recolección y análisis de datos.

En los **Capítulos 4 y 5**, se da lugar al análisis de los discursos surgidos en las diecinueve entrevistas efectuadas a veinte referentes adultos. El primero de estos dos capítulos, ahonda en las representaciones que las personas entrevistadas tienen sobre la educación en tanto, se entiende, las mismas son de relevancia en la estructuración de sus prácticas de elección de centro educativo y en la construcción discursiva que fundamenta tal decisión. En los discursos surgen tensiones y oscilaciones de las que se da cuenta y que se entiende, permiten comprender los movimientos en las prácticas de estos actores. En cuanto al quinto capítulo, se desarrolla en el mismo el análisis de aquellos motivos expresados por los entrevistados en relación al proceso de elección de los centros educativos públicos y privados a los que asistieron o asisten sus hijos e hijas. Partiendo de apreciaciones generales sobre las implicancias del proceso de elección, se continúa con la presentación de los principales argumentos expuestos por las personas entrevistadas en relación a la elección de la escuela pública, para luego referir a los motivos de la migración hacia el sector privado en la transición escuela-liceo. El capítulo finaliza con el análisis referente a la trayectoria educativa proyectada.

Para finalizar, se presentan las consideraciones finales, en donde se retoman los principales aspectos que fueron trabajados, ofreciéndose, a su vez, un racconto de los puntos centrales surgidos en el proceso de análisis.

Entre irse y quedarse dudan los sectores medios. Lo público entraña aspectos ideológico-filosóficos que invitan a quedarse, pero algunas fallas motivan a irse y buscar lo que en este ámbito ya no se encuentra. En el fondo, el dilema parece estar centrado en este sector, entre el permanecer o el marcharse de él. Y cada uno de estos dilemas, cada una de las tensiones y oscilaciones a la hora de la decisión, cada elección de cada agente, hacen al conjunto, repercuten en la estructura tanto como ésta incidió en las tomas de decisión. Así como trama y urdimbre hacen al tejido en un telar, agencia y estructura se interrelacionan y guardan interdependencia en la construcción del mundo social. Éste siempre es histórico, contingente, y los individuos están produciéndolo permanentemente a través de sus prácticas, elecciones y actividades cotidianas, aunque ese mundo también

los afecta e incide en su quehacer. En la búsqueda de respuestas a interrogantes vinculadas a los procesos de integración social, surge esta investigación en la que las elecciones y decisiones de los agentes tienen un papel protagónico, pero sin que se pierda por el camino el peso y el lugar que a los aspectos estructurales le atañen.

CAPÍTULO 1

Integración, segregación y clases sociales

En este capítulo se presenta el abordaje de la perspectiva conceptual sobre la que se sustenta la presente investigación. Se hace referencia a las principales categorías que forman parte del análisis realizado: integración social, segregación, clases sociales, estrategias de reproducción y capital cultural.

1.1. Acerca de la Integración Social

Podemos retrotraernos a la obra de Durkheim (1973) al referir al concepto integración social, el cual se asienta, según el autor, en dos formas de solidaridad: la mecánica y la orgánica. La primera, asociada al derecho represivo, refiere a un tipo de solidaridad basada en las semejanzas entre los sujetos. A medida que las sociedades se complejizan, se genera un movimiento en donde los lazos que refuerzan la solidaridad mecánica se debilitan y dan lugar a lazos que dan cuenta de otro tipo de solidaridad. De todos modos, la solidaridad mecánica nunca desaparece completamente, sino que se da un movimiento en el que la orgánica empieza a ser cada vez más prevalente. Este tipo de solidaridad encuentra su base en la interdependencia de los sujetos, siendo la división social del trabajo el factor clave en la conformación de la misma, convirtiéndose en la principal fuente de integración social.

La división social del trabajo habilita la configuración de un tipo de solidaridad sustentada en lazos más diversificados y menos quebrantables, que supone reconocer y valorar en el otro no sólo lo que tiene de semejante sino también lo que tiene de diferente. Esta valoración de la complementariedad en tanto interdependencia, abre camino a un tipo de integración más complejo, que requiere de mecanismos institucionales para su concreción tales como la educación y la diversificación del derecho, así como necesita de la mediación entre el Estado y los particulares (Durkheim, 1973).

Desde la perspectiva durkheimiana, lo que define a una sociedad integrada es un conjunto de individuos y grupos que se vinculan a partir de relaciones de interdependencia sobre la base de la “utilidad social”, que les está dada por la función que desempeñan en la

división del trabajo. El desarrollo de este tipo de solidaridad exige una conciencia colectiva (“conciencia moral”) que posibilite articular intereses particulares con aquellos compartidos, orientados por la necesidad de pertenencia grupal y social. La educación, juega en su análisis, un rol fundamental para el logro de la internalización de reglas acordes a la necesidad de disciplina.

Con un fuerte sustento en la teoría de Durkheim, Robert Castel (1986, 1997, 2004, 2010) aborda en su obra el problema de la integración, adquiriendo también relevancia la división social del trabajo, aunque, sobre todo, por el lugar que los sujetos ocupan en la misma. Pero el trabajo al que refiere Castel es un tipo particular de trabajo: el empleo estable que se constituye en el soporte de utilidad social. El autor entiende que lograr explicar el lugar que llegó a ocupar el salariado hasta convertirse en la matriz básica de la sociedad salarial moderna en la década de los sesenta, permite calibrar la amenaza de fractura social que asedia a las sociedades contemporáneas la que coloca en un primer plano a los problemas sociales de la vulnerabilidad, segregación, exclusión, desafiliación.

Castel (1997) señala que, existe una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en redes de sociabilidad (familia, educación) y sistemas de protección ante eventuales riesgos. Los procesos de integración social se dan a partir de la conjunción de la participación en el trabajo, entendido como empleo estable, y de la densidad de las redes de sociabilidad. A su vez, la posición ocupada en la división social del trabajo se conjuga con las protecciones derivadas de propiedad social, complementando la inserción relacional del individuo. En función de cómo se dé la conjunción entre estos ejes, se pueden identificar zonas que dan cuenta de distintos grados de integración. La asociación trabajo estable- inserción relacional sólida, caracteriza una zona de integración. Lo contrario genera una zona de desafiliación, siendo la vulnerabilidad social una zona intermedia, inestable, que conjuga la fragilidad de soportes y la precariedad laboral. El equilibrio entre las zonas puede funcionar como indicador privilegiado para evaluar la cohesión de un conjunto social en un determinado momento. Este esquema no coincide necesariamente con la estratificación social, aunque es significativa la fuerte relación que existe entre precariedad económica e inestabilidad social.

Entre los ejes que aplica Castel (2004) en su desarrollo teórico, el trabajo es el que adquiere mayor jerarquía. La sociedad salarial, se constituyó en una sociedad donde las

garantías y derechos que fueron construidos a partir del trabajo asalariado se aplicaron no sólo a los asalariados sino a prácticamente todos los miembros de la sociedad. Se conforma así, un modelo positivo de individuo, de pleno derecho. Este individuo disponía de un soporte estable construido a partir de su condición de trabajador. La gran transformación que se da a partir de los años setenta, refiere a la pulverización de ese soporte, la desestabilización de la condición salarial, la precarización de las condiciones de trabajo y el debilitamiento de las protecciones que llevaron a la condición de vulnerabilidad a un gran número de trabajadores.

La concepción durkheimiana que retoma Castel (1997) refiere a la de un modelo de integración social basado en la interdependencia de individuos y grupos sobre la base de la “utilidad social”. Es entonces que el desafío que enfrenta el logro de la integración social reside en la reaparición de sujetos sin utilidad social: los “inútiles para el mundo”.

El trabajo es más que el trabajo, y por lo tanto el no-trabajo es más que el desempleo, lo que no es poco decir. (...) la característica más perturbadora de la situación actual es sin duda la reaparición del perfil de los ‘trabajadores sin trabajo’, (...) los cuales ocupan literalmente en la sociedad un lugar de supernumerarios, de “inútiles para el mundo”. (Castel, 1997, p.390)

La sociedad salarial se constituyó en una suerte de “sociedad de semejantes” que, si bien era fuertemente desigual, también era sumamente protectora. Se consolidó a partir de un conjunto de posiciones comparables e interdependientes, que pudo hacer compatible una democracia moderna con las exigencias de una creciente división del trabajo y la complejización de la estructura social (Castel, 1997, 2004).

Como se señaló párrafos atrás, Castel (1997) entiende que al consolidarse la sociedad salarial y fortalecerse el Estado Social, se promovió una suerte de individualismo positivo, ya que, al encontrar garantías en el Estado, los sujetos quedan librados de las redes de solidaridad más próximas. Esta autonomía y libertad individual, entendida en términos positivos, sólo puede darse a través de la pertenencia a colectivos, y también da cuenta de la base durkheimiana de su teoría.

En el aseguramiento de la independencia social de los individuos, el Estado Social juega un papel central en tanto se constituye en garante de la protección social. La misma es definida como el conjunto de dispositivos y derechos que cubren contra los principales riesgos sociales y entiende por éstos a aquellos acontecimientos que comprometen la

capacidad de los individuos para asegurar por sí mismos su independencia social. Las protecciones asociadas a la condición de trabajador, hacen que la situación del mismo deje de ser precaria y se convierta en la condición salarial a la que se hacía referencia con anterioridad. De este modo, “el proletario convertido en asalariado dotado de un estatuto de empleo tiene en adelante mucho más que perder que sus cadenas” (Castel, 2010, p.21).

Así, el capitalismo industrial, al final de su período de mayor desarrollo, logró promover una gestión regulada de las desigualdades, siendo incluso un período en el que éstas se convierten en el centro de la cuestión social. Y aunque Castel niega lo injusta que es la desigualdad, entiende que la misma sólo puede ser considerada en un plano en el que es posible poder comparar situaciones de individuos o grupos escalonados en un continuo de posiciones que son diferentes, pero que a la vez están estructuralmente relacionadas entre sí en tanto son parte de un mismo conjunto interdependiente.

Por eso la sociedad salarial funciona en la distinción, para retomar esa categoría analítica a la que Pierre Bourdieu dio toda su fuerza. Pues la dialéctica de diferenciación que pone en práctica no juega solamente entre individuos. Son las grandes categorías socioprofesionales homogéneas que componen la sociedad salarial sobre la base del lugar que ocupan en la división del trabajo las que participan del juego de la distinción. Cada una se compara en su relación con las otras, aspirando a acercarse a la categoría del estrato superior y a alejarse de la del estrato que se encuentra por debajo de ella. A partir de entonces ya no se trata de una lógica de oposición entre clases sino de una competencia entre grupos profesionales, aunque éstos, en ocasión de un conflicto más intenso, puedan hacer alianzas y reconstituir cierta unidad del salariado, que entonces recupera la figura de una oposición de clase. (...) Por cierto, el trabajador no se ha convertido en el amo del mundo, ni siquiera en el de su propia condición. Pero, junto con sus semejantes, es el basamento de una sociedad salarial que le garantiza a él mismo, a su familia y a la mayoría de los miembros de la sociedad las condiciones de base de su independencia económica y de una seguridad social extendida. De lo que se trata realmente es de una transformación fundamental de la condición salarial. (Castel, 2010, p. 19-20)

El acceso a la propiedad social es lo que proveyó a los miembros de la sociedad salarial los medios de su independencia y de una ciudadanía social semejante a la ciudadanía política. La propiedad social está constituida por aquellos recursos y derechos, por los servicios públicos que ponen a disposición bienes esenciales, cuya prestación no puede ser asumida por intereses privados. El Estado, así, genera los medios de la interdependencia que requiere el hacer sociedad al poner bienes y servicios a disposición de todos. Gracias a la generalización de la propiedad social, es decir, a la extensión de

los servicios públicos, la capacidad de existir como un individuo con todas sus ventajas y derechos no estaba ya reservada a una élite que podía basar su independencia en la propiedad privada (Castel, 2004, 2010).

Ahora bien, la “gran transformación” producida por el advenimiento del nuevo régimen del capitalismo postindustrial, se tradujo en una dinámica de descolectivización, de reindividualización. La exhortación a ser un individuo se generaliza y ya no es una individualización positiva basada en la pertenencia a colectivos, sino que adquiere significaciones diferentes y, en última instancia, opuestas, según la situación de cada individuo. Algunos, salen a flote muy bien frente a estas nuevas exigencias, maximizan sus posibilidades y se vuelven hipercompetitivos. Son los ganadores de estas transformaciones. Para ellos, la liberación de los encastres colectivos puede efectivamente traducirse en una mayor eficiencia y una ganancia en autonomía. Otros, no corren con esa misma suerte. Carecen de los “capitales”, en el sentido de Bourdieu, o de los soportes o los recursos de base, requeridos para hacer frente positivamente a la novedad (Castel, 2010).

Detrás de la tendencia central de promocionar y exaltar al individuo liberado de las presiones colectivas, se encuentra el núcleo de la ideología neoliberal, dominante hoy en día, que señala que de este modo el individuo debería estar en condiciones de desplegar todas sus capacidades. Se construyen así al menos dos perfiles contrastantes: está el individuo de quien se exalta el valor del éxito y está el individuo que Castel califica como "individuo por defecto", que es condenado a ser individuo en condiciones difíciles. Un individuo sobreexpuesto, sometido a la precariedad perpetua, amenazado de invalidez social (Castel, 2010).

Y eso sucede, de algún modo, porque todos los individuos no están igualmente posicionados para jugar positivamente este juego. Para ello hacen falta recursos, soportes, derechos, protecciones. Quienes carecen de los mismos, corren el riesgo de caer en un proceso de “fragilización”, de “desafiliación” ante la pérdida de sistemas de protección social que se constituyeron en la base de una identidad social sólida para la mayor parte de los trabajadores (Castel, 2010).

En el mundo actual, gran parte de los sujetos desenvuelven sus vidas bajo el signo de lo incierto. En este contexto, es puesto en duda aquel compromiso social entre intereses divergentes, condición de posibilidad de la ciudadanía social, lo que provoca que el

conjunto de la estructura de la sociedad se conmueva y que la dinámica misma de la individuación moderna se vea alterada (Castel, 2010).

Este proceso trasciende las situaciones vinculadas a la pérdida de empleo o de precariedad laboral, en tanto el conjunto de la vida social se encuentra atravesado por un momento de desinstitucionalización dadas las transformaciones sobre aquellos marcos que estructuraban las trayectorias biográficas (Castel, 1997).

En este contexto, se asiste a una transformación del propio régimen de protección social que hace que los “individuos por defecto” sean remitidos hacia formas inferiores de protección. Pasan a estar devaluados no sólo porque no están integrados en el régimen del empleo, y por consiguiente no están protegidos por el sistema de seguridad social asociado al trabajo, sino también por su necesidad de ser integrados a dispositivos montados para paliar las carencias del empleo y la ausencia de protecciones construidas a partir del trabajo. Tales prestaciones comparten el hecho de ser inferiores a los seguros procedentes del trabajo. Se caracterizan además por ser condicionales, otorgadas a quienes sean capaces de demostrar que se encuentran en una situación de déficit y se basan en la consigna de la “activación de los gastos pasivos” que implica que los recursos y los servicios ya no deben ser distribuidos en forma automática, sino que su obtención exige la movilización de los beneficiarios (Castel, 2010).

Este proceso da cuenta del avance de una lógica de tipo mercantil en el campo de la protección social, así como de la responsabilización de los individuos de su propia condición. El principio de individualización pasa a aplicarse a todos los individuos por igual, pese a que estén en situaciones absolutamente disímiles o en las más difíciles. Las transformaciones en la protección social dan cuenta de un proceso de deslizamiento de las protecciones de alcance general hacia otras delimitadas que apuntan a categorías particulares de la población, es decir, se pasa a una lógica de “mínimos sociales”: un mínimo de ayuda a poblaciones en situación de déficit (Castel, 2010).

Esta redefinición del esquema de protección social es entendida por Castel (2004, 2010) como una importante regresión respecto a la concepción ambiciosa o maximalista de la protección que garantizó el Estado Social en su momento de mayor expansión. Esta regresión es peligrosa para la integración social, en tanto introduce una especie de divergencia entre los ganadores y los perdedores de la transformación dada a partir de los

setenta. Detrás de este proceso está en juego la posibilidad de volver a construir una sociedad de semejantes, capaz de consolidar una sociedad democrática.

Y en este sentido, es interesante cómo el concepto de “desafiliación” da cuenta de esa serie de transformaciones y sus consecuencias en los procesos de integración social. Refiere a una desintegración que guarda relación con un determinado tipo de condición salarial y que se da de forma posterior y con el agotamiento de un modelo social fuertemente protector. Así, la idea de desafiliación no hace exclusiva referencia a una ruptura con determinado tipo de condición laboral, sino que implica además la ruptura del “lazo social” en tanto pérdida de pertenencia social (Castel, 1997).

1.2. Sobre los procesos de segregación

Es en el transcurso del proceso de la presente investigación, que pasa a considerarse necesaria la incorporación en el marco de referencia de la categoría conceptual segregación. Al analizar el acceso, trayecto, egreso y desempeño en materia educativa, se aprecia que existen importantes diferencias en función del origen socioeconómico de los estudiantes, lo cual es por demás significativo en una investigación que se centra en las definiciones tomadas por sujetos pertenecientes a determinada clase social.

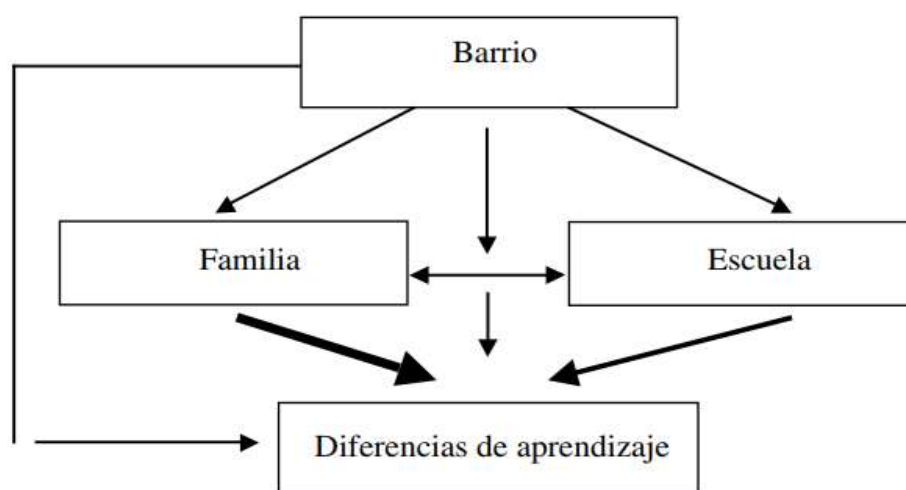
La noción de segregación en el sentido definido por la Real Academia Española, refiere a la acción de separar o apartar algo o a alguien de otra u otras cosas. Hablar de segregación es referir a la expresión de las diferencias sociales en el espacio. Opera como una distribución desigual de los individuos en diferentes estructuras jerárquicas según sus características. (Murillo y Martínez Garrido, 2017).

En este sentido, es relevante traer a este marco conceptual las definiciones acerca de la segregación residencial y la segregación educativa. Ambos son procesos que se interrelacionan y retroalimentan, razón por la cual es preciso definir de manera conjunta.

Por su parte, la segregación residencial puede entenderse como la aglomeración geográfica de familias de una misma condición o categoría social. El espacio es una construcción social, en tanto sus características y significaciones materiales son producto de las relaciones sociales de quienes lo habitan. Incide en la acción social y guía el comportamiento (Rossetti, 2014). En el proceso de socialización el barrio cumple un rol

de importancia. Además de sus familias y los centros educativos a los que asisten, los barrios constituyen para los niños y jóvenes el siguiente ámbito de interacción de importancia, capaz de influenciar sus actitudes y expectativas, de establecer modelos de referencia y de constituirse en un ámbito promotor o de restricción en el acceso a oportunidades (Katzman y Retamoso, 2007).

Ilustración 1. Interrelación de ámbitos de socialización



Fuente: Katzman y Retamoso, 2007

Por otra parte, la segregación educativa puede ser definida como la distribución desigual de los estudiantes en los centros educativos en función de sus características personales o sociales. En el caso de los sistemas educativos, esta separación, aunque no es generalmente intencional por parte de las políticas educativas, se manifiesta en las diferencias que se observan entre los distintos centros educativos (Bellei, 2013; Murillo y Martínez Garrido, 2017; INEE, 2017).

La segregación educativa se encuentra relacionada a la segregación residencial, como ya fuera dicho, por la prevalencia de la zonificación escolar en el sistema público de gran parte del mundo. Esto refiere a que los estudiantes asisten, en general, a centros educativos que estén dentro de su zona de residencia. En este sentido, los centros públicos suelen reflejar la composición demográfica de donde se localizan, es decir, las

condiciones residenciales se ven replicadas en la conformación del panorama educativo (Rossetti, 2014).

El avance de la segregación residencial puede significar que las escuelas y liceos pierdan su capacidad de integración social. Como se indicó, la segregación residencial conlleva un “efecto de arrastre” hacia la segregación educativa. Esto, a su vez, se ve agravado cuando, ante la segmentación en la enseñanza, los padres de sectores medios y altos suelen salir en busca de instituciones educativas privadas, lo cual tiende a profundizar la segregación y deja a centros educativos públicos sin aquellos elementos que podrían exigir una mejor educación (Rossetti, 2014).

A esto debe agregarse que, la composición del barrio es uno de los factores principales que incide en la acumulación del capital humano a lo largo de la vida de un individuo. Es así, que la composición social en el área de residencia afecta los logros educativos. A su vez, como el nivel educativo determina en parte los ingresos en la vida laboral, entonces, la composición del barrio tendría una incidencia en el ingreso futuro. En este sentido, se hace fundamental abordar la segregación escolar en su relación con la segregación residencial, en tanto la integración produce consecuencias positivas en términos educacionales y sociales. Está demostrado que con la integración hay mejoras en los resultados académicos de los alumnos, estos tienen acceso a mejores trabajos, e incluso hay una mayor prevalencia en las matrículas universitarias. De igual manera, los niños que asisten a escuelas integradas tienen una mejor disposición para trabajar y estudiar en entornos diversos (Rossetti, 2014).

La educación se presenta como la ilusión para lograr una sociedad más justa e inclusiva. Sin embargo, la segmentación del sistema educativo debilita el papel cohesionador que éste puede llegar a representar, como ámbito de integración social, en el que los estudiantes aprenden a convivir con personas de distinta condición económica, social y cultural (Rossetti, 2014).

La composición social de los centros educativos define el perfil del grupo de pares con que niños, adolescentes y jóvenes tendrán oportunidades de contacto cotidiano. La influencia del grupo de pares se da en al menos cuatro aspectos fundamentales en términos de integración. Primero, en cuanto al nivel con que las expectativas de logro educativo son moldeadas por las orientaciones predominantes entre los compañeros de centro. Segundo, en relación a las probabilidades de desarrollo de habilidades cognitivas

y destrezas sociales que pueden resultar claves para la futura vida laboral. La heterogeneidad social del grupo de pares amplía la base y diversidad de experiencias a las que niños y jóvenes están expuestos, así como la variedad de perspectivas con que se mira un mismo problema. Tercero, en cuanto a las oportunidades de acceso a redes con mayor o menor capital social, esto es, más ricos o más pobres en contactos e informaciones útiles para la eventual incorporación al mercado de trabajo. Cuarto, en cuanto al desarrollo de sentimientos primarios de pertenencia y ciudadanía que se nutren del trato cotidiano y en condiciones de igualdad con pares de otras clases, más allá de las disparidades en las condiciones de vida de sus familias (Katzman y Retamoso, 2007).

(...) Cabe señalar que en toda sociedad las formas típicas de interacción entre las clases suelen ser el fruto de lentos procesos de decantación de raíces históricas profundas. A lo largo de esos procesos, y al impulso de transformaciones en distintas esferas, las ideas sobre la equidad, la justicia y las formas de integración social originalmente incorporadas en las matrices socioculturales nacionales se consolidan o se modifican al influjo de nuevas circunstancias. (...) Pero una vez instaladas, la modificación de las formas existentes de interacción entre las clases es una de las áreas más “duras” de la política social. En el caso de las políticas educativas, las resistencias a intervenciones del tipo de las reseñadas más arriba surgen de todos lados, y son más robustas cuando las clases que transitan por los circuitos sociales y económicos principales de la sociedad se han formado imágenes estereotipadas de las que han quedado apartadas de esos circuitos, percibiendo, tanto en sus comportamientos, como en sus expectativas y en sus estilos de vida, amenazas a su seguridad, barreras al desarrollo del país, o, como en el caso de los intentos de desegregación escolar, potenciales influencias negativas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus hijos. Pese a ello, todo sistema educativo que busque contribuir a la construcción de sociedades integradas sobre bases de equidad no puede eludir las consecuencias a mediano y a largo plazo que se desprenden de las actuales tendencias a la segmentación educativa y a la segregación residencial de la nueva pobreza urbana. En base a ellas, deberá sopesar los costos y los beneficios relacionados con cambios en el tipo de intervenciones que tengan en cuenta los efectos perversos de la concentración territorial de los nuevos pobres urbanos sobre los logros educativos de sus hijos. (Katzman y Retamoso, 2007, p. 49)

Es relevante destacar el aporte del sistema educativo a la equidad por establecer cierta paridad de oportunidades, así como por contribuir a la interacción de desiguales en condiciones de igualdad. Si esta interacción se ve impedida porque los circuitos se fragmentan, el sistema educativo podrá hacer poco para promover la integración social, a pesar de los esfuerzos que pudiera llegar a hacer para ofrecer mayores oportunidades a quienes provienen de los estratos más pobres (Katzman, 2001).

La segmentación en la educación debilita la formación de lazos de reciprocidad y solidaridad entre clases, así como puede contribuir en la reducción de la participación de los padres de estudiantes de clase media en la Educación Pública atenuando su incidencia, como se indicó, sobre el mantenimiento de la calidad de estos servicios (Katzman, 2001).

1.3. Las clases Sociales desde la perspectiva de Bourdieu

Si bien Bourdieu no se propuso identificar y conceptualizar las clases medias, su perspectiva teórica en relación a los criterios de distinción entre las clases, sustentada en un robusto análisis a partir de datos empíricos, ha sido una contribución significativa en tal sentido. La referencia a aspectos de carácter simbólico y la relevancia dada a lo cultural en lo que respecta al esquema de relaciones entre clases, se constituyen en consideraciones de relevancia a la hora de conceptualizar a los estratos medios. El análisis del devenir de la clase o de los agentes al interior de la misma, se constituye en un importante aporte a la hora de pretender ofrecer una explicación acerca de sus modos de percepción, apreciación y acción, en sus elecciones y en las estrategias que despliegan para mantener o mejorar su posición en el espacio social.

El espacio social es una representación una forma de ordenar, clasificar y describir el mundo social, en el que los agentes se distribuyen a partir de la disposición de las diferentes formas de capital. Ordena, a su vez, las representaciones que los agentes puedan tener de él, o más específicamente, la posición que se ocupa en el mismo organiza las representaciones que se tienen sobre él y las tomas de posición en relación a las luchas que se disputan para modificar la estructura. El espacio social se constituye en un entramado complejo de relaciones de poder, en donde no sólo entran en juego los tipos de capital que poseen los agentes, sino que debe considerarse el volumen global del capital, el peso de cada uno de los tipos de capital en el global y el progreso en el tiempo del volumen y composición del mismo.

La diferencia, la desviación, el rasgo distintivo refiere a una propiedad relacional que existe en y a través de la relación con otras propiedades. Esta idea de distinción (muchas veces considerada innata) es el fundamento de la noción de espacio en tanto conjunto de posiciones distintas y coexistentes, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua así como por su proximidad o alejamiento. “El espacio social es en efecto la

realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él” (Bourdieu, 1997, p. 25).

En este sentido el espacio social es un espacio de posiciones y de tomas de posición a través del de las disposiciones, es decir, de los habitus, producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente. Los principios de diferenciación que definen en forma más eficiente la distribución de los agentes o grupos en el espacio social son el capital económico y el cultural, resultando que los agentes tienen más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones, así como son más disímiles cuanto más distancia presentan en ambos tipos de capital (Bourdieu, 1997).

El concepto de capital es clave a la hora de dar cuenta de la estructura y funcionamiento del mundo social. El capital, desigualmente distribuido y en sus múltiples especies (económico, cultural y social), determina las oportunidades de los agentes. Los diferentes tipos de capital poseen mutua convertibilidad, así como son capaces de transformarse (Bourdieu, 2011).

El capital económico es aquel que tal vez se lo asocie en mayor medida a la distribución de las clases sociales. Refiere a la posesión de bienes y recursos mercantilizables.

Por su parte, el capital cultural puede existir en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. El incorporado, implica un proceso de enseñanza y aprendizaje que habilite su interiorización. Los agentes pueden llegar a acumular este tipo de capital siempre y cuando tengan la capacidad de invertir el tiempo necesario para su incorporación, es decir que los mismos deben tener la garantía de contar con tiempo liberado de la necesidad económica. Esta modalidad del capital cultural está sujeta a la transmisión hereditaria (como herencia social) que se produce siempre de manera oculta y casi imperceptible. La acumulación de este tipo de capital depende principalmente del previamente acumulado por la familia. Por su parte, el objetivado, a diferencia del anterior, es materialmente transferible a través de un soporte físico. La apropiación de este tipo de capital cultural está inevitablemente ligada al anterior, ya que es el capital incorporado el que ofrece la capacidad para el disfrute de los bienes culturales. Finalmente, el institucionalizado, indica la objetivación del capital cultural incorporado en forma de título, el que al mismo tiempo está garantizado y sancionado en forma legal.

El título escolar o académico otorga reconocimiento institucional al capital poseído por una persona (Bourdieu, 2011).

Por su parte, el capital social refiere al conjunto de los recursos reales o potenciales que están ligados a la participación en una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y de reconocimiento mutuos. El capital social habilita a la optimización de otras formas de capital, así como permite dar cuenta de la acción de las relaciones sociales en la administración y rendimiento de los recursos que posee cada agente (Bourdieu, 2011).

Sintetizando, la categoría capital pretende dar cuenta de la dotación de recursos materiales y simbólicos que poseen o pueden llegar a tener los agentes, así como de los mecanismos que permiten el acceso a los mismos (Bourdieu, 2011).

El espacio social se constituye en un espacio de varias dimensiones, de campos, en donde los agentes establecen relaciones en función del tipo y volumen de capital poseído, de lo que se deriva la posición ocupada por los mismos.

Para explicar las prácticas, las opiniones, las tomas de posición de los agentes se hace preciso captar el efecto de la trayectoria que conduce de la posición original a la actual, el efecto de los condicionamientos sociales. Es preciso recapturar la historia estructural del campo en cuestión, ya que su trayectoria constituye en períodos la biografía de los agentes que son parte del mismo, por lo que, a su vez, la historia individual de cada agente contiene la historia del grupo al que pertenece (Bourdieu, 1988).

Las distintas posiciones en el espacio social, dada la desigual distribución del capital, se traducen en diferencias de disposición y de tomas de posición y a través de los habitus, en prácticas distintas. Los habitus, asociados a una clase particular de condiciones de existencia, son

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 sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p.86)

Existe, por consiguiente, una relación de homología entre el espacio de las posiciones y el de las disposiciones, existiendo a su vez una correspondencia con el de las tomas de posición. El habitus se configura en tanto principio unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, en determinada elección de prácticas, bienes y personas. Es un principio generador de prácticas distintas y distintivas, así como de esquemas de clasificación que establecen diferencias entre lo bueno y lo malo, lo vulgar y lo distinguido, pero las diferencias no son las mismas para unos y otros; lo que para unos es bueno para otros no lo es (Bourdieu, 1997).

El habitus es producto de la historia y genera prácticas individuales y colectivas. La diversidad en la homogeneidad de las condiciones sociales de producción se corresponde con aquella que une los habitus singulares de los diferentes miembros de una misma clase: cada sistema de disposiciones es una variante estructural de los otros que expresa la singularidad y trayectoria de la posición en el interior de la clase o grupo.

(...) Se podría considerar al habitus de clase (o de grupo) como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción, y fundan la concertación objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en la impersonalidad y la sustituibilidad perfectas de las prácticas y de las visiones singulares. (Bourdieu, 2007, p.98)

El habitus de clase es la forma incorporada de la condición de clase y de las restricciones que la misma impone. Esta condición es la de la clase objetiva, la cual refiere al conjunto de agentes que presentan situaciones de existencia similares, que imponen condicionamientos homogéneos y que producen un sistema de disposiciones que augura prácticas semejantes. Poseen a su vez propiedades comunes, ya sea objetivadas (garantizadas jurídicamente como lo es la posesión de bienes) o incorporadas (Bourdieu, 1988).

El habitus es estructura estructurante en tanto organiza las prácticas y la percepción de mismas, a la vez que es estructura estructurada, en tanto el principio de división de clases es a también producto de la incorporación de la división de clases sociales. Cada

condición está definida por sus propiedades intrínsecas, así como por las propiedades relacionales en un sistema de posiciones diferenciales, es decir, está definida por lo que es en sí misma y por todo lo que no es, por todo lo que la distingue de lo demás. Dirá Bourdieu (1988): “la identidad social se define y afirma en la diferencia” (p.171). Las oposiciones dadas en la estructura de posiciones son las que tienden a imponerse como principio estructurador de las prácticas y de percepción de éstas. El habitus aprehende las diferencias de condición y las prácticas distintivas que derivan de tales disimilitudes suelen percibirse como naturales.

Las diferencias entre los habitus residen en la singularidad de las trayectorias sociales. El habitus, en función de las estructuras producidas por las experiencias anteriores estructura las nuevas prácticas realizando una integración singular de las mismas y de las comunes a los miembros de una clase en particular (Bourdieu, 2007).

El espacio social, en tanto realidad intangible que organiza las prácticas y representaciones de los agentes ofrece la posibilidad de generar una estructura de clases teóricas lo más homogéneas posibles, estableciéndose un principio de clasificación verdaderamente explicativo. Sin embargo, la validez de tal clasificación amenaza con confundir a las clases teóricas, las clases “en el papel”, con las reales, con grupos constituidos como tales en la realidad. “Las clases sociales no existen (...) Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir”.²(Bourdieu, 1997, p. 24-25)

La clase social no se define sólo por el lugar ocupado en las relaciones de producción, sino también por el habitus, el cual está asociado a dicha posición. Puede decirse que el habitus es en definitiva el conjunto de efectos de las determinaciones impuestas por las condiciones materiales de vida; es la clase incorporada. Las determinaciones que se ejercen sobre los agentes influyen en factores tales como el capital poseído, ya sea en su volumen global como en su estructura, así como en la posición ocupada en las relaciones

² Bourdieu entiende que la clase real es la clase movilizadora en pos de un objetivo común, organizada para la lucha. Sería un grupo que en la realidad se identifica como tal y dota de sentido a su accionar. Si ello no es así, las clases son clases “en el papel”, es decir, son clases probables, grupos en potencia con prácticas y tomas de posición semejantes.

de producción. También incide una determinada distribución en el espacio geográfico, que nunca es socialmente neutra, así como un conjunto de características que pueden funcionar como principio de selección o de exclusión real como lo son la pertenencia étnica, el género o la edad (Bourdieu, 1988).

La clase social no se define por una propiedad (aunque se trate de la más determinante como el volumen y la estructura del capital) ni por una suma de propiedades (propiedades de sexo, de edad, de origen social o étnico –proporción de blancos y negros, por ejemplo, de indígenas y emigrados, etc.-, de ingresos, de nivel de instrucción, etc.) ni mucho menos por una cadena de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) en una relación de causa a efecto, de condicionante a condicionado, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas. (Bourdieu, 1988, p. 104)

No obstante, los factores constitutivos de la clase construida no dependen todos entre sí en el mismo grado por lo que, la estructura del sistema de posiciones que constituyen está determinada por aquellos que tienen el peso funcional más importante: el volumen y la estructura del capital poseído se ven condicionados por las determinaciones que los demás factores (edad, sexo, etnia) imponen a las prácticas (Bourdieu, 1988).

La posición de un individuo o de un grupo en el espacio social, no puede definirse únicamente desde un punto de vista meramente estático, es decir, por su posición relativa (superior, media o inferior) dentro de una estructura definida en un momento histórico determinado, sino que es fundamental incorporar el análisis de la trayectoria de los individuos y los grupos en tanto de la misma se derivan características y propiedades particulares. Esto hace que sea posible distinguir propiedades ligadas a la posición definida sincrónicamente, así como aquellas vinculadas al devenir de la posición; en efecto, dos posiciones aparentemente idénticas desde el punto de vista de la sincronía pueden mostrarse profundamente diferentes si se las refiere al único contexto real: el devenir histórico de la estructura social en su conjunto, y el de la posición; inversamente, individuos pueden tener propiedades comunes en la medida en que tienen en común, si no su trayectoria social, por lo menos el declive, ascendente o descendente, de sus trayectos (Bourdieu, 1969).

Existe una fuerte correlación entre la posición y la trayectoria individual, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida.

Como se ha indicado, las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes no son estadísticamente independientes, por lo que estas últimas se correlacionan con las trayectorias que han llevado a ocupar tales posiciones. Las clases medias tienen la particularidad de hacer coexistir individuos y trayectorias extremadamente dispersas (Bourdieu, 1988).

Además de la incidencia de la trayectoria individual de los agentes, influye en las prácticas y representaciones de los mismos el recorrido colectivo de la clase o de la fracción de clase. Diferentes son las percepciones de quienes son parte de conjuntos de sujetos que emprenden caminos distintos (de ascenso o de decadencia), así como diferentes serán las de aquellos individuos que están cursando trayectorias que van en sentido opuesto al recorrido colectivo de su clase (Bourdieu, 1988).

A la hora de analizar la estructura de clases es fundamental tener en cuenta tres dimensiones: el volumen del capital global, la estructura o composición de ese capital global y la evolución en el tiempo del volumen y estructura, puesta de manifiesto por la trayectoria en el espacio social. Las diferencias primarias, que distinguen las grandes clases de condiciones de existencia, encuentran su origen en el volumen global de capital poseído, en tanto conjunto de recursos materiales y simbólicos efectivamente utilizables, distribuyéndose en el espacio desde las que están mejor provistas simultáneamente de capital económico y cultural, hasta las que están más desprovistas de ambos aspectos. A esto debe agregarse que las diferentes clases sociales no dependen sólo de su posición diferencial en la estructura social, sino además del peso funcional en esa estructura. El mismo dependerá de la contribución que aportan a la constitución de tal estructura, y también, pero no sólo, a su importancia numérica (Bourdieu, 1969, 1988).

La división de clases realizada por la ciencia conduce a la raíz común de las prácticas enclasables y de la capacidad de diferenciar y apreciar esas prácticas: el habitus. El habitus es al mismo tiempo el principio generador de prácticas enclasables y de los juicios clasificatorios que se aplican a tales prácticas. Es en la relación entre estas dos capacidades del habitus donde se logra el mundo social representado. Este se constituye en el espacio de los estilos de vida (Bourdieu, 1988).

Una clase social nunca se define únicamente por su situación y por su posición en una estructura social, es decir por las relaciones que objetivamente mantiene con las demás clases sociales; sino que también debe muchas de sus propiedades al entramado que se

entretete de relaciones simbólicas que expresan diferencias de situación y de posición que se convierten en distinciones significantes dotadas de legitimidad. El espacio social es el lugar de la distinción. Los signos que hacen al significado de los estilos de vida no se limitan a significarse a sí mismos, no se definen positivamente por su contenido sino negativamente por su relación con los demás términos de la estructura: deben la esencia de su valor a su posición en una estructura definida como sistema de posiciones, pero también de oposiciones (Bourdieu, 1969).

1.4. Clases medias y la importancia de las estrategias de reproducción

La perspectiva teórica de Pierre Bourdieu da cuenta de los aspectos conceptuales necesarios, no sólo para definir la composición de los sectores medios, sino también porque aporta elementos que permiten ofrecer una explicación acerca de las formas de ver, pensar y actuar de los mismos. En el marco de esta investigación, el concepto de habitus – central en la teoría de Bourdieu- desde su complejidad, contribuye a reflexionar y ofrecer una explicación sobre los condicionamientos exógenos de clase, así como de las prácticas y elecciones que se producen a partir de la interiorización de esos condicionamientos.

En la relación entre la posición y las tomas de posición, juega un papel crucial la trayectoria de los agentes al interior de una clase como la del conjunto de la misma. Este aspecto considerado por Bourdieu da cuenta de una perspectiva teórica que habla de la estructura de clases desde una mirada dinámica. No hay nada de estático en su enfoque, y ello es un aspecto de relevancia a la hora de pretender capturar y comprender las causas de determinadas elecciones o prácticas de los agentes pertenecientes a cierta clase social.

A ello debe agregarse que el desarrollo teórico de Bourdieu en relación a las clases sociales incluye en su conceptualización la noción de capital la cual no se limita a su expresión económica. Si bien no desconoce la importancia del capital económico y le asigna la relevancia que tiene a la hora de analizar la distribución de los agentes en el espacio social, reconoce la importancia del capital cultural en esa distribución. Esta consideración es de gran significancia a la hora de identificar a las clases medias, así como para comprender sus estrategias de reproducción. Es en general en los sectores

medios donde este tipo de capital adquiere mayor relevancia, ya sea por su peso en el capital global o por la apuesta que hacen estos sectores en relación a la acumulación de este tipo de capital en tanto estrategia de reproducción, es decir, para mantener o mejorar su posición en el espacio social. Y es en esa apuesta donde se juegan las decisiones de los agentes, y donde entran las elecciones en materia de educación en tanto habilita a la acumulación de capital cultural.

La perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1988, 1997, 2007, 2011) refiere no sólo a los aspectos materiales sino también a aquellos de carácter simbólico en el análisis de las clases sociales, considerando con el mismo peso de lo económico a lo cultural y con igual relevancia al corte sincrónico como al efecto de la trayectoria, lo cual dota a su formulación teórica de una complejidad tal que permite arrojar luz sobre la dinámica de clases en la sociedad actual. A ello debe agregarse que su análisis considera las posiciones, pero también las disposiciones y tomas de posición que operan en los agentes a partir del lugar que ocupan en el espacio social. Las prácticas, las creencias, las representaciones de los agentes son consideradas en esta teoría y son vitales a la hora de identificar y conceptualizar a los distintos sectores. Son estos elementos los que hacen a su distinción, son los que agrupan a unos y diferencian a otros.

A la hora de identificar a las clases medias, la perspectiva teórica de Bourdieu (1988, 1997, 2007, 2011) considera tres importantes dimensiones que contribuyen a su definición. Una de las mismas refiere a lo que se indicaba con anterioridad: la relevancia de las representaciones, valores y prácticas que comparten los miembros pertenecientes a una misma clase, es decir, de los agentes que ocupan posiciones similares en el espacio social, o sea, destaca la significancia de identificar el habitus de clase. Otra dimensión de relevancia refiere al capital cultural y, sobre todo, al peso que el mismo adquiere en las clases medias, en tanto las mismas se caracterizan por la acumulación de este tipo de capital que se manifiesta en extensas trayectorias educativas y en la ocupación de puestos de trabajo calificado. Finalmente, el tercer aspecto, refiere a las estrategias de reproducción de clase que se constituyen en los mecanismos a los que apelan los agentes para mantener o mejorar su posición en el espacio social. Ello ofrece una perspectiva dinámica de las clases, considerando los posibles movimientos de los agentes en el espacio social, y por ende, da cuenta de cierto “margen de maniobra” por parte de los mismos a pesar de los fuertes condicionamientos (objetivos y subjetivos) que operan para

consolidar ciertos esquemas de distribución de los diferentes tipos de capital en el espacio social.

Ya en “La Distinción” (1988), el autor destaca aspectos vinculados a diferencias en las estrategias de reproducción desplegadas por los distintos sectores, destacando el peso que la educación adquiere en las clases medias. Señala que las condiciones de reproducción social serán diferentes según el volumen y la estructura del capital acumulado. Las fracciones más ricas en capital cultural tienden a invertir en la educación de sus hijos a fin de mantener esa particularidad específica. Por su parte, quienes poseen gran acumulación de capital económico ven con menor urgencia la necesidad de acumular capital cultural.

Las estrategias de reproducción, en tanto conjunto de prácticas mediante las cuales los individuos y las familias tienden de forma consciente o no a conservar o aumentar su patrimonio, y por consiguiente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase, constituye un sistema que funciona y se transforma tal como el marco en el que se inscribe. Las estrategias de reproducción de un determinado grupo, dependen de las oportunidades objetivas de reproducción del mismo definidas por el volumen y estructura del capital a reproducir, así como de la disposición respecto al porvenir, es decir, además del volumen actual se considera el potencial de determinado tipo de capital. A esto debe agregarse que las estrategias de reproducción también están mediadas por el estado del sistema de instrumentos de reproducción, institucionalizados o no, como lo pueden ser, a modo de ejemplo, el mercado laboral o el sistema educativo. Por consiguiente, cualquier cambio en el sistema de los instrumentos de reproducción y del volumen o estructura del capital a reproducir, trae consigo una necesaria reestructuración del sistema de estrategias de reproducción: la reconversión del capital poseído en otra especie de capital en un momento dado del sistema de instrumentos de reproducción determina una transformación en la estructura patrimonial. Inevitablemente las estrategias de reproducción se manifiestan en cambios que afectan al volumen de capital de las diferentes fracciones de clase y a su estructura patrimonial (Bourdieu, 1988).

En este sentido, las estrategias de reproducción que despliegan los agentes están mediadas por las expectativas que han generado en torno a las posibilidades que ofrecen ciertos instrumentos para la acumulación de capital, así como por el potencial que visualizan en determinado tipo de capital, lo que incidirá en las elecciones y decisiones de los agentes.

A modo de ejemplo y estableciendo una relación con la presente investigación, las expectativas generadas en torno a las posibilidades que promete la oferta educativa pública en relación a la del sector privado, condicionarán las elecciones de los agentes entre una y otra. La imagen, la representación, que los agentes tienen acerca del estado del sistema de instrumentos, en este caso del sistema educativo, incide en el nivel de expectativas y por ende en las elecciones de los mismos.

A su vez, es importante destacar que las características de las diferentes clases sociales no dependen solamente de su posición diferencial en la estructura social, sino además de su peso funcional en esa estructura. Ese peso no está ligado exclusivamente a la importancia numérica de la clase sino también a la contribución que aportan a la constitución de tal estructura.

1.5. Capital cultural y estrategias educativas

Bourdieu entiende que algunas de las preguntas fundamentales respecto del mundo social refieren a saber por qué y cómo ese mundo dura, cómo se perpetúa el orden social, es decir, el conjunto de relaciones que lo constituyen. Para responder a estas interrogantes se hace preciso tener presente que toda sociedad reposa sobre la relación entre dos principios dinámicos: uno en las estructuras objetivas, y más precisamente en la aquellas que corresponden a la distribución del capital y en los mecanismos que tienden a garantizar su reproducción; el otro, en las disposiciones (a la reproducción). En la relación entre estos dos principios se definen los diferentes modos de reproducción, en especial las estrategias que los caracterizan (Bourdieu, 2011, p. 31).

Las mismas no tienen una intención absolutamente consciente y racional, sino que son las disposiciones del habitus que tienden a reproducir las condiciones de su propia producción. En tanto dependen de las condiciones sociales, se ocupan de mantener la identidad, la distancia, las relaciones de orden, contribuyendo en la práctica de reproducción del sistema completo de diferencias constitutivo del orden social. Estas estrategias engendradas por las disposiciones a la reproducción inherentes al habitus, pueden desplegarse al mismo tiempo que otras conscientes, individuales o colectivas, que inspiradas por la crisis del modo de reproducción consolidado no necesariamente contribuyen a la perpetuación de lo dado (Bourdieu, 2011).

Dentro de las estrategias de reproducción, las educativas se destacan en las sociedades avanzadas por ser una de las principales tácticas desplegadas para reproducir la posición en el espacio social. Las mismas se constituyen en una inversión a muy largo plazo, las que no se reducen sólo a su dimensión económica, sino que se traducen en una apuesta por producir agentes sociales dignos de recibir la herencia del grupo, capaces de asegurar la reproducción de la familia que es, de por sí, el “sujeto” de estas estrategias (Bourdieu, 2011).

Como fue señalado anteriormente, el sistema de estrategias de reproducción de una unidad doméstica depende de los beneficios diferenciales que puede esperar de las distintas inversiones que podría realizar en función de los poderes efectivos sobre los mecanismos institucionalizados (mercado económico, escolar, matrimonial) capaces de asegurarle el volumen y la estructura de su capital. En tanto existe una estructura diferencial de posibilidades de acceso a los beneficios que ofrecen las inversiones en los diversos mercados sociales, se dan diferentes propensiones a invertir en los distintos instrumentos de reproducción.

En nuestras sociedades, donde se encuentran disponibles diferentes instrumentos de reproducción, la estructura de distribución de poderes sobre los instrumentos de reproducción es el factor que determina el rendimiento diferencial que estos últimos están en condiciones de ofrecer a las inversiones de los diferentes agentes y, por ello, de la reproductibilidad de su patrimonio y de su posición social. Y, por lo tanto, también de la estructura de sus propensiones diferenciales a invertir en los diferentes mercados. Se ha demostrado, por ejemplo, que el sistema escolar sólo puede contribuir a la reproducción de la estructura social -y, más precisamente, de la estructura de distribución del capital cultural- destinando a los niños a una eliminación tanto más probable cuanto provengan de familias más desprovistas de capital cultural, en la medida en que esos niños (y sus familias) tengan mayores posibilidades de presentar disposiciones que los vuelvan proclives a la autoeliminación (como la indiferencia o la resistencia contra las instigaciones escolares) si están situados en una posición más desfavorecida en la estructura de distribución del capital cultural. (Bourdieu, 2011, p.40)

De este modo, las estrategias de reproducción, en especial las de reconversión, a través de las cuales los individuos y las familias apuntan a preservar o mejorar su posición en el espacio social, ya sea manteniendo o incrementando su capital, o procurando reconvertir una forma de capital en otra más rentable y/o más legítima, dependen de las posibilidades objetivas de ganancia que ofrece cierto estado de los instrumentos institucionalizados de reproducción y del capital que pretenden reproducir. En este sentido, Bourdieu (2011)

destaca que las transformaciones que se han dado en la relación entre las diferentes clases sociales y el sistema de enseñanza, intensificaron la competencia por los títulos, al punto que las clases debieron incrementar la utilización que hacían del sistema de enseñanza para asegurar su reproducción. A su vez, el hecho de que ingresen en la carrera escolar sectores tradicionalmente excluidos, también fuerza a otros a aumentar su inversión escolar para no perder su posición en la estructura. El título escolar y el sistema escolar que lo otorga, se han vuelto una de las apuestas privilegiadas de la competencia entre las clases, que ha generado un crecimiento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de los títulos escolares.

El capital cultural aparece como una noción central a la hora de analizar las estrategias educativas, en tanto surge como una hipótesis necesaria para dar cuenta de la desigualdad en el rendimiento escolar en función del origen social de los estudiantes.

(...) las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de reproducción, se condenan a dejar escapar, por una paradoja necesaria, lo más oculto y lo más determinante, en términos sociales, de las inversiones educativas: la transmisión doméstica del capital cultural. (...) El rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, y que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social, también heredado, que puede ser puesto a su servicio. (Bourdieu, 2011, p.214)

A esto debe agregarse, que una de las principales propiedades del capital cultural refiere a que está ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación de capital cultural requiere una incorporación que, por cuanto supone un trabajo de inculcación y de asimilación, tiene un costo de tiempo, que debe ser invertido personalmente por el inversor. Ese tiempo dependerá a su vez de la capacidad que la familia tenga de dejarlo liberado de la necesidad económica, que es la condición de acumulación inicial (Bourdieu, 2011).

CAPÍTULO 2

Integración social, clases medias y educación en Uruguay

Las sociedades no son tan sólo lo que son o parecen ser, lo que revelan las cifras, los indicadores, los fríos números, sino que son también lo que han dejado de ser y lo que pretenden construir a futuro. Son lo que imaginan, lo que creen ser. Son en función de los valores que ponderan, que han arraigado y también de los que se han desprendido. Saber lo que fueron o creyeron haber sido, les permite conocerse y construir lo que quieren ser.

Cuando se mira en retrospectiva puede apreciarse cómo la matriz social de nuestro país incide como anclaje, pero también como motor para el cambio. La sociedad hiperintegrada, ya sea en lo que tiene de mítico como en su base real, da cuenta de un modelo de país diferente al de hoy dadas las transformaciones en la relación Estado, mercado y sociedad.

En este capítulo, se abordarán las transformaciones en los procesos de integración social en Uruguay, se realizará una presentación sobre las clases medias y su devenir histórico, para finalmente referir a la política educativa, poniendo foco en los niveles pre-terciarios por ser los subsistemas en los que se centra la investigación, ofreciendo una mirada panorámica desde sus orígenes hasta su situación actual.

2.1. Procesos de integración social en Uruguay: de la sociedad hiperintegrada a la “era progresista”

Uruguay ha sido caracterizado por diferentes denominaciones que son expresión del imaginario y de la realidad de momentos determinados de su historia. “El país modelo”, de la “sociedad hiperintegrada” (Rama, 1987), de “cercanías” (Real de Azúa, 1984) y “medianías” (Real de Azúa, 1964), son adjetivos que definen a un tipo de país, a un modelo de sociedad que difiere del “país de la fragmentación estructural” (Graña y De

Sierra, 2004). En este apartado se da cuenta de la trayectoria histórica de los procesos de integración social y de los cambios en la protección que han signado diferentes construcciones de modelos de país, partiendo desde el primer batllismo hasta llegar a la denominada “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2004).

2.1.1. La gestación de la sociedad hiperintegrada: entre el mito y la realidad

Durante las primeras décadas del siglo XX comienza a forjarse una imagen del Uruguay como país modelo caracterizado por sus altos niveles de integración social. Este modelo de configuración nacional puede asociarse a la experiencia histórica del “primer batllismo” y a las políticas reformistas aplicadas en ese momento. Esta sociedad, catalogada como “hiperintegrada”, fue en cierta manera una nueva expresión de la idea de un “país modelo” que tuvo éxito en la concreción de una nacionalidad inclusiva que impedía grandes marginaciones socio-culturales o políticas, pero que pagó los costos de una integración asentada en la medianía y en ciertos estereotipos sociales y culturales que en forma indirecta sancionaron la diferencia (Caetano, 2010).

Las características más notorias de este país modelo sustentado en un imaginario integrador refieren a

(...) cierta estatización de la idea de “lo público” y el establecimiento de una relación de primacía de “lo público” sobre “lo privado”; una matriz democrático-pluralista de base estatista y partidocéntrica; una reivindicación del camino reformista, que se sobreponía simbólicamente a la antinomia conservación-revolución; la primacía del “mundo urbano”, con todas sus múltiples implicaciones; el cosmopolitismo de perfil eurocéntrico; el culto a la “excepcionalidad uruguaya” en el concierto internacional y fundamentalmente dentro de América Latina; la exaltación del legalismo, entendido como el respeto irrestricto a las reglas de juego (contenido y forma del consenso ciudadano); el tono optimista de la convivencia; el destaque de los valores de la seguridad y de la integración social, cimentados en una fuerte propensión a la idea de “fusión de culturas y sentimientos”; entre otros. (Caetano, 2010, p. 163)

A pesar de los debates que se generaron en ese Uruguay de principios de siglo en torno a varios de los aspectos que consagraban un escenario signado por la integración, puede decirse existía cierta propensión a participar de una suerte de “consenso” estatista, aun a

pesar de las diferencias ideológicas, existiendo una fuerte asociación entre ese imaginario optimista, integrador y las “seguridades” que se derivaron de la expansión estatal. En el avance de la intervención estatal las ideas jugaron un papel fundamental. Tanto el krausismo liberal como el catolicismo social actuaron como fuente de inspiración del avance de la esfera pública, contribuyendo a cambiar y perfilar la concepción acerca del Estado (Caetano, 2010; Morás, 2000).

En el Uruguay de principios de siglo, estas ideologías fueron muy influyentes dada la existencia de una clase política reducida y compacta, fácilmente influenciada por instituciones auxiliares. Un ejemplo de ello lo es José Batlle y Ordóñez, quien fue miembro activo del Ateneo y quien tenía entre sus allegados al introductor del krausismo en Uruguay. Esta ideología incide claramente en las políticas del primer batllismo signado por un fuerte avance del intervencionismo estatal, en tanto se concebía al Estado como instrumento de construcción política.

Las ideas acerca del "sentido moral" de la vida en sociedad que se multiplicaban (y no interesa tanto aquí si se trata de la "moral del interés" que se adjudicaba a los católicos o la "moral del deber" que defendían los ilustrados racionalistas) no eran sólo abstracción, sino también un llamado a involucrarse en las soluciones. (Morás, 2000, p. 203)

La moralización está en la base de las políticas sociales que fueron desplegadas, en donde la moral laica del batllismo convergía en aspectos referentes a la vida pública con la moral cristiana, pero divergía cuando se apuntaba a la regulación de aspectos de la vida privada.

El primer batllismo promovió la instalación de un concepto de ciudadanía inclusivo, que se consagraba a través de la educación obligatoria, laica y gratuita, eliminando las condiciones que generaban explotación de los trabajadores y asegurando derechos básicos a la población. Respecto a la educación, específicamente, el batllismo planteó cuatro horizontes estratégicos: extenderla al mayor número posible de personas, asegurar su gratuidad en todos los niveles, alentar la educación industrial, física y artística y asegurar la laicidad (Carrizo y Rivera, 2012).

Es por estas y otras medidas que para muchos el modelo social, económico y cultural batllista, se constituyó en el punto de partida de la tan prestigiosa integración social uruguaya. Es que como señala Filgueira (1994) es entre 1900 y 1930 que se produjo la

fundación de los pilares que sustentaron el Estado Social moderno uruguayo, aunque la expansión de un esquema de protección catalogado por este mismo autor de “universalismo estratificado” se consolidara años más tarde.

El modelo batllista fue capaz de nivelar y ofrecer oportunidades para la movilidad social ascendente, porque generó condiciones en el plano de la educación, el trabajo formal asalariado urbano, así como dispositivos de seguridad social, que permitían pensar e imaginar al país como una sociedad integrada. Esa idea de la integración y el equilibrio en la sociedad uruguaya, generó una gran adhesión y al mismo tiempo, dio pie a la formación de visiones demasiado optimistas, llegando a convertirse en mitos, así como en mecanismos que sirvieron para frenar el cambio (Carrizo y Rivera, 2012).

Muchos de estos mitos han sobrevivido al pasar de los años y ocultaron problemas o dificultades reales de la sociedad de entonces. A modo de ejemplo, por mucho tiempo se presumió la inexistencia de antagonismos entre las clases sociales, pero estos ciertamente existían, aunque no afloraran abiertamente. Los peones rurales, los minifundistas agrícolas no se vieron beneficiados por la propuesta batllista y siguieron en su precariedad cotidiana. El maestro y periodista Julio Castro fue una de las personalidades que puso en tela de juicio la obra del batllismo y colocó bajo sospecha el carácter integrador de la sociedad uruguaya así como cuestionó el instalado mito de la educación como canal de movilidad social ascendente al ver la realidad de pobreza y exclusión del ámbito rural³ (Carrizo y Rivera, 2012).

De este modo, la sociedad de la hiperintegración se debate entre aquello que tiene de mítico y de real. Muchos indicadores y “datos duros” posicionan al Uruguay de entonces en un lugar privilegiado respecto a la mayor parte de los países del continente. Muchos de esos datos también son capaces de ofrecer la imagen de un país con un sistema educativo con elevados niveles de matriculación capitalizado por las clases obreras y nuevos estratos medios, con un mercado laboral que presentaba importantes regulaciones que se tradujeron en una temprana consagración de derechos de los trabajadores urbanos y con un sistema de seguridad social capaz de proteger al trabajador y a su familia. Pero

³ “Porque no podemos olvidar -tampoco lo queremos- aquel panorama de dolor y de miseria que tan de cerca vivimos. No podemos, viendo el confort y el lujo que se gasta en la ciudad, olvidar que hay en el país más de cien mil personas -entre ellas por lo menos veinte mil niños- que sufren hambre, que pasan frío y que viven peor que las bestias. Porque lo que vimos en Caraguatá no es sólo de allí, sino que se repite en muchas partes” Maestro Julio Castro, MARCHA N ° 292, 27 de julio de 1945. p.16

es también cierto que ese modelo le dio la espalda al mundo rural, el que, si bien, conformaba una reducida proporción de la población, quedó al margen de un esquema que ponía sus ojos en el terreno urbano, sobre todo capitalino.

2.1.2. Despliegue del “país modelo”

Puede afirmarse que, en nuestro país, se consagró tempranamente, en la primera mitad del siglo XX, un sistema institucionalizado de políticas sociales de carácter universal y de amplia cobertura fundamentalmente en el campo educativo, así como en el laboral y de salud, con capacidad de incorporar a la mayoría de la población urbana. Ello respondía a un país que transitaba de una sociedad rural, con familias extendidas y alta proporción de trabajadores de baja calificación, hacia una sociedad más bien urbanizada, con envejecimiento de la población, caracterizada por la familia nuclear del modelo de proveedor único de ingresos y por el amplio acceso al empleo formal. En este sentido, la arquitectura de protección social del Estado uruguayo se configuró de acuerdo a ese tipo de familia y a un tipo de mercado (el modelo industrial fordista) generando mecanismos de desfamiliarización y desmercantilización acordes con dicha realidad (Filgueira, 1998).

La activa acción del Estado en esferas tales como el mercado laboral y la educación tuvo gran relevancia en la construcción de ese modelo de país caracterizado por elevados niveles de integración social. Un ejemplo de ello lo constituye el Modelo Sustitutivo de Importaciones (MSI), en tanto manifestación particular en la región de la política keynesiana, que se impone con fuerza a mediados del siglo pasado.

A través del MSI el Estado se encargó de absorber mano de obra excedente y de proveer el capital necesario para las obras de infraestructura económica y social. Si bien este modelo habilitó a un importante proceso de modernización económica y social, existieron sesgos sistemáticos en la distribución de los beneficios de tal desarrollo siendo las clases medias uno de los principales grupos beneficiados y transformados en su composición por este modelo (Filgueira, 1998).

La acción activa de un Estado que asumió un papel central en el desarrollo económico y social del país, permitió que hasta fines de los años sesenta Uruguay se distinguiera por

una importante movilidad social, el éxito de sus sistemas escolares, una temprana industrialización, el desarrollo del mercado urbano de trabajo, y la casi inexistencia de comunidades rurales importantes. Todo esto se tradujo en la disminución en la desigualdad en el ingreso, experimentando Uruguay, entre los años veinte y cincuenta, y una reducción sostenida en el índice de Gini. Esto tuvo un significativo correlato en la cultura de los sectores populares que mayoritariamente se socializaban en el mundo del trabajo el que fue una de las principales fuentes de integración social (Merklen, 1999; Lanzaro y De Armas, 2012).

El sistema de protección social uruguayo es de los pioneros en América Latina, alcanzando un desarrollo significativo en etapas tempranas de su historia. Cuatro grandes pilares fueron sustento de su matriz de bienestar: educación, salud, seguridad social y vivienda (Filgueira, 1994).

Las primeras políticas de seguridad social, estaban destinadas a algunos funcionarios del Estado y posteriormente fueron extendiéndose a todos los integrantes del sector público. A partir de la década de los años cincuenta estos beneficios se otorgan a otros sectores. Al mismo tiempo fueron creándose cajas “paraestatales” que brindaban y aún ofrecen protección especial a ciertos grupos de trabajadores (bancarios, profesionales, escribanos, policía y fuerzas armadas). Todo esto fue conformando un sistema altamente fragmentado, con una fuerte estratificación de las prestaciones (Filgueira, 1994).

Por su parte, el sistema de salud se fue desarrollando desde principios del siglo XX, tanto en el sector privado como público. En 1934 se creó el Ministerio de Salud Pública que ofreció directamente servicios de salud con un funcionamiento altamente centralizado. En cuanto al sector privado, hacia fines del siglo XIX y principios del XX surgen las Instituciones de Asistencia Médica Colectiva, conocidas como “mutualistas”, que ofrecen atención en salud y seguros de salud integrales (Filgueira 1994).

En cuanto a las políticas de vivienda, las mismas estuvieron enfocadas fundamentalmente a la clase media, apelando a facilitar el acceso a la propiedad. La principal institución era el Banco Hipotecario del Uruguay, fundado en 1892 que otorgaba créditos para compra y construcción de viviendas (Filgueira,1994).

Finalmente, la educación pública jugó un rol protagónico en la vida del país desde fines del siglo XIX, cuando se inicia el impulso de desarrollo de educación Primaria con una

fuerte inversión en infraestructura. Así se consagró una temprana universalización de la cobertura para este nivel durante la primera mitad del siglo XX, objetivo que se traslada a educación Secundaria a partir de la segunda mitad de siglo. El progresivo incremento en la cobertura de ambos subsistemas, habilitó a que confluyeran en la educación pública personas provenientes de diferentes estratos sociales. Su acceso se convirtió en uno de los principales motores de movilidad social ascendente, capitalizado fundamentalmente por las clases medias y obreras que accedían en su amplia mayoría al sistema educativo público (Filgueira, 1994, 1998).

La educación pública jugó un papel central en los mecanismos que condujeron a que la sociedad uruguaya se distinguiera en la región por su alto nivel de integración social. A ese carácter integrador contribuyó la calidad de la enseñanza pública, pero también el hecho que ésta congregaba en las mismas aulas a escolares de distintos orígenes sociales. Esto fue particularmente así con las escuelas Primarias, donde estudiantes de origen humilde tenían la oportunidad de interactuar cara a cara con sus pares provenientes de hogares con mayores ventajas. A través de la construcción cotidiana de códigos comunes y de vínculos de solidaridad y afecto que se consolidaban en esos encuentros informales, muchos escolares fueron incorporando sus primeras experiencias de formar parte de una sociedad. (Katzman y Retamoso, 2007, p.26)⁴

Hacia los años cincuenta, Uruguay presentaba la mayor tasa de escolarización en enseñanza Primaria dentro de América latina (106%), detrás de Argentina (112%), pero superando claramente el valor promedio de la región (88%). La universalización de la enseñanza Primaria en Uruguay hacia mediados del siglo XX fue el resultado de un largo proceso de expansión de la educación, que se inició en la década de 1870 con la reforma de la educación básica impulsada por José Pedro Varela (Lanzaro y De Armas, 2012).

La educación se convirtió en pilar estratégico del Estado de bienestar uruguayo, contribuyendo a la formación de una ciudadanía democrática, propiciando procesos de movilidad social ascendente y de desarrollo de clases medias tal como pretendían sus “padres fundadores” durante la primera modernización. Así, la educación pública, laica y gratuita, pasó a ocupar un lugar privilegiado en la estructura de los servicios del Estado, así como en el sistema de servicios públicos, en la economía y en las clases sociales, pero

⁴ Los autores entienden que, aunque es probable que en esta imagen haya elementos idealizados del rol que cumplió la educación en el fortalecimiento del tejido social uruguayo, lo cierto es que, al menos cuando se considera al país en el marco latinoamericano, esa imagen es congruente tanto con el carácter temprano de su proceso de alfabetización como con la relativamente baja dispersión de los años de estudios completados por su población. (Katzman y Retamoso, 2007, p.26)

sobre todo en la escala de valores y en la ideología de los uruguayos (Lanzaro y De Armas, 2012).

En ese país modelo, con un esquema de protección sustentado en los cuatro pilares anteriormente indicados, la figura del trabajador estuvo asociada a un tipo de integración social que se dio a partir de la participación de los individuos en un conjunto de instituciones sociales: la empresa, el sindicato, la ciudadanía, ciertos niveles de consumo y de reconocimiento social. El barrio se constituyó así, en el lugar donde se desplegaba la sociabilidad primaria y donde se encontraban varios soportes de identidad, mientras que la educación pública fue valorada como motor de movilidad social. Este lazo social repercutía sobre otras dimensiones de la vida social dándoles sentido, pero cuyo centro fue el trabajo

(...) de tal forma que, en términos urbanos, el trabajador vive en un barrio donde puede construir la casa para su familia, donde tendrá la escuela para sus hijos, la iglesia, la sede del partido político, el bar, el club o la sociedad de fomento donde hacer deportes o divertirse. (Merklen, 1999, p. 19)

2.1.3. El lento y largo adiós al “país modelo”

A mediados de la década del cincuenta, todas aquellas circunstancias que hicieron de Uruguay un “país modelo”, entran en un período de prolongada decadencia. En estos años se produce un proceso de deterioro económico y social al que se le suma en los años sesenta y setenta una crisis política de magnitud. Durante esos treinta años la economía uruguaya tuvo un magro crecimiento, con intervalos de estancamiento y picos de crisis, siguiendo una pauta de discontinuidades que marca buena parte del desarrollo del país en el siglo XX. En este período se verificaron modestos avances en educación y salud, pero en términos relativos el país perdió posiciones con avances menores que otros países de América Latina y quedando atrás en la comparación con los países europeos (Lanzaro y De Armas, 2012).

El agotamiento del modelo de desarrollo que se desplegó en la primera mitad del siglo XX, trajo una creciente desigualdad expresada en el Coeficiente de Gini que pasó de 0.275 en 1958 a 0.425 a comienzos de la década de 1980. En ese contexto, hubo una

rebaja significativa de los salarios reales, cuyo poder adquisitivo se redujo casi un 65% entre 1957 y 1984 (Lanzaro y De Armas, 2012).

Puede decirse que el adiós al país modelo se constituyó en un largo y lento proceso. No se experimentó un radical y rápido desmantelamiento de la matriz de protección social. Según Germán Rama (1987), esta capacidad de sobrevivir a un largo período de decadencia por parte de las instituciones, de las formas de expresión cultural, de los valores políticos y de los mecanismos de producción, dan cuenta de la fuerza de la integración nacional expresada en maneras de ser, pensar y hacer que limitaron las posibilidades de que calaran hondo las tensiones productoras de cambios.

La expresión de algunos indicadores sociales y económicos muestran este proceso de estancamiento y progresivo deterioro de la trama integradora. La decadencia económica y social afectó a la educación, la que, como ya fuera mencionado, se constituía en uno de los principales instrumentos de reproducción de las clases medias. Hasta mediados de los años sesenta, Uruguay figuraba en los primeros lugares de América Latina con indicadores de desarrollo educativo comparables a los de sociedades europeas. Progresivamente, éstos fueron acercándose a la media de la región. Mientras que la tasa de egreso de la Educación Media Superior aumentó en Uruguay 12,2%, en algunos países –que partían incluso de niveles inferiores a los de Uruguay– dicho indicador registró avances más significativos: en Chile del 29,6% al 62,9%; en Argentina del 27,8% al 51,5%; en España del 18,9% al 59,8%; en Italia del 23,5% al 59,7%; en Grecia del 28% al 71,9%; finalmente, en Corea del 32,3% al 96,7%. Como consecuencia de este proceso, mientras los adultos mayores de Uruguay registran niveles de escolaridad similares a los de su cohorte en comparación a los de Argentina, Chile, España e Italia, los jóvenes presentan niveles inferiores a los de sus coetáneos de dichos países (De Armas, 2006; Lanzaro y De Armas, 2012).

A esto puede agregarse que el ritmo del crecimiento del PBI per cápita de Uruguay es el menor de la región entre 1940 y 1995, o que al comparar con otros países latinoamericanos el avance de nuestro país en indicadores básicos de salud fue menor en términos relativos (De Armas, 2006). Todos estos datos dan cuenta de un proceso de crisis y deterioro del modelo impulsado por el batllismo, que generaron problemas sociales que aún mantienen vigencia.

En América Latina, y de igual manera en Uruguay, este proceso fue acompañado por un cambio en el tratamiento de la cuestión social. En los años ochenta y noventa comienza a tratarse la cuestión social en términos de pobreza. Los alarmantes datos que arrojaban las estadísticas justificaron la preocupación medular por la pobreza, y el problema pasó a estar centrado en la figura del pobre. Se dan en consecuencia cambios en la articulación entre Estado, mercado y familia en la provisión del bienestar, lo que supone alteraciones en los modos de interacción y los modelos de socialización entre los diferentes sectores sociales (Del Cueto, 2002; Merklen, 1999).

El cambio en el modelo de desarrollo y el agotamiento del modelo anterior, provocó transformaciones en la estructura social que han fragilizado en gran medida las vías de integración social y las formas de socialización, lo cual, es esencial comprender a la hora de actuar sobre la cuestión social.

El aumento del desempleo, la puesta en cuestión del contrato de tiempo indeterminado, el crecimiento del empleo informal, el debilitamiento del rol de los sindicatos, la disminución de la presencia del Estado en áreas claves de la política social, la pérdida de calidad educativa para los más pobres y la creciente dificultad de la escuela para vincular a los jóvenes con el empleo, junto con el empobrecimiento y el aumento de la inequidad en la distribución del ingreso, han transformado sustancialmente la naturaleza del lazo social. (Merklen, 1999, p. 4)

A partir de los años ochenta, la sociedad uruguaya, particularmente en Montevideo y el área metropolitana, ha experimentado transformaciones profundas, producto de los procesos de segregación residencial, exclusión social y segmentación de los servicios públicos, hechos que dan cuenta de la configuración de un país con serios signos de fractura.

2.1.4. El país de la fragmentación

En el continente latinoamericano los años setenta y ochenta fueron décadas de ajuste económico, y en la mayoría de los casos de importante represión política. Esta época marcó el fin del MSI promovido por la CEPAL y el comienzo de nuevos modelos de exportación con mercados no regulados (Filgueira, 1998). En sociedades como la nuestra,

el desmantelamiento del MSI implicó un importante incremento en la tasa de desempleo, y por ende a un amplio margen de la población excluida del sistema de protección social.

La década del noventa abrió las puertas a las reformas económicas “estructurales” de “segunda generación” neoliberal. Las mismas, con objetivos más ambiciosos que las que les precedieron, apuntaron a varios objetivos simultáneos: ajuste fiscal como mecanismo de control de la inflación, profundización de la apertura externa concertada en un marco regional, desregulación de las relaciones laborales, reestructuración del papel del Estado en la economía para promover el sector privado (Serna, 2005).

Se concretaron reformas en diversas arenas de política que generaron cambios significativos, muchos de los cuales perduran hasta la actualidad. La esfera laboral fue una de las que experimentó mayores transformaciones. Los mecanismos de negociación salarial -Consejos de Salarios- se instalaron apenas recuperada la democracia y se suspendieron en el primer cambio de gobierno. Ésta y otras medidas dan cuenta del comienzo de un proceso de desregulación laboral tendiente a sustituir los mecanismos de protección vigentes. Se consagra una fase de “flexibilización instalada” dada la consolidación de procesos tales como la tercerización de la economía, la precariedad del empleo y la reestructuración de los ámbitos público y privado de acuerdo a la lógica del mercado. Las clásicas políticas laborales universalistas dirigidas hacia el salario y las protecciones vinculadas al mismo fueron sustituidas por políticas de empleo focalizadas hacia sectores sociales considerados vulnerables a situaciones de desempleo. Esta serie de transformaciones generaron cambios efectivos de largo plazo en la pérdida de centralidad del trabajo y del salario, la que fue progresivamente desplazada por la centralidad de la empresa en la organización de las relaciones laborales y del empleo (Serna, 2005; Midaglia y Antía, 2007).

Como consecuencia se dio una creciente expansión de segmentos sociales progresivamente excluidos del mercado de trabajo, así como en relación a la calidad de los empleos obtenidos, deteriorándose los niveles de protección social. La precariedad laboral en nuestro país afectó promedialmente al 30% de la población económicamente activa entre 1996 y 2003 (Serna, 2005).

Además de las reformas en el ámbito laboral, se procesó la reformulación del esquema de seguridad social clásico a partir de la ley 16.713 que se aprobó en 1995. A partir de entonces, se estructuró un sistema de seguridad social que articula dos modalidades

diferentes: el esquema solidario o de reparto intergeneracional a cargo de un organismo público (BPS) y el formato de capitalización individual administrado por agentes privados (AFAP) (Midaglia y Antía, 2007).

En cuanto al sistema de salud, fueron nulos los cambios que se procesaron tras la apertura democrática, pese a que sí existieron varios intentos por modificarlo; los bloqueos políticos y corporativos pusieron freno a los impulsos reformistas, generándose una suerte de reestructuración pasiva. Entre los años ochenta y noventa se extiende un sistema de subsidio estatal que permite la incorporación de trabajadores formales a las mutualistas. La institución encargada de gestionar los nuevos seguros de salud fue la Dirección de Seguros por Enfermedad (DISSE). En este período, se genera un aumento en el gasto en salud, no obstante, lo cual no significó una mejora en el funcionamiento del sector en tanto se dio un aumento de la inequidad y una pérdida en la calidad del sistema (Midaglia y Antía, 2007; Filgueira y Hernández, 2012).

En cuanto a la política de vivienda, lo más destacable de este período refiere a la creación del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente, por Ley 16.112, desde el cual se desplegaron políticas focalizadas en sectores de bajos ingresos de soluciones habitacionales denominadas “núcleos básicos evolutivos”. Por su parte, el BHU, principal institución financiera en este sector, entra en una profunda crisis (Filgueira y Hernández, 2012).

La educación también experimentó un proceso de reforma, iniciado en 1995, que procuró modernizar el formato universal de esta política sectorial conjugando múltiples iniciativas. Se generaron modificaciones de la currícula y en la carga horaria en la Enseñanza Media, se procuró la expansión de la Educación Inicial a niños de cuatro y cinco años, se introdujeron programas focales para aquellos contextos socioeconómicos críticos y se extendió la formación de profesores en el interior del país. A diferencia de otras reformas introducidas en la región en este período, la experiencia uruguaya mantuvo una orientación estatista y universalista (Midaglia y Antía, 2007).

El conjunto de reformas no se consolidó exclusivamente en las políticas sectoriales, sino que también abarcó a una serie de servicios dirigidos a sectores poblacionales específicos, los que anteriormente, ocupaban un lugar marginal en el antiguo esquema de bienestar uruguayo. Se dio inicio y se reformuló un conjunto de programas y proyectos exclusivamente diseñados para abordar problemáticas asociadas a las vulnerabilidades de

ciertos grupos etarios, especialmente los de los niños y los jóvenes. Gran parte de estas nuevas intervenciones se implementaron a través de asociaciones civiles u organizaciones sin fines de lucro. A pesar de la amplitud de propuestas implementadas, cabe decir que no lograron traducirse en una malla sólida de asistencia social, articulada con el resto de las prestaciones que cubren, aunque sectorialmente, las necesidades de esos grupos (Midaglia y Antía, 2007).

Los moderados avances en la reducción global de la pobreza fueron acompañados por una creciente heterogeneidad y generalización de las situaciones de pobreza unida a una creciente polarización y diferenciación social. La heterogeneidad social de los sectores pobres se apreció en rasgos tales como la tendencia a la “infantilización” de la pobreza y el aumento de situaciones de precariedad ocupacional de los jóvenes y adultos mayores que inciden en la vulnerabilidad a la pobreza. (Serna, 2005, p.55)

Aunque históricamente, Uruguay ha sido ubicado entre los países menos desiguales y pobres del continente latinoamericano, al iniciarse el siglo XXI la sociedad uruguaya experimentaba un proceso creciente de empobrecimiento, fragmentación social y pérdida de equidad. La evolución de la pobreza en Uruguay ha guardado un fuerte vínculo con los ciclos de expansión y contracción que experimentó la economía uruguaya. De todos modos, es importante señalar que no siempre se ha tratado de una relación directa y simple entre ambas variables, ya que existe otro conjunto de factores que median en esa relación, tales como las políticas públicas, las reformas estructurales o el funcionamiento del mercado de trabajo. De ahí que, por ejemplo, durante el período 1996-1998 se produjera un crecimiento económico significativo (en el entorno del 5% anual) y que la incidencia de la pobreza se mantuviera estable (Midaglia y Antía, 2007).

Además del aumento de la pobreza, en los años noventa se experimenta un proceso de incremento de la desigualdad social. A partir de la segunda mitad de esta década se constata una leve tendencia concentradora en la distribución del ingreso, que se tendió a agudizar en el período de la crisis económica. El índice de Gini pasó de 0,412 en 1991 a 0,450 en 2002 (Midaglia y Antía, 2007).

Todas estas medidas dan cuenta que en los noventa comienzan a efectuarse un conjunto de reformas sociales a partir de la consolidación de una estrategia de desarrollo de orientación al mercado, muy a pesar de la fuerte tradición en el campo del bienestar. Sin

embargo, diversos autores afirman (Midaglia y Antía, 2007; Serna, 2005; Garcé y De Armas, 2004) que no se consolidó un radical desmantelamiento de los dispositivos de protección social estatales.

Dentro de las causas que impidieron que se concretara un profundo desarme, pueden ubicarse a los apoyos electorales vinculados a determinados programas sociales, los puntos de veto institucionales y el legado histórico de las políticas públicas. No obstante, ello no se traduce en que no se hayan procesado cambios de distinto alcance y orientación en las diversas arenas de políticas sociales. Estas transformaciones habilitaron al surgimiento de un sistema híbrido en el que conviven servicios semi-privatizados con otros en los que se acentuó la intervención estatal, a los que se anexan nuevas prestaciones de tipo focalizado que poseen un formato mixto de implementación, es decir, de coparticipación público-privado. En este período se crearon nuevos mecanismos y “atajos” organizativos para lograr ejecutar gran parte de los programas que se agregan al sistema, incrementándose así la fragmentación y descoordinación del esquema nacional de prestaciones sociales (Midaglia, Antía, 2007).

A partir de esta etapa, la política va tomando forma sobre la base de importantes presiones en favor de la austeridad. De todos modos, en el caso uruguayo, las características nacionales particulares, sustentadas en un fuerte legado histórico en materia de bienestar, dificultaron el proceso de desmantelamiento tal como se planteaba desde el Consenso de Washington. Los beneficiarios directos e indirectos de las políticas sociales, algunos de ellos organizados, el condicionamiento electoral, es decir, el costo político que implicaba el recorte el cual suele ser más castigado que lo que son valorados los potenciales beneficios que puede implicar, así como los diferentes puntos de veto, entre ellos el avance de la izquierda, constituyen algunos de los principales factores que funcionaron como contrapeso ante la vanguardia neoliberal, y que aunque no pudieron detenerla completamente sí lograron ponerle frenos y obstáculos.

Esta pauta moderada que caracterizó al proceso de ajuste estructural, tiene base en la tantas veces señalada capacidad de amortiguación del sistema político uruguayo. Se concretaron pocas privatizaciones, el proceso de desregulaciones fue paulatino y moderado, así como se produjo una tenue incorporación de los principios del New Public Management en la estructura administrativa (Garcé y De Armas, 2004).

Pese a ello, es durante estos años que puede evidenciarse una progresiva reducción de aquellos espacios públicos que posibilitaban el establecimiento de contactos informales entre clases en condiciones de igualdad, lo cual da cuenta de la segmentación de los servicios, con particularidad en la Educación (Katzman, 2001).

La segmentación y segregación educativa forman parte de procesos más amplios de fragilización y fragmentación del lazo social, que generan consecuencias diversas en los diferentes sectores sociales, que dan cuenta de la brecha que se ha abierto entre las instituciones y la experiencia que los sujetos tienen de las mismas, a la vez que se constituyen en procesos que refuerzan e incrementan la fractura y reducen las posibilidades de recrear tramas de solidaridad e integración.

Todos estos son signos de que ya no existe la “sociedad hiperintegrada” y relativamente homogénea del pasado, aún con las segmentaciones que la atravesaban entonces. Progresivamente se fue configurando una sociedad más bien heterogénea con claros signos de fractura. Estos quiebres han dado lugar a que Filgueira, Rodríguez, Rafaniello, Lijtenstein, y Alegre (2005) hayan podido identificar tres tipos de país en uno:

- El “Uruguay vulnerable”, caracterizado por la pobreza informalizada, infantilizada y excluida de sistemas de protección robustos, con débiles lazos con el mercado y el Estado, de joven edad y alta probabilidad de caer en la pobreza, bajos ingresos y niveles educativos también descendidos.
- El “Uruguay de pasado corporativo y estatal” donde la tercera edad, las corporaciones y clases medias y medio-bajas vulnerabilizadas en sus fuentes de ingreso enfrentan deterioros debido al debilitamiento de la capacidad protectora de sus viejos sistemas de prestaciones sociales. Este Uruguay tiene ingresos medio-bajos, muy bajo nivel educativo, edades cercanas a la vejez en promedio y el menor tamaño de los hogares. Su probabilidad de ser pobre es baja. Es este el Uruguay de pasado estatal y corporativo, que se atrinchera en el viejo Estado social, especialmente en su sistema jubilatorio y en menor medida en las ocupaciones públicas.
- El “Uruguay privatizado”, caracterizado por sectores medios altos y altos crecientemente autoexiliados de los bienes y servicios públicos. El tercer Uruguay es de ingresos medio-altos y altos, con un tamaño de hogar que se ubica entre el

Uruguay corporativo y el Uruguay vulnerado, es un país que complementa su protección social de base estatal y corporativa con un fuerte vínculo formal con el mercado de empleo y con demanda y adquisición de bienes y servicios sociales en el mercado. La pobreza en este Uruguay es casi inexistente, y posiblemente temporal. (Filgueira et al., 2005, p. 10-11)

De este modo, Uruguay, antes identificado por su integración social pasó a caracterizarse, en los noventa y sobre principios del siglo XXI, por su fragmentación estructural. Si bien en ese período, se modernizaron en el país ciertas estructuras económicas, administrativas, culturales, se ha tratado de una modernización selectiva, que significó la exclusión de gran parte de la población (Graña y De Sierra, 2004).

2.1.5. La “era progresista”

Uruguay enfrentó una importante disyuntiva en la nueva era política que inauguró el ascenso de la coalición progresista al poder en el año 2005. Esta disyuntiva refirió al régimen de bienestar que pretendía construir, ya que el cambio en la orientación de gobierno suponía pensar en la rediscusión y análisis de las medidas adoptadas anteriormente.

Es relevante señalar que la coalición progresista inicia su gestión años después de la crisis del año 2002, en un período en el que, si bien hay una reactivación económica, persisten las consecuencias sociales causadas por la crítica situación por la que atravesó el país. También su asunción se da en un momento de giro ideológico a nivel internacional por el denominado Post Consenso de Washington⁵, que colocó al desarrollo social en el primer plano de la agenda pública de los gobiernos

⁵ El llamado Post-Consenso de Washington en las agencias internacionales de desarrollo, parte del consenso en el reconocimiento de las insuficiencias y falta de respuesta adecuada del Consenso de Washington a los principales problemas del desarrollo en la gran mayoría de los países a nivel mundial. En este sentido, se plantean críticas al “fundamentalismo de mercado” ante los pésimos efectos sociales regresivos, así como la insuficiencia de la “teoría del derrame” económico y la modernización económica tradicional para resolver los objetivos del desarrollo social. Como corolario, se propone la búsqueda de enfoques que reconozcan que el desarrollo “social debe estar en el centro” y “no en la periferia” de las metas del desarrollo. Otra idea que emerge entre los consensos del Post-Consenso de Washington es la propuesta de un modelo progresista alternativo basado en la idea de crecimiento compartido y de impulsar desplazamientos distributivos hacia sectores más desfavorecidos (Serna, 2008: 2).

Este contexto condicionó las acciones que se desplegaron en materia de protección social. En el plano social, la situación era crítica, ya sea por las secuelas que dejó la crisis, así como por cambios más amplios, como ser la pérdida de capacidad integradora del mercado laboral. Gran parte de la población se encontraba en situación de pobreza, alcanzando en el año 2004 a más de un tercio de la población. Sin embargo, en el plano económico, tal como se indicaba con anterioridad, el país estaba en una fase de recuperación, aunque mantenía fuertes niveles de endeudamiento. Así, las primeras acciones del gobierno frenteamplista se centraron en atender la agenda social, procurando desde el inicio dar respuestas a la crítica situación social, pero con un manejo cauteloso de parámetros macroeconómicos (endeudamiento, inflación, gasto público), así como recepcionando las demandas de aquellos actores colectivos históricamente alineados a la fuerza política. Este cuidadoso manejo macroeconómico al que se le suma un contexto económico favorable dieron como resultado más de doce años de crecimiento de la economía. Ello contribuyó, entre otros aspectos, al aumento del Gasto Público Social (GPS) que permitió una fuerte inversión en política e infraestructura, particularmente en las arenas de la educación y la salud (Antía y Midaglia, 2011; Milanesi, Mirza y Zaballos, 2018).

Es por esto que las políticas de regulación del mercado de trabajo y las de atención a la pobreza se constituyen en las primeras medidas impulsadas por el progresismo. En relación al mundo laboral, el Estado volvió a asumir un papel rector en la materia a partir de la reinstauración de los Consejos de Salarios, mecanismo de negociación colectiva tripartito que databa de 1943 y que fue suprimido en los noventa. A esto debe agregarse que este mecanismo se vio ampliado ya que incluyó al sector rural, doméstico y al público, estableciéndose en este último una comisión bipartita. Además de los Consejos de Salarios, la coalición progresista promovió la formalización del empleo a partir del incremento de la fiscalización y se establecieron regulaciones a sectores desprotegidos, como el doméstico o los tercerizados. También se incluye dentro de las medidas impulsadas, el incremento del salario mínimo nacional (Antía y Midaglia, 2011).

En cuanto a las políticas de atención a la pobreza, se instrumentan dos importantes políticas: el Plan de Atención a la Emergencia Social (PANES) y el Plan de Equidad. El PANES fue una medida de emergencia, impulsada entre los años 2005 y 2007 dirigida a dar respuesta a las situaciones más críticas, planteándose como una política focalizada en hogares de muy bajos ingresos, con dos propósitos centrales: asistir a la población más

pobre mediante una transferencia monetaria (Ingreso Ciudadano) y una tarjeta alimentaria; así como generar canales de integración social a través de programas de capacitación, alfabetización y participación laboral. Con la finalización del PANES, se dio inicio al Plan de Equidad el cual fue trazado como una política permanente de superación de la pobreza y reducción de la desigualdad social. Una de las medidas más destacables en el marco de este Plan, refiere a la reformulación del régimen de Asignaciones Familiares con el fin de focalizarse en los hogares con menores de edad que están por debajo de la línea de pobreza. También se estableció una prestación dirigida a la vejez sin protección, Asistencia a la Vejez, para adultos entre 65 y 70 años, de escasos ingresos, potenciales beneficiarios de pensión a la vejez. Todas estas políticas, se consagran luego de la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), medida de carácter institucional que da cuenta de la jerarquía que el gobierno progresista le asignó a la atención a la pobreza y a la vulnerabilidad social en su agenda (Antía y Midaglia, 2011).

En relación al sector de la salud, se impulsó una gran reforma que supuso la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), con la finalidad de universalizar el acceso a servicios de salud y generar mayor equidad en el sistema. Se establecieron modificaciones en el formato de atención de salud, en los mecanismos de gestión y en el sistema de financiamiento. El modelo de atención apuntó a la prevención y promoción de salud; el nuevo mecanismo de gestión promovió la articulación de servicios públicos y privados, así como la instauración de un órgano de gobierno (Junta Nacional de Salud); por su parte, el sistema de financiamiento cambia a partir de la creación del Fondo Nacional de Salud (FONASA), que modifica la tasa de aporte personal a la seguridad social a la vez que paga a los prestadores una cuota por cada usuario, la que varía según la edad y el sexo de los mismos (Antía y Midaglia, 2011).

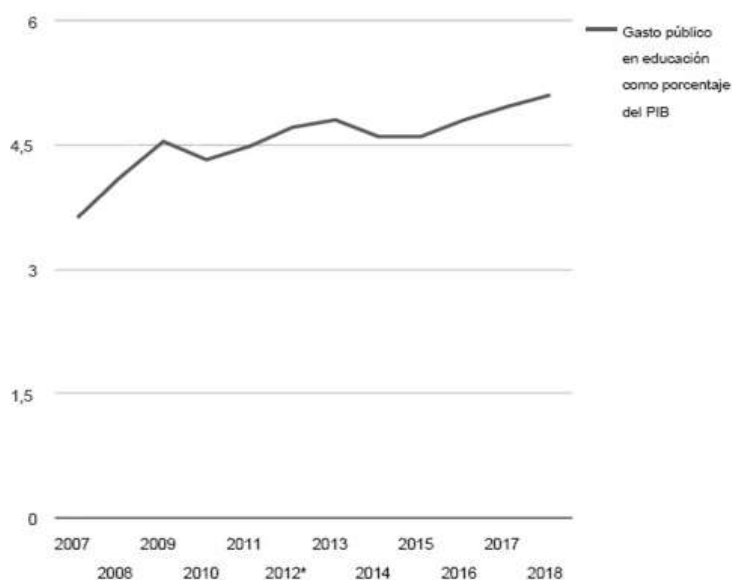
A diferencia de los sectores hasta ahora mencionados, el sistema de seguridad social no fue objeto de reformas de entidad en el marco del progresismo, pese a los serios problemas del sistema y a la postura crítica del Frente Amplio ante el régimen mixto aprobado en los noventa. Las modificaciones más relevantes refieren, a la flexibilización en el acceso a las jubilaciones a partir de la reducción del requisito de años de servicio, el reconocimiento a las mujeres de un año de servicio por cada hijo, el establecimiento de nuevas causales de jubilación por edad avanzada y un subsidio para algunas categorías de

desocupados que se acercan a la edad de retiro pero no cumplen con todos los requisitos (Antía y Midaglia, 2011).

En relación a la educación, el ascenso de la coalición de izquierda supuso la instrumentación de tres líneas de acción principales: el aumento de presupuesto, la elaboración de la Ley de Educación y la instrumentación del Plan Ceibal. El incremento de presupuesto fue una de las primeras medidas adoptadas y se tradujo en un aumento de relevancia en comparación con la asignación de recursos de años anteriores. Sin embargo, el presupuesto sigue estando por debajo de los estándares mínimos establecidos a nivel internacional y existieron dificultades para procesar cambios profundos en esta arena de política, a pesar del fuerte componente discursivo, especialmente durante el gobierno de José Mujica. Durante ese período se aprobó la Ley N° 18.437, que incrementó de forma sustantiva el gasto público en educación y se tradujo en el aumento de los salarios docentes (Antía y Midaglia, 2011; Milanesi et al., 2018).

Entre 2005 y 2013, el gasto total en educación en Uruguay aumentó de un 5,0% a un 6,6% del PBI. En cuanto al gasto público el mismo tuvo un incremento de un 3,2% a un 4,6% del PBI. Este crecimiento se mantuvo con el paso del tiempo, excepto por una disminución que se produjo en 2010. De 2013 a 2018 el gasto público en educación continuó experimentando un progresivo aumento, llegando el pasado año a representar el 5,1% del PBI. (Santiago et al., 2016, OPP, 2019)

Gráfico 1. Evolución del gasto público asignado a la educación en el ejercicio económico, expresado como porcentaje del PBI. Años 2007-2018



Fuente: OPP, 2019

El gasto público en educación incluye el de las instituciones básicas del sistema público de educación formal (ANEP y UDELAR), la educación policial y militar, otros gastos con fin educativo realizados por organismos de la Administración Central, la educación no formal inicial (centros CAIF), transferencias dentro del presupuesto con destino a educación, el Plan Ceibal y el incentivo a la demanda educativa en Secundaria (OPP, 2019).

Pese al crecimiento del peso del gasto público en el gasto educativo total y que el Estado continúa siendo la principal fuente de financiación del sistema educativo (financia entre el 71% y el 75% del gasto total en educación), existe una elevada proporción de recursos que provienen del pago que realizan las familias (entre el 25% y el 29% del gasto total). A su vez, aunque en los últimos años la participación del Estado como fuente de financiación ha crecido, Uruguay aún se halla muy lejos del punto en el que se encuentran los países con regímenes de bienestar más desarrollados: desde los países escandinavos, donde el gasto público representa entre el 95% (Dinamarca) y el 99% (Noruega) del gasto educativo total, hasta los países del Mediterráneo que construyeron en forma más tardía y débil sus regímenes de bienestar, donde el gasto público representa entre el 85% (España) y el 91 % (Portugal) del gasto total (De Armas, 2017).

Es de destacar que, pese al incremento presupuestal público, no puede identificarse un claro avance del Estado, es decir, un notorio proceso de desmercantilización de la política al analizarse la distribución de la matrícula por sector. Si bien el sector público creció en términos absolutos en todos los niveles de enseñanza, a excepción de Primaria donde se produjo una leve caída, se verificó también un crecimiento absoluto en el sector privado. En consecuencia, al examinar la evolución del conjunto del sistema educativo (desde la educación inicial a la terciaria) no se advierten cambios de gran magnitud; en todo caso, una tendencia al crecimiento del sector privado y al retroceso del Estado como proveedor de servicios educativos al menos en algunos niveles (De Armas, 2017).

Al respecto, es de destacar que la incidencia de la matrícula privada en Enseñanza Media Básica tiene un comportamiento distinto a la generalidad de la Educación Media. Mientras que en Educación Media Superior se da un proceso de incremento muy leve de la matrícula privada, en Media Básica puede verse que la privada ha aumentado con mayor significancia, aunque ha experimentado cierto estancamiento en los últimos años (Dufrechou et al., 2019).

Al analizar específicamente la evolución de la matrícula en Enseñanza Secundaria a nivel de Ciclo Básico (por ser de particular interés en el marco de la presente investigación), puede apreciarse que entre 2005 y 2018 se produce un incremento sostenido de la matrícula a nivel privado, con cierto estancamiento sobre el final del período analizado.

Tabla 1. Evolución de la matrícula de Ciclo Básico de Educación Secundaria según forma de administración. Años 2005-2018

	2005	2010	2015	2018
TOTAL MATRÍCULA EDUCACIÓN SECUNDARIA- CICLO BÁSICO	142.540	157.378	148.837	143.232
Ciclo básico público	122.284	132.007	122.421	118.623
Ciclo básico privado	20.256	25.371	26.416	24.609
% del total- Ciclo básico público	85,80%	83,90%	82,30%	82,80%
% del total- Ciclo básico privado	14,20%	16,10%	17,70%	17,20%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Departamento de Investigación Evaluación y Estadística de la ANEP.

Durante la era progresista se generaron otros cambios en esta arena de política, como ser, la introducción de políticas orientadas a fortalecer la capacidad de inclusión de las instituciones educativas, en tanto el Frente Amplio inicia su gestión en un contexto aún pautado por las visibles consecuencias de la crisis de 2002. Se crearon nuevos programas y se reformularon algunos ya existentes que perseguían en forma directa o indirecta objetivos asociados al concepto de inclusión, como ser: prevenir el fracaso escolar, favorecer la permanencia educativa de los estudiantes pertenecientes a los contextos socioculturales más críticos, así como trabajar sobre el abandono y promover la reinserción en el sistema educativo de los adolescentes y jóvenes que se habían desvinculado (De Armas, 2017).

Bajo la articulación entre la ANEP, el MIDES y organizaciones sociales, se crearon una serie de programas focalizados para atender a niños y jóvenes desvinculados o con problemas en el sistema educativo. Ello reflejó una estrategia de trabajar sobre los “márgenes” del sistema para atender a las situaciones más urgentes, pero sin poder

abordar aspectos curriculares o de la propia gestión educativa. De hecho, es a partir del año 2005 que la noción de inclusión ha pasado a convertirse en un concepto estelar en las políticas educativas, particularmente en Enseñanza Media, al punto de haber desplazado la noción de calidad e incluso la de equidad en algunos discursos (Fernández, 2010; Milanesi et al., 2019).

La atención de las autoridades está puesta en la forma más brutal y extrema del fracaso del sistema educativo, la desafiliación; un resultado que coloca a los adolescentes y jóvenes en una situación vulnerable frente al mercado de trabajo, compromete el ejercicio de la ciudadanía e incrementa la probabilidad de vivir en la pobreza durante una parte importante de su curso de vida. (Fernández: 2010, p. 144)

A esto debe agregarse que estas políticas se caracterizan por ser focalizadas, de carácter integral o transversal y extra-educativo. De este modo, las políticas de inclusión educativa trascienden el campo sectorial para pasar a ser parte de los componentes que hacen a las redes de asistencia social focalizadas en la adolescencia y juventud, enmarcadas más ampliamente en los programas de lucha contra la pobreza (Fernández, 2010)

Sin embargo, pese al aumento del gasto y a estas nuevas estrategias diseñadas, las prácticas y calidad educativa del sistema no lograron modificarse de forma sustantiva. De hecho, algunos de los problemas centrales que presentaba el sistema como ser el rezago, la desvinculación, los poco satisfactorios resultados en materia de aprendizaje y las desigualdades en los logros de los estudiantes en función de su origen socioeconómico, aún persisten (Milanesi et al., 2018; INEE, 2019).

Si bien se promovieron durante las administraciones de gobierno frenteamplistas líneas de política que fortalecieron al Estado en el campo de la educación, continuando con un legado de política históricamente estatista, resulta que, al comparar a esta arena con otras que hacen al régimen de bienestar uruguayo, como ser el área de la salud, puede apreciarse que no se planteó una reforma estructural del sistema educativo, sino que las estrategias adoptadas responden más a una transformación de tipo incremental que a una redefinición estructural (De Armas, 2017).

Las reformulaciones al esquema de bienestar durante los gobiernos progresistas, se realizaron a partir de medidas que pueden agruparse en tres grandes grupos: las de corte restaurador, las de tipo innovador y el manejo cauteloso en torno a una serie de

prestaciones reformadas. En el primer grupo de orientaciones podemos ubicar a las modificaciones introducidas en el ámbito laboral con la reinstauración de los Consejos de Salarios. Por otra parte, las medidas innovadoras podrían enmarcarse en las acciones dirigidas al combate de la pobreza y la vulnerabilidad como ser el Plan Nacional de Atención a la Emergencia Social o la ampliación de las AFAM que surge en forma posterior, así como los cambios introducidos en el sector de la salud, es decir, la creación de un Sistema Nacional Integrado de Salud. Dentro de las medidas cautelosas se encuentra el manejo de la educación pública y el sistema de seguridad social, fundamentalmente en lo referente a las jubilaciones y pensiones, en tanto se mantiene el sistema previsional mixto (Midaglia y Antía, 2007).

En líneas generales, la promoción de las reformas estuvo pautada por cuatro variables sociopolíticas: los acuerdos políticos de la fuerza de izquierda; la urgencia social; el grado en que la política social había sido objeto de reformulaciones con anterioridad; el nivel de conflictividad que podía generar la iniciativa impulsada. El gobierno supo enfrentar a grupos opositores siempre que tuvo “sellado” un compromiso o cuando fue capaz de construir acuerdo en la arena de política de referencia, pero cuando existían diferentes posiciones dentro del partido de gobierno acerca de determinados asuntos vinculados a la protección y bienestar social, se optó por seguir el camino de la menor innovación posible (Antía y Midaglia, 2011). Un claro ejemplo de ello lo constituye la educación, en tanto fue una arena de política en la que el partido de gobierno no logró un acuerdo consensuado en relación a las líneas estratégicas a desarrollar, generándose cambios de tipo parcial sin capacidad de alcanzar un proceso de profundas transformaciones tal como se señalaba con anterioridad.

En esta “era progresista” se asiste a un discurso que recupera la orientación universalista e intervencionista de otra época, lo cual se tradujo en el establecimiento de ciertas regulaciones sobre el mercado de trabajo y en el aumento del gasto público social. No obstante, a pesar de este discurso, del crecimiento económico experimentado en los últimos años y de los datos que dan cuenta del descenso de la pobreza, existen señales de fractura del lazo social evidenciándose pocos avances en la recomposición de la trama integradora.

Milanesi et al. (2018), señalan que la mencionada reducción de la pobreza y de la indigencia requiere, paradójicamente, innovar en mecanismos cada vez más precisos para

abordar los núcleos más duros, así como las problemáticas específicas que se agravan en contextos de carencias materiales. Esta necesaria inversión e innovación puede conllevar, como efecto no deseado, el rompimiento de una coalición social pro-redistribución y protección social en donde la inversión continuada en políticas sociales comienza a ser vista, por la clase media, como una carga de un problema en gran medida ya solucionado.

A partir del ascenso del Frente Amplio, cabe señalar, hay una recuperación del ingreso por parte de los sectores medios y bajos dado el restablecimiento de los mecanismos tripartitos de negociación, el aumento del salario real, el incremento de la formalidad y las políticas de transferencia monetarias a los sectores pobres. Las clases medias, se fortalecen en este período, configurándose en un sector de magnitud en el país y en comparación con otros del continente, aunque con nuevos perfiles y en un contexto muy diferente al que prevaleció en buena parte del siglo XX (Lanzaro y De Armas, 2012).

2.2. Sobre las Clases Medias

Desde hace algunos años, las clases medias vuelven a estar en la agenda latinoamericana. El resurgimiento del interés en su análisis desde el punto de vista académico y político revela, de algún modo, que se han procesado cambios económicos y sociales luego de dos décadas en que el tema de la estratificación social cedió su protagonismo al de la pobreza. En contextos de crecimiento las investigaciones y la agenda política procuran la incorporación de asuntos menos urgentes pero más estratégicos para el desarrollo social a partir del análisis de la estructura en su conjunto (Franco, Hopenhayn y León, 2010; Carbajal y Rovner, 2014).

Recientemente, el dilema de “la trampa del ingreso medio” ha generado que desde la academia y la política surgieran preguntas sobre los obstáculos que frenan a las economías latinoamericanas y que limitan las posibilidades de crecimiento en países que, habiendo superado la condición de país pobre o de bajos ingresos, no logran progresar, se estancan e incluso, viven regresiones. Y, entre esos factores limitantes, los problemas de integración social aparecen como un elemento determinante, ya que el hecho de haber reducido la pobreza no implica necesariamente que se acorten las brechas de desigualdad en sus distintas dimensiones o que las inseguridades económicas no sigan amenazando a gran parte de la población (Hardy, 2014).

Ahora bien, si en la región hubo crecimiento y reducción de la pobreza, ¿por qué el resultado han sido sociedades económicamente inseguras? Al respecto, el análisis de los estratos sociales da cuenta que es la desigualdad la que marca sus comportamientos y relaciones. Desigualdades persistentes que, enraizadas en el mercado laboral y en un segmentado sistema educativo que segrega a la población por sus condiciones de origen, se manifiestan en las brechas distributivas que distancian a los hogares según su condición socioeconómica. Son, en definitiva,

estas desigualdades (...) las que explican que el crecimiento de la región no pueda lograr una superación sostenible de la pobreza y que la reducción estadística de ella esté asociada a la construcción de sociedades con grandes vulnerabilidades, con el incremento de sectores sociales que habiendo superado los umbrales de sus necesidades básicas, experimentan indefensiones propias de la precariedad económica. Esta es, por lejos, la peor de las trampas de los países de renta media. (Hardy, 2014, p.6)

Las porfiadas desigualdades, las nuevas formas de vulnerabilidad y la expansión del consumo, son seguramente, algunos de los asuntos que traen nuevas preguntas al viejo tema de la estratificación social. La clase media en particular, ha suscitado un especial interés dado su notable y acelerado crecimiento en los años posteriores a la crisis, por su composición y perfiles y porque a partir de la expansión de la educación y el consumo, se constituye en una referencia simbólica para gran parte de la población latinoamericana.

La clase media se ha convertido así, como antaño, en un ámbito sugerente para la observación de las oportunidades, los riesgos y las desigualdades vinculados con las nuevas pautas de crecimiento económico, la modernización y la estratificación social que se han articulado en América Latina durante los últimos años. (Franco et al., 2010, p.8)

En este proceso de abordaje surgen nuevamente viejas preguntas acerca de cómo definir las clases, cuáles son los aspectos conceptuales centrales que atraviesan y puntualizan en mejor medida la estratificación social en la actualidad, así como su vinculación con el mercado de trabajo y la estructura productiva, el sistema político y la protección social.

Analizar a los sectores medios implica, incorporar como variable al consumo y su significancia simbólica, atender las nuevas estrategias de distinción e individuación, así como analizar la vulnerabilidad de quienes descienden y las aspiraciones de los que

progresan en la escala social. “Datos duros” como los son el ingreso o la ocupación, se constituyen en variables sumamente relevantes en la definición de clases, pero insuficientes para trazar el perfil de cada sector, requiriendo de aproximaciones de carácter cualitativo que den cuenta de su identidad, patrones de consumo, comportamiento e imaginarios (Franco et al., 2010).

En Uruguay, avanzar en el análisis sobre este tema adquiere connotaciones especiales dado el privilegiado lugar que las clases medias han ocupado desde las primeras décadas del siglo XX en el imaginario social, así como por el papel que desempeñaron en la construcción de la identidad nacional, fundamentalmente de la ciudadina montevideana (Lanzaro y De Armas, 2012).

2.2.1. Un poco de historia sobre los sectores medios uruguayos

“(…) en número, en actividad económica, mentalidad, problemas, ideales, el

Uruguay es un país de clase media”

Antonio M. Grompone (1963)

Uruguay se constituyó tempranamente en un país de clases medias. Esto fue producto de un designio compartido por parte de las elites uruguayas en las fases fundacionales del último tercio del siglo XIX. En el imaginario de época, la creencia de que las clases medias favorecen el desarrollo económico y político, sobre bases de estabilidad, de mayor igualdad y de integración social estaba ampliamente difundida (Lanzaro y De Armas, 2012).

El primer batllismo, además de constituirse en las bases de la sociedad hiperintegrada, tal como se señaló con anterioridad, se convirtió también en expresión del ascenso de las clases medias, proceso que termina consolidándose durante el segundo batllismo a partir de la década de los cuarenta. Las condiciones para el fuerte desarrollo de las clases medias estuvieron dadas, a partir de la escasa presencia de una sociedad campesina o de una civilización indígena sedentaria, habiendo tenido Uruguay un proceso de colonización tardía, con baja densidad demográfica, con una fuerza de trabajo escasa y móvil y un desarrollo sin poderes centralizados fuertes. Este origen lo ha diferenciado del resto de los países latinoamericanos, moldeando una estructura de poderes en la que la Iglesia, las

oligarquías económicas y los militares no se consolidaron con el peso que esa tríada tiene en gran parte del continente. Esto contribuyó a la autonomía del Estado y se tradujo en la constitución de poderes específicamente políticos, en particular de los partidos. A esto debe agregarse que los patrones de inmigración dados por contingentes venidos mayormente de Europa, contribuyeron al establecimiento de un perfil específico de relaciones de clase (Lanzaro y De Armas, 2012).

Sobre estas condiciones, que también favorecieron al amplio y temprano desarrollo de procesos de integración social, se dan los ciclos de expansión de las clases medias que se inician hacia fines del siglo XIX y se extienden hasta la década del sesenta. Este crecimiento es consecuencia del desarrollo económico, pero también de la acción del Estado a partir de su temprana intervención ya sea en la producción de bienes y servicios como en la regulación del mercado. Según datos del censo de 1908, los sectores medios y altos representaban un 30% de la Población Económicamente Activa (PEA). Para mediados de los años sesenta, se estimaba que dos tercios de la población pertenecía a la clase media (Rama, 1969; Lanzaro y De Armas, 2012).

El motor del crecimiento económico del país estuvo signado fundamentalmente por la producción agroexportadora, en especial la ganadera, basada en el latifundio y la explotación extensiva, de escaso empleo de mano de obra, a lo que debe agregarse la actividad comercial y financiera asentada, sobre todo, en la capital. Esta estructura llevó a una temprana urbanización, con gran concentración de la población en Montevideo. El posterior desarrollo comercial e industrial (incluyendo la etapa del MSI), así como el incremento del sector de servicios, consolidaron esa distribución poblacional, en particular, la macrocefalia (Lanzaro y De Armas, 2012).

Todas estas condiciones, el impulso de las etapas de crecimiento económico y la activa acción del Estado, favorecieron a la constitución y expansión de las clases medias, tal como se indicó con anterioridad. Desde fines del siglo XIX hasta el segundo batllismo, el Estado uruguayo fue creciendo gradualmente apuntando a tres cometidos: la producción directa de bienes y servicios públicos, la regulación económica no mercantil y la consolidación de un sistema de prestaciones sociales. Así fue generándose una conformación estatal de envergadura que tuvo influencia directa en la formación y movilidad de las clases medias, ya sea porque la producción de bienes y servicios estatales contribuyeron a la reproducción de estos sectores y porque, en general, éstos crecen a

partir del empleo público que logró constituir a un segmento económico y social de relevancia (Lanzaro y De Armas, 2012).

Los sectores medios aumentaron también gracias a las políticas redistributivas y de servicios sociales que se generan ya a principios del siglo XX, que fueron mencionadas en el apartado anterior, y que tuvieron un significativo correlato con la gestación de una sociedad caracterizada por altos niveles de integración.

Como ya se indicó, el peso del Estado en la economía fue relevante en etapas tempranas. Hacia mediados de los años treinta el gasto público rondaba el 15% del PBI y aproximadamente la mitad de ese gasto estaba afectado a la financiación de políticas sociales. En los años 1960, Uruguay pasa a destinar el 14% del PBI. Este tipo de políticas, que ven grandes impulsos en las dos eras batllistas, fueron el resultado de acuerdos partidarios y en respuesta a demandas de gremios y otros grupos sociales. En el marco de un camino democrático y pluralista es que se consolidó tempranamente un régimen de bienestar con segmentación de las políticas sociales, con montajes corporativos, estratificación en las prestaciones (“universalismo estratificado”) y diferencias en los modos de reproducción de las distintas categorías sociales, que tuvo como principales destinatarios a las clases medias y a los trabajadores sindicalizados. Esto, sin embargo, no dejó de tener efectos positivos en la distribución del ingreso, reduciendo las desigualdades y generando una suerte de “país modelo” asentado sobre una sociedad “hiperintegrada”, que posicionó muy bien a Uruguay en la esfera internacional, sobre todo, en la latinoamericana, tal como fuera dicho anteriormente (Lanzaro y De Armas, 2012).

2.2.2. Las clases medias y su peso en la estructura

Al momento de analizar a los sectores medios, se hace fundamental considerar su peso relativo en la estructura de clases. Esto, junto a su trayectoria y el estado de instrumentos de reproducción contribuirán a comprender las estrategias que las mismas tenderán a desplegar.

En el contexto latinoamericano, Uruguay se ubica dentro del grupo de países con una significativa proporción de sectores medios en la estructura social. Apelando a diferentes criterios de medición, la cuantificación revela que es un país con un importante peso de

las clases medias en la región. Con umbrales absolutos (2 a 10 dólares diarios o 2 a 13 dólares diarios), la clase media se ubica entre el 47 % y 59 % de la población, por debajo del promedio de la región (58 % y 66 %) y solo supera a Argentina. Esto se debe a que una proporción elevada de la población obtiene ingresos por encima de este umbral. Sin embargo, cuando se utilizan métodos mixtos, la población ubicada en la clase media alcanza al 40 % en Uruguay, el doble que el promedio de América Latina, solo quedando por debajo de Argentina (45 %) y Costa Rica (41 %) (Colafrancheschi, Leites y Salas, 2018).

Una forma de estimar el peso de las clases en una sociedad, es examinando su participación en la distribución del ingreso. Las sociedades que presentan altos índices de concentración del ingreso dan cuenta de una baja participación de los sectores bajos, pero también de un peso reducido de los estratos medios. Uruguay, ha presentado históricamente bajos niveles de concentración del ingreso, llegando a tener a mediados de siglo los niveles de desigualdad más bajos de su historia. Esta situación cambia, como veíamos con anterioridad, aumentando los niveles de desigualdad en la distribución del ingreso entre los años setenta y principios de la primera década del 2000. Uruguay resulta ser el país menos desigual en la región más desigual del mundo, por lo que sus niveles no dejan de ser superiores a los de países desarrollados, en especial, de aquellos con consolidados y extensos esquemas de bienestar (Lanzaro y De Armas, 2012).

Además de analizar su peso en la estructura a partir de la distribución del ingreso, pueden cuantificarse a través de diferentes métodos de medición. Las medidas más utilizadas son aquellas basadas en ingresos y/o en la ocupación. Estos “datos duros” gozan de varios beneficios como su capacidad de comparación a nivel internacional, pero no dan cuenta de una multiplicidad de características que hacen a la constitución de las clases sociales. De todos modos interesa considerar, los estudios realizados en función de estas distintas variables ya que, más allá de sus defectos y virtudes, habilitan igualmente a una aproximación cuantitativa de la conformación de la estructura de clases.

En la última década, los análisis basados en los ingresos de los hogares, concluyen que, en Uruguay, poco más de la mitad de la población pertenece a los sectores medios (Franco et al., 2010; Lanzaro y De Armas, 2012; Carbajal y Rovner, 2014; Colafrancheschi et al., 2018). Esta estructura asemeja a Uruguay a los países desarrollados más desiguales como Estados Unidos, Italia o Portugal, más que al promedio de los países de latinoamérica. En

los últimos años el ensanchamiento de los sectores medios (que llegaron a constituir el 62% de la población), se debe fundamentalmente al pasaje de hogares que pertenecían a estratos pobres a estratos medios-bajos. Uno de los últimos estudios realizados (Carbajal y Rovner, 2014) revela que la proporción del sector medio-vulnerable es de relevancia, el cual presenta mayor riesgo de caer, ante un cambio de coyuntura, en la pobreza.

Los estudios basados en la diferenciación ocupacional (Errandonea, 1989; Boado y Fernández, 2005) ofrecen una cuantificación similar a la anterior, identificando en diferentes años que los sectores medios constituían poco más de la mitad de la población (1989- 52%, 1998-50% y 2004- 56%) (Lanzaro y De Armas, 2012).

Además de la ocupación y el ingreso, algunos estudios consideran otras dimensiones con el fin de captar la complejidad en la definición de clases. A modo de ejemplo, Riella, Mascheroni y Dansilio (2006, en Lanzaro y De Armas, 2012) aplicaron un Índice de Nivel Socio-económico (INSE), en el cual la estratificación social se considera un atributo del hogar y es definida por la integración de seis dimensiones: características de la vivienda, propiedad de bienes patrimoniales, acceso a servicios, equipamiento del hogar, características de los miembros del hogar, incluyendo el nivel educativo y la ocupación del jefe del hogar e ingresos. De acuerdo a este estudio, en 2006, 52% de la población uruguaya formaba parte de los sectores medios (Lanzaro y De Armas, 2012).

Se hace interesante, además, observar el lugar de la clase media en los procesos de movilidad social, dada la importancia que tiene este proceso tanto para analizar la estructura en su conjunto, así como para comprender aspectos de carácter subjetivo que pueden asociarse al mismo. Las cifras indican que del total de hogares que se encontraban en situación de pobreza en 2004, un 45 % se mantuvieron en dicha situación en 2011-2012, mientras que un 43,8 % pasaron a clasificarse como vulnerables y un 11,2 % como clase media. A su vez, del total de hogares en situación de vulnerabilidad en 2004, un 46,7 % se mantuvieron en dicha clase social en 2011-2012, un 15,7 % pasaron a estar en situación de pobreza y un 37,6 % fueron clasificados como de clase media. En el caso de los hogares de clase media en 2004, el 78,3 % se mantuvieron como clase media en 2011-2012, mientras que un 10,8 % pasaron a situación de vulnerabilidad y un 10,9 % fueron clasificados como pobres. Estos movimientos implican que, en términos de clases sociales, un 6,7 % de los hogares presentaron movilidad descendente en este período, un

44,6 % presentaron movilidad ascendente y un 48,7 % permanecieron en la misma clase (Colafrancheschi et al., 2018: p.37).

Las transiciones entre 2011-2012 y 2016-2017 son muy similares a las analizadas del período anterior. De los hogares pobres en 2011-2012, un 42,4 % se mantuvieron en dicha situación, mientras que un 44,7 % pasaron a estar en situación de vulnerabilidad y un 12,9 % a clase media. En el caso de los hogares vulnerables, un 48,8 % se mantuvieron en la misma clase social, un 18,8 % pasaron a estar en situación de pobreza y un 32,4 % fueron clasificados como de clase media. Con respecto a los hogares de clase media, casi el 75 % se mantuvieron en la misma situación al final del período, un 15,9 % pasaron a estar en situación de vulnerabilidad y un 9,5 % tuvieron ingresos por debajo del umbral de pobreza. Por tanto, para el período 2011-2012 a 2016-2017, un 14,8 % experimentaron movilidad descendente, un 31,4 % movilidad ascendente y un 53,8 % permanecieron en la misma clase social. Si se considera todo el período, se tiene que solo un 5,2 % de los hogares presentaron movilidad descendente, un 56,6 % experimentaron movilidad ascendente y un 38,1 % no modificaron su pertenencia de clase social. Estos procesos de movilidad muestran que durante el período 2004-2017 se sostiene en gran medida la conformación de una clase media con un peso significativo en la estructura, aunque también de un sector vulnerable que presenta mayor riesgo de caer en la pobreza ante un cambio de coyuntura (Colafrancheschi et al., 2018: p.38).

Puede apreciarse hasta aquí, que las diferentes metodologías revelan cierta estabilidad en el tiempo del peso que los sectores medios han tenido y tienen en la estructura social uruguaya. Esto indica que el Uruguay como país de clase media es y ha sido más realidad que mito. Según Carbajal y Rovner (2014), las políticas públicas enfrentan el desafío de atender las demandas y contribuir a la reproducción de este sector. Si las clases medias se consolidaron a través del empleo formal y protegido, de la seguridad social y los sistemas públicos de salud y educación de carácter universal, sería necesario fortalecer cada una de estas áreas. Aunque muchas presentaron avances en los últimos años, la educación, en especial la enseñanza media, da cuenta de serios problemas que pueden hacer peligrar las posibilidades de reproducción de esta clase, sobre todo, del sector medio vulnerable.

2.2.3. (Auto) Percepciones de las clases medias

Clase media
medio rica
medio culta
entre lo que cree ser y lo que es
media una distancia medio grande
Desde el medio
mira medio mal
a los negritos
a los ricos
a los sabios
a los locos
a los pobres
Si escucha a un Hitler
medio le gusta
y si habla un Che
medio también

Daniel Cézare (2008)

Se torna necesario hacer referencia en el marco de esta investigación, a aquellos aspectos de carácter subjetivo que definen a las clases sociales. Tanto la autopercepción de pertenencia a una clase como las expectativas de movilidad son capaces de dar cuenta de cómo el lugar en la estratificación genera patrones específicos de conducta, sea en el mundo del trabajo, los comportamientos demográficos, las decisiones en torno a la política o en aspectos incluso más íntimos, como lo son, las relaciones de amistad. Sucede que las clases sociales acceden diferencialmente a recursos, pero también participan de una forma distinta del proceso que los genera, y en esa dinámica es esperable ver diferencias de estatus, actitudes y comportamientos que las hace tener identidades propias. La autopercepción o aspiración de pertenecer a un estrato, como se indicó, también determina comportamientos, lo que pone sobre la mesa la distinción sociológica entre grupo de pertenencia y grupo de referencia (Colafrancheschi et al., 2018).

Además de los datos que expresan que el Uruguay mesocrático es una realidad, otros dan cuenta que está introyectado en el sentir de la población. La percepción subjetiva sobre la ubicación individual en la estructura de clases, también consagra a Uruguay como un país de clases medias ocupando los primeros lugares a nivel del continente. De acuerdo a datos del Latinobarómetro para el año 2018, un 50% de la población se autopercibe como perteneciente a los sectores medios, un 42% a los sectores bajos y un 7% a la clase alta.

La estabilidad en la percepción de la población con el pasar de los años es otro elemento a destacar, distando por exceso en algunos años de las cifras reales⁶.

La tendencia a la sobreestimación agregada en la zona media de la escala social, responde a sesgos en la autopercepción de ubicación en ambos extremos de la estructura: los más ricos se consideran más pobres y algunos más pobres se imaginan en mejor posición de la que realmente ocupan. En las percepciones de los individuos incide el lugar relativo en el propio grupo de referencia a partir de las relaciones cotidianas, el lugar de residencia, los grupos de interacción. A modo de ejemplo, una persona de un hogar pobre en un barrio de nivel más alto tenderá a ubicarse entre los sectores más desfavorecidos, mientras que una persona con los mismos ingresos que reside en un barrio pobre tenderá a ubicarse en una mejor posición en la escala social. Como las personas no suelen tener una perspectiva completa de la estructura social, sus percepciones se asientan en las interacciones cotidianas. En consecuencia, una mayor interacción entre personas provenientes de diferentes grupos sociales genera una visión más realista de la propia ubicación social. A su vez, se considera que contribuye a que aumenten las posibilidades de que los sectores más favorecidos apoyen políticas redistributivas. “La integración en la diversidad interactúa así positivamente con una creciente cohesión social” (Carbajal y Rovner, 2014, p. 43).

Ha ido en aumento el interés que se ha generado en relación a los análisis sobre las percepciones en diferentes asuntos y en particular acerca de la ubicación en la estructura de clases o en la escala general de distribución de ingresos, en tanto son útiles para el estudio de opiniones y comportamientos de los ciudadanos frente a diferentes temas. Una aproximación puramente externa y objetiva de la medición de las clases sociales, esconde los procesos cognitivos (identidades y expectativas) que median entre las posiciones de los sujetos en la estructura socioeconómica y sus efectos conductuales (como lo son, a modo de ejemplo, las expresiones de malestar social) (CEPAL, 2014; Carbajal y Rovner, 2014).

A la hora de analizar las posibilidades de legitimación de las políticas redistributivas, la percepción sobre el lugar ocupado en la escala de ingresos y la efectiva coincidencia de

⁶ Carbajal y Rovner (2014) a partir de datos aportados por Equipos Mori, identifican que durante varios años, entre el 2006 y 2010, aproximadamente 8 de cada 10 uruguayos se identificaban como parte de la clase media.

esa percepción con la realidad se tornan relevantes, así como también son significativas las valoraciones acerca de los procesos que desencadenan la movilidad social. La consolidación de una clase media más amplia puede poner freno al desarrollo de políticas redistributivas si las mismas son percibidas como un obstáculo a las trayectorias de movilidad social ascendente o, por el contrario, ser vistas como una oportunidad si se identifican como alternativas para el ascenso (Colafrancheschi et al., 2018).

Para entender los niveles y cambios en las preferencias por la redistribución, no alcanza con conocer la pertenencia actual a una clase social, sino que se hace necesario analizar sus movimientos, el peso de esa trayectoria y las determinantes que la explican. Esto refuerza la importancia del progreso en las sociedades, en tanto la movilidad de clase puede impactar en las preferencias por políticas redistributivas. Es por esto que, identificar aspectos de carácter subjetivo y no sólo aquellos que definen objetivamente la pertenencia a una clase, pueden ser de gran importancia para explicar el apoyo a rechazo a la redistribución. (Colafrancheschi et al., 2018).

Está estudiado que quienes entienden que la generación de ingresos propios se basa en el esfuerzo y no en condiciones de tipo estructural, tienden a presentar mayor desacuerdo con políticas de corte redistributivo. También hay rechazo a estas medidas entre quienes han experimentado en el corto plazo procesos de movilidad social ascendente. Cuando se combinan estas dos situaciones (idea del esfuerzo y movilidad ascendente), la no aceptación de la redistribución aumenta. Según una investigación realizada sobre este asunto, quienes experimentaron un aumento en los ingresos entre 2004 y 2011 en Uruguay creen, en su mayoría, que la movilidad se basa en el esfuerzo personal. Esto es poco auspicioso para los intentos de redistribución, en tanto las posibilidades de no legitimación de estas políticas por parte de la clase media uruguaya son altas. Esto implica el desafío de lograr concretar procesos redistributivos apelando a medidas que consiguen un importante apoyo de la población (Carbajal y Rovner, 2014).

Nuevamente surge que los procesos de segregación, tanto educativa como residencial, se constituyen en una barrera para la redistribución en tanto se considera que la interacción entre similares genera una menor probabilidad de aceptación de estas medidas por parte de la población. Como contracara, una mayor interacción entre personas de orígenes sociales diferentes, amplía las posibilidades de que sean considerados elementos

estructurales que escapan al control de las personas al momento de explicar la generación de ingresos (Carbajal y Rovner, 2014).

A pesar de estas consideraciones, datos que surgen a partir del mismo estudio referido con anterioridad, revelan que las actitudes críticas respecto a la desigualdad social y favorables a la acción estatal en la igualación de oportunidades presentan altos niveles de acuerdo. Esto puede asociarse a la fuerte tradición en materia de protección social del Estado uruguayo y a un imaginario social pro-integración, lo que se convierte en oportunidad para que la igualdad social sea objetivo de política pública (Carbajal y Rovner, 2014). El gasto público en educación incluye el de las instituciones básicas del sistema público de educación formal (ANEP y UDELAR), la educación policial y militar, otros gastos con fin educativo realizados por organismos de la Administración Central, la educación no formal inicial (centros CAIF), transferencias dentro del presupuesto con destino a educación, el Plan Ceibal y el incentivo a la demanda educativa en Secundaria (OPP, 2019).

2.3. La política educativa en Uruguay: entre el auge y el declive institucional.

La educación constituye un ámbito clave en la generación de bienestar en una sociedad en tanto puede ser un potente canal de integración social y movilidad, operando como puerta de acceso a mejores oportunidades económicas, habilitando el ejercicio pleno de la ciudadanía, y como fuera indicado, una de las claves en la configuración de las clases medias. Sin embargo, los estudios sobre educación suelen abordarla en forma independiente de las restantes esferas de la arquitectura de protección social, al tiempo que la investigación sobre los regímenes de bienestar ha tendido a asignar menos atención al pilar educativo que a los de la seguridad social y la salud (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014).

Para ejercer el derecho a la educación, el acceso se convierte en la puerta de entrada, pero requiere de otras aristas vinculadas a la calidad, trayectoria y posibilidades de egreso. Al respecto la UNESCO señala:

Tener acceso a la escuela es un primer paso para ejercer el derecho a la educación. Pero su pleno ejercicio exige que esta sea de calidad, promoviendo el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos, y de los contextos en los que se desenvuelven. (OREALC/UNESCO, 2007 en INEE, 2019, p. 83)

En este sentido, ejercitar el derecho a la educación requiere que los estudiantes se matriculen al inicio de cada año lectivo, asistan con regularidad durante cada uno de esos años, avancen en el trayecto educativo de acuerdo con la propuesta pedagógica y egresen al finalizar el último grado del último ciclo obligatorio (INEE, 2019). Pero también necesita de un sistema educativo equitativo, en el que exista una distribución equitativa en términos de calidad educativa a fin de lograr paridad en los desempeños y logros educativos minimizando al máximo la incidencia de las diferencias de origen.

En tanto se considera que la política educativa es pilar básico del edificio de bienestar en nuestro país por su potencial integrador y de protección ante riesgos sociales, por operar fuertemente en relación a la igualdad de oportunidades, por ser un ámbito privilegiado de creación de capital humano y por su poder de incidencia en los procesos de movilidad social ascendente (Mancebo et al., 2014) se entiende ineludible analizarla en el marco de una discusión sobre los procesos de integración social en Uruguay en las últimas décadas.

El legado de las políticas públicas tiene un gran peso a la hora de evaluar el margen y la orientación de los cambios que pueden asumir tales políticas. A decir de Martínez Franzoni y Sánchez Ancochea (2014) arquitecturas diversas crean diferentes oportunidades y restricciones para subsiguientes expansiones en sentido universal de las políticas sociales. Es por esto que para poder entender el presente de la política educativa y de cada uno de sus subsistemas se hace necesario repasar algunos aspectos de su historia, presentar su actual estructura organizativa y de gobernanza y referir a algunos de sus principales indicadores para luego profundizar en el fenómeno de segregación educativa y, más específicamente, de la segmentación público-privada que afecta al sistema en la actualidad. En tanto la presente investigación se aboca al análisis de la transición de Primaria a Educación Media Básica, en este apartado se profundizará, con particularidad, en el análisis de ambos subsistemas pre-terciarios.

2.3.1. Los orígenes de Educación Primaria y Media Básica en Uruguay

El gasto público en educación incluye el de las instituciones básicas del sistema público de educación formal (ANEP y UDELAR), la educación policial y militar, otros gastos con fin educativo realizados por organismos de la Administración Central, la educación no formal inicial (centros CAIF), transferencias dentro del presupuesto con destino a educación, el Plan Ceibal y el incentivo a la demanda educativa en Secundaria (OPP, 2019).

Tal como se viene desarrollando en el curso de este capítulo, puede destacarse que Uruguay detenta una larga tradición de políticas sociales que se consolidaron en la primera mitad del siglo pasado y que lograron una amplia cobertura pero con una importante segmentación, fenómeno que Filgueira (1998) ha catalogado de “universalismo estratificado”. En cuanto a la política educativa, es también durante la primera mitad del siglo XX que se lograron avances en relación a la ampliación de la oferta y el acceso, habiéndose profundizado este proceso a partir de la segunda mitad de ese siglo, siendo esta arena de política la que el autor entiende como más universal y menos segmentada en ese momento.

Este proceso de avance de la enseñanza pública comienza a fines del siglo XIX a partir de la reforma general de instrucción pública basada en la obra de José Pedro Varela, quien realizó un profundo análisis sociológico de la realidad uruguaya desde los aportes teóricos del positivismo que no se limitó a la materia educativa, sino que la trató en relación a la dinámica económica, social y política. La escolarización supuso en ese entonces superar las tradiciones orales introduciendo códigos comunes de comunicación que permitieron la integración de la población de diferentes orígenes (Morás, 2000).

La Educación Primaria pública experimentó un incremento vertiginoso de la matrícula de su estudiantado en la primera mitad del siglo XX. De unos 52.400 alumnos en sus comienzos, llegó a los 249.400 en el año 1950; la matrícula se quintuplicó mientras la población en edad escolar apenas se duplicó. En esto influyó la obligatoriedad establecida para este nivel de enseñanza a partir de la Reforma Vareliana (Damonte, 2005).

Por su parte, la Enseñanza Secundaria experimenta un proceso de expansión a partir de la segunda mitad del siglo. La misma nace en Uruguay hacia fines del siglo XIX como forma de instancia preparatoria para los estudios universitarios y una evidencia de ello es

que hasta 1935 estaba bajo jurisdicción de la Universidad de la República. En sus orígenes se trataba de una educación para élites, las cuales, posteriormente, desarrollarían carreras profesionales. Entre los años sesenta y setenta la cobertura se expande notoriamente, constituyéndose la educación Secundaria en la continuación habitual de los estudios primarios. Uno de los factores que contribuyó en ese aspecto refiere a la obligatoriedad establecida por la Constitución de 1967 para este nivel (Damonte, 2005).

Esto se contrapone al origen que signó a la Educación Técnica en nuestro país en 1879, vinculado a la preocupación de los gobernantes y sectores dominantes de la sociedad por establecer el orden y la disciplina. La Escuela de Artes y Oficios que instituyó Latorre fue un lugar donde niños y jóvenes de "mala conducta" aprendieron a obedecer y a trabajar como castigo. A su vez, se comenzaba a sentir la necesidad de una mano de obra más capacitada: los obreros debían adquirir no sólo las herramientas de la lectoescritura y el cálculo, sino también el dominio de la moderna tecnología: motores a vapor, máquinas semiautomáticas, etc. Años después, de la mano de Pedro Figari, la Escuela de Artes y Oficios (que pasa luego a llamarse Universidad del Trabajo) procuró constituirse en un centro educacional formador de una mano de obra calificada y creativa, necesaria a un proceso de expansión industrial que venía insinuándose con firmeza. Sin embargo, el imaginario social pudo más: la sociedad uruguaya siguió percibiendo a las escuelas industriales como institutos solamente aptos para menores con pocas condiciones intelectuales o simplemente, pocos recursos económicos. De todos modos, la demanda generalizada de educación que se produjo en las primeras décadas del siglo -en alas de un crecimiento económico forjador de clases medias- hizo, sin embargo, que la matrícula de la enseñanza técnica creciera -aunque mucho menos que la de la enseñanza Secundaria (ANEP, 2008).

Aunque la expansión de este subsistema se da a partir de la segunda mitad de siglo, es a comienzos del siglo XX que se inicia un proceso de análisis y replanteamiento de la configuración de Educación Secundaria, de sus fines y características pedagógicas, dados los importantes cambios económicos y sociales que experimentaba el país. En este sentido, el centro de la discusión radicaba en si el formato educativo y sus cometidos se adaptaban a la nueva realidad del país. La misma estaba signada por el crecimiento de las clases medias y obreras y el aumento de la consciencia acerca de la importancia de la educación (ANEP, 2008).

Las condiciones sociales, económicas y laborales de los sectores trabajadores se convertían en obstáculos para la realización de estudios universitarios. De este modo, la Enseñanza Secundaria se traducían en el grado más elevado de su instrucción, por lo cual si la misma respondía a fines propedéuticos implicaba un serio problema. Es este carácter el que comienza a estar en el centro de las críticas por sus fines pedagógicos y su inadecuación a objetivos sociales. Secundaria como instancia preparatoria tenía una larga tradición y se constituía en la antesala de las profesiones liberales, carreras de gran prestigio en la sociedad de entonces (ANEP, 2008).

Hasta mediados del siglo pasado se caracterizaba por su carácter exclusivo, respondiendo a las demandas de aquellos sectores sociales que poseían los recursos para desarrollar estudios universitarios, presentando además una estructura típicamente montevideana olvidando las necesidades educacionales del interior. Un ejemplo de su exclusividad fue el examen de ingreso a la Sección de la Enseñanza Secundaria de Universidad de la República que en promedio sólo la mitad de los inscriptos aprobaba (ANEP, 2008).

Progresivamente, la Educación Secundaria fue dejando atrás su carácter inicial de enseñanza orientada a los estratos socioeconómicos altos o medio-altos, para convertirse en un nivel accesible también a los sectores medios y medio-bajos. Esta expansión implicó no sólo transformaciones de tipo cuantitativo, sino también modificaciones de carácter cualitativo dado el progresivo incremento de heterogeneidad de su población (Aristimuño y De Armas; 2012).

A pesar de estos avances, evidenció tempranamente problemas en relación a las condiciones de igualdad en los resultados educativos. Esto comienza a ser advertido en el informe de la CIDE de 1965 y continúa siendo un asunto de política pública en la actualidad (Menese y Ríos, 2013; INEE, 2019).

Por su parte, en los años noventa, a diferencia de otras arenas de política, la educativa no se vio mayormente afectada por la avanzada neoliberal, tal como se señaló con anterioridad. En un panorama general caracterizado por el carácter gradualista y por una actitud fundamentalmente escéptica ante el paquete ortodoxo de reforma estructural, la educativa se destaca claramente por ser la más heterodoxa de todas ellas, es decir, la que se aleja más abiertamente de los códigos doctrinarios del Consenso de Washington. Por el contrario, se desarrolló una reforma de corte estatista y universalista que intentó adaptar

el universalismo de ese sector ante la nueva estructura de vulnerabilidades de la sociedad uruguaya (Garcé y De Armas, 2004; Midaglia y Antía, 2007).

El peso de la historia incide en una representación que subyace en nuestra sociedad. Está latente la idea de que la educación constituye uno de los servicios básicos que deben ser provistos por el Estado, por lo que su desmantelamiento habría conllevado importantes costos políticos.

A pesar de la relevancia histórica de la educación, en Uruguay -como en otros países de América Latina- se ha dado un proceso de “exclusión incluyente” en lo que refiere al desarrollo de los sistemas educativos. Dentro del mismo pueden diferenciarse aquellos países en los que esta exclusión incluyente se manifestó a través de una “universalización sin derechos”, es decir, una expansión que no aseguró estándares mínimos en la calidad educativa, mientras que en otros se experimentó una “expansión condicionada” caracterizada por un gran alcance, pero de la mano de procesos de segmentación y diferenciación escolar lo que genera una inevitable distribución desigual de las oportunidades educativas. Este último, es el que experimentó y experimenta la política educativa uruguaya (Mancebo et al., 2014).

2.3.2. Descripción del sistema educativo pre-terciario

El sistema educativo público uruguayo, en sus niveles obligatorios⁷, se caracteriza por ser centralizado y fragmentado. Su centralización es tanto a nivel funcional como territorial, porque la amplia mayoría de las decisiones son tomadas por las autoridades del sistema las cuales se radican en la capital del país. A esto debe agregarse que los centros educativos tienen un escaso margen de autonomía para gestionar sus recursos. La fragmentación, por su parte, se deriva de la composición de la ANEP a partir de cuatro consejos desconcertados -el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y

⁷ Según el artículo 7 de la Ley 18.437 del año 2008, “es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”.

el Consejo de Formación en Educación (CFE)- que dirigen a cada subsistema de forma bastante independiente (INEEd, 2019).

La Educación Primaria dura seis años (primero a sexto) y se imparte tanto en centros tradicionales como de Educación Especial. Su principal objetivo es “brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad” (INEEd, 2014, p. 59).

Los centros de Educación Primaria tradicionales pueden ser de diferentes tipos. En el sector público, pueden presentar las siguientes modalidades:

- Común: educación regular que funciona media jornada (cuatro horas, ya sea durante la mañana o la tarde)
- Tiempo completo: funciona toda la jornada (7,5 horas).
- Tiempo extendido: similar a la modalidad común (cuatro horas de clase regulares), pero con extensión horaria para la organización de actividades extraordinarias (que, en general, implican permanecer en el centro educativo aproximadamente siete horas)
- Práctica: similar a la modalidad común (cuatro horas de clase regulares) con la característica especial de recibir a alumnos de formación docente para que realicen sus prácticas.
- Aprender: similar a la modalidad común (cuatro horas de clase regulares) pero en centros ubicados en un contexto socioeconómico desfavorecido, con programas adicionales de apoyo
- Centros educativos rurales, que están ubicados en zonas rurales e imparten clases durante cinco horas por día. (Santiago, Ávalos, Burns, Morduchowicz y Radinger, 2016)

En función de datos publicados por la ANEP, en 2018 el 83,4% de los centros educativos de Primaria son públicos, mientras que el 16,6% son del sector privado. Este porcentaje se ha ido incrementando en forma sostenida con el pasar de los años, ya que en 2005 el 14,5% de los centros eran privados, en 2010 el 15,7%, llegando a ser el 16,6% en 2018. Si se observa la distribución por departamento, en Montevideo se ubica el 50% de los centros educativos privados de todo el país para el año 2018. Todos los centros educativos públicos de Educación Primaria están administrados por el Consejo de Educación Inicial

y Primaria (CEIP) de la ANEP, que también supervisa a todos los centros de Educación Primaria privados.

Tabla 2. Evolución de establecimientos de Educación Primaria según forma de administración. Años 2005-2018

	2005	2010	2015	2018
Total	2.545	2.579	2.564	2.518
Total públicos	2.175	2.176	2.146	2.101
% del Total- públicos	85,5%	84,3%	83,6%	83,4%
Total privados	370	403	418	417
% del Total- privados	14,5%	15,7%	16,4%	16,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Departamento de Investigación Evaluación y Estadística de la ANEP.

Por su parte, la Educación Media Básica abarca de primero a tercer año liceal y es obligatoria desde 1973. Ofrece programas de tres tipos: generales (Educación Media Básica), técnicos (Ciclo Básico Tecnológico), de formación profesional básica (Formación Profesional Básica), dirigidos a los alumnos mayores de 15 años de edad. (Santiago et al., 2016)

La oferta pública está administrada por el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) y el CEIP. En el caso de este último, su injerencia corresponde a los centros rurales con clases 7º, 8º y 9º grado. En cuanto a la oferta privada, la misma está regulada por el CES.

La cantidad de establecimientos de Educación Secundaria ha ido en aumento desde 2005 hasta 2018, ya sea en el sector privado como en el público. La proporción de centros privados se incrementó de 38,5% en 2005 a 40,8% en 2018.

Al igual que sucede con Primaria, la mayor concentración de centros educativos privados se da en Montevideo, en el que se ubican el 55% de los centros de este sector de todo el país (año 2018). Sin embargo, puede apreciarse que entre 2005 y 2018 ha ido en aumento el porcentaje de centros privados en el interior del país (ver Tabla 4).

Tabla 3. Evolución de establecimientos de Educación Secundaria según forma de administración. Años 2005-2018

	2005	2010	2015	2018
<i>Total de establecimientos</i>	429	468	487	512
<i>Total públicos</i>	264	282	298	303
<i>% del Total- públicos</i>	61,5%	60,3%	61,2%	59,2%
<i>Total privados</i>	165	186	189	209
<i>% del Total- privados</i>	38,5%	39,7%	38,8%	40,8%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Departamento de Investigación Evaluación y Estadística de la ANEP.

Tabla 4. Distribución de establecimientos de Educación Secundaria privados Montevideo-Interior. Años 2005-2018

	2005	2010	2015	2018
<i>Total establecimientos privados</i>	165	186	189	209
<i>Establecimientos privados Montevideo</i>	104	107	106	116
<i>% del Total- Montevideo</i>	63,0%	57,5%	56,0%	55,0%
<i>Establecimientos privados Interior</i>	61	79	83	93
<i>% del Total- Interior</i>	37,0%	42,5%	44,0%	45,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Departamento de Investigación Evaluación y Estadística de la ANEP.

2.3.3. Situación actual de la educación: algunos indicadores

Los datos que se presentarán en este apartado refieren a los correspondientes a los niveles obligatorios pre-terciarios, específicamente a Educación Primaria y Educación Media. Como se indicó con anterioridad el foco de la investigación está puesto en estos niveles, razón por la cual se abordarán los mismos con especificidad.

En Uruguay el acceso a Educación Primaria parece no representar un problema en tanto se ha alcanzado su universalización hace ya varios años. De todos modos, otras dificultades afectan a este nivel como los altos índices de repetición y rezago. Además de estos asuntos, el foco de preocupación actual está orientado a las tasas de culminación de primer y segundo ciclo de Educación Media, las cuales siguen siendo insatisfactorias y aumentaron lentamente en las últimas décadas si se las compara con otros países de la región. Esto se da al mismo tiempo que las tasas de matriculación en Educación Media Básica crecieron significativamente. PISA 2018 revela que Uruguay ha elevado sus niveles de cobertura para la población de 15 años en forma sostenida, convirtiéndose en el tercer país de la región, después de Chile y Argentina, con mayor cobertura. Pasó de tener el 75% de los jóvenes escolarizados en 2003 al 92% en 2018. Sin embargo, persiste la preocupación por el bajo nivel de logros en pruebas internacionales y la relevante proporción de alumnos con bajo rendimiento en Educación Media (PISA, 2018; INEEd, 2019).

En relación a los resultados, el último ciclo de pruebas PISA revela que Uruguay mantiene un lugar destacado en la región, pero distante del promedio de los países de la OCDE, superando el promedio latinoamericano por 20 puntos, pero encontrándose a 60 puntos de los países de la OCDE (PISA, 2018).

Como se indicó con anterioridad, los avances respecto a la culminación de la educación obligatoria han sido leves, más aún si se considera que se está muy lejos del objetivo de universalización que establece la ley. A los 19 años, cuando se espera que todos hayan culminado la educación obligatoria (en caso de haber cursado sin rezago), el egreso de Educación Media Superior aumenta de 24% a 36% entre 2006 y 2018. A los 23 años las mejoras respecto a 2006 son claras (pasa del 32% en 2006 al 43% en 2018), pero la magnitud del cambio en un período tan importante de tiempo es escasa como se señalaba al comienzo del apartado (11 puntos porcentuales de mejora en el egreso en doce años).

En 2018, un 51% de la población de 23 años abandonó el sistema educativo sin finalizar la educación obligatoria (INEEd, 2019).

De todos modos y pese a los progresos experimentados persiste la inequidad según el nivel económico de los hogares de los adolescentes cuando se comparan los porcentajes de egreso de la población de menores y mayores recursos económicos. En general, la culminación Primaria tiende a ser universal ya que, aun en el primer quintil de ingresos, más de 9 de cada 10 jóvenes de entre 14 y 15 años han logrado completarlo (96,8 %). Las brechas más fuertes entre quintiles de ingreso se aprecian en la Educación Media. Para Media Básica se observa que la diferencia entre el primer y el quinto quintil es de 21,1 puntos porcentuales y para Media Superior es de 28,1 puntos porcentuales (INEEd, 2019). Estas diferencias permiten afirmar que existe un importante nivel de segregación en el sistema educativo uruguayo que sigue caracterizándose por su “expansión condicionada”.

2.3.4 Procesos de segregación educativa

América Latina es la región más inequitativa del mundo y sus sistemas educativos reflejan y reproducen esa desigualdad. La segregación escolar es elevada en los países de la región ya sea en función del origen socioeconómico, el étnico-racial y el vinculado a la población inmigrante.

La alta segregación en función del origen socioeconómico de los estudiantes es uno de los más grandes desafíos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos. El promedio del índice de segregación escolar socioeconómica de los países de América Latina es de 0,56, cifra que puede ser considerada casi de hipersegregación. Más concretamente, la segregación escolar del grupo más vulnerable llega a 0,54; mientras que la segregación de los alumnos con más recursos es del 0,58. Estos promedios encierran variaciones entre los diferentes países. En función de sus Índices de Disimilitud⁸ es posible agrupar los países en tres conjuntos:

- Países con una segregación media-alta (con un índice de disimilitud de hasta 0,5):
República Dominicana (0,43) y Costa Rica (0,49)

⁸ El índice de Disimilitud de Duncan mide las proporciones de distribución entre dos grupos. Es un indicador que mide la diferencia entre la distribución territorial de un grupo de población respecto al resto de la población. Sus valores varían entre el 0 y el 1, siendo el 0 el que indica ausencia de segregación y el 1 el de máxima segregación.

- Países con una segregación alta (entre 0,5 y 0,6): Uruguay (0,52), Argentina (0,53), Guatemala (0,54), Brasil y Chile (0,55), Nicaragua (0,56), Ecuador y Paraguay (cada uno con 0,58), y México y Colombia (cada uno con 0,59)
- Países con una segregación escolar muy alta (más de 0,60): Perú (con 0,60), Honduras (0,62) y Panamá (0,63) (Murillo y Martínez Garrido, 2017).

Superar este problema es un gran desafío que enfrentan los países latinoamericanos. Avanzar hacia sociedades más justas, integradoras e igualitarias exige generar sistemas educativos también justos e integradores (Murillo y Martínez Garrido, 2017).

Como pudo apreciarse, Uruguay es uno de los países que presenta altos niveles de segregación educativa en el contexto de análisis latinoamericano. En nuestro país la principal fuente de desigualdad está constituida por las diferencias socioeconómicas y culturales de la población, así como por aquellas vinculadas al acceso a bienes materiales y culturales, por lo que de mantenerse o profundizarse el grado de segmentación, se estarían reproduciendo desde el sistema educativo, y no contrarrestando, las desigualdades socioeconómicas.

Los procesos analizados, guardan fuerte relación con los fenómenos de segregación residencial. Es a partir de la década del ochenta que Uruguay y gran parte de los países de América Latina experimentan la expansión de fenómenos de segregación y, en consecuencia, de procesos de segmentación de los servicios públicos. Ello es reflejo en Uruguay, del agotamiento y quiebre de un modelo de país caracterizado por niveles de integración social relevantes.

La mirada retrospectiva del apartado anterior resulta útil para comprender las fortalezas de un modelo integrador, así como los nuevos desafíos que implican la construcción de una estructura que posibilite la recomposición de la trama integradora en un país con características culturales, sociales, productivas y demográficas diferentes a las del siglo pasado. Y al mirar atrás puede apreciarse que la educación pública desempeñó un papel crucial en el desarrollo de una mítica pero en gran medida real sociedad hiperintegrada. El carácter gratuito y la calidad de la enseñanza pública hacían que la misma congregara en sus aulas a estudiantes de diferentes orígenes sociales. Si bien esto se dio mayormente

en Primaria dada su amplia expansión desde principios de siglo, la enseñanza Secundaria empieza a experimentar en la segunda mitad de siglo un aumento notable de la matrícula y el ingreso de jóvenes provenientes de sectores medio- bajos y bajos. Sin embargo, con el pasar de los años, la segregación comenzó a afectar a este nivel educativo con mayor intensidad que a Primaria, probablemente por parte de esa historia y de las características de cada nivel.

En cuanto a Primaria debe destacarse que la población que asiste a cada escuela se relaciona con la zona en la que se ubica. En este sentido, es importante tener en cuenta que la segregación territorial influye en la socioeconómica y cultural que se observa entre escuelas. Además de los efectos negativos que de por sí genera este fenómeno a nivel residencial en los procesos de integración social, de las limitaciones que impone en el transcurso de la socialización primaria, el hecho de que los centros educativos estén localizados y su población se defina por la proximidad residencial genera un “efecto arrastre” de la segregación residencial hacia la escolar (INEEd, 2019).

Hasta la década de los sesenta Montevideo pudo ser concebida como una unidad territorial integrada, con barrios definidos por una identidad funcional común que era congruente con la centralidad del mundo del trabajo estructurado en base al empleo estatal y la industria. Los cambios suscitados a partir del agotamiento del modelo industrializador generaron inevitables transformaciones en la morfología social de la ciudad. Esto significó un proceso de segregación residencial que se tradujo en un aumento de la homogeneidad en la composición social de los barrios de Montevideo (Katzman y Retamoso, 2007).

Además de los cambios en el mundo del trabajo, debe agregarse el aumento de la centralidad de los logros educativos para el acceso a ocupaciones estables protegidas. Esto llevó a que muchos trabajadores jóvenes con escasa calificación relativa se concentraran en la periferia de la ciudad. Este movimiento interno generó una rápida ampliación de asentamientos irregulares caracterizados por un alto peso de las familias en etapas tempranas del ciclo de la vida, un nivel relativamente bajo en años de estudios promedio de los adultos, así como una baja proporción de personas con trayectorias laborales estructuradas y de vínculo formal. Katzman y Retamoso (2007), entienden que estos procesos migratorios parecieron ser más una expulsión que un movimiento voluntario, generando que las poblaciones con mayores niveles de pobreza y

vulnerabilidad se trasladaran a zonas con reducido equipamiento y escasa disponibilidad de servicios públicos para atender la demanda de esta nueva población.

Ilustración 1. Mapa población en asentamientos irregulares (%) según segmentos censales. Año 2004



Fuente: Katzman y Retamoso, 2007

Como se indicó con anterioridad, los procesos de segregación residencial afectan la compatibilidad entre las influencias socializadoras de las familias, el entorno barrial y los centros educativos.

Si en su pasado de ciudad altamente integrada, la existencia de un ensamble armonioso entre estos tres ámbitos -donde las orientaciones que los niños recibían de cada uno de ellos se complementaban y reforzaban mutuamente – facilitaron las funciones del sistema educativo, bajo los nuevos perfiles de la vulnerabilidad a la pobreza y a la exclusión social esta situación se modificó. (Katzman y Retamoso, 2007, p.44)

Pese a que, en la actualidad, la ciudad presenta en términos agregados mejores condiciones de vida y menores niveles de desigualdad que en décadas anteriores, persisten brechas espaciales importantes en los niveles de bienestar de la población, que no

responden de modo directo a la reactivación económica que se dio a partir del año 2004 ni a las reformas sociales que se dieron a partir de 2005. Específicamente, respecto de la distribución espacial de los logros educativos de la población, la reestructuración territorial que ha vivido Montevideo estuvo signada por un creciente proceso de segregación residencial, que ha tendido a acentuar la desigual distribución espacial de personas según calificaciones educativas. Aunque entre 1996 y 2016 se advierte un aumento del promedio del clima educativo del hogar, la desigualdad entre zonas de Montevideo y área Metropolitana se mantiene relativamente estable en el correr del período. Persisten así patrones de desigualdad socioespacial y acumulación de desventajas en determinados territorios. Estas situaciones repercuten, entre otros aspectos, en la perpetuación de pautas de segregación residencial económica y educativa, siendo esta última la más significativa y persistente en el tiempo⁹ (Borrás, 2019).

Recientemente el INEE (2019) realizó un análisis para obtener la medida de segregación socioeconómica y cultural de las escuelas analizando el total de las diferencias en el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes, considerando cuánto de dichas diferencias se observa al interior de los centros educativos y cuánto entre ellos. La proporción que corresponde a diferencias (o varianza) entre escuelas puede considerarse un indicador de segregación socioeconómica y cultural. Para estudiar la segregación en desempeños educativos se aplicó la misma lógica. Cuanto mayor sea la heterogeneidad de los resultados que se encuentra entre los distintos centros educativos, más segregados estarán los desempeños.

A partir de este estudio se verificó que la segregación entre escuelas en función del contexto socioeconómico y cultural es mayor que la observada en los desempeños de pruebas en lectura y matemática (36% en lectura de tercero, 25% en lectura de sexto, 40% en matemática de tercero y 31% en matemática de sexto). Esto es relevante ya que podría afirmarse que en educación Primaria se logran reducir las diferencias de origen, en tanto si la escuela no aportara al aprendizaje de los estudiantes y reprodujera las diferencias de origen, la segregación en los desempeños debería ser igual a la segregación

⁹ Los resultados arrojados por el Índice de Moran, en el estudio realizado por Borrás (2019) confirman que la segregación educativa se manifiesta como aquella con mayor persistencia temporal. El autor señala que, de no profundizarse la intervención y planificación urbana atendiendo estos aspectos, la expansión de la ciudad continuará dándose en condiciones de desigualdad, profundizándose las brechas territoriales ya existentes.

socioeconómica. A su vez, que la segregación en términos de desempeños sea menor en sexto que en tercero puede ser un indicio de que en su curso el sistema educativo compensa parte de las diferencias de origen. En este sentido el INEEEd, plantea la necesidad de continuar avanzando en el análisis de estos resultados a efectos de indagar si son reflejo de la intervención escolar o del “efecto pares”¹⁰ (INEEd, 2019).

De todos modos, y a pesar de identificar estos datos positivos, puede decirse que el sistema es igualmente inequitativo, ya que las diferencias entre el puntaje entre estudiantes en función de su origen socioeconómico son significativas, las que se ven aún más pronunciadas según el contexto socioeconómico y cultural de la población de la escuela a la que asiste (INEEd, 2019).

En relación a Educación Media, se verifican diferencias en los niveles de asistencia para este nivel en función de los ingresos económicos de los hogares a los que pertenecen los estudiantes. En este estudio se consideraron adolescentes entre 15 y 17 años de edad y fueron clasificados en tres grupos en función de los ingresos per cápita de sus hogares. Para los años 2006 y 2018 se muestra qué porcentaje de población aporta cada uno de los tres grupos a las tres situaciones educativas analizadas (no asiste, asiste con rezago, asiste en edad oportuna). En 2006 el 28% de los adolescentes no asistía a educación. En 2018 se observa una reducción importante de la no asistencia, ya que esta última pasa a ser del 15% del total. Entre los adolescentes pertenecientes a los hogares de menores ingresos la no asistencia alcanzaba el 45% en 2006. Doce años más tarde se observa en este grupo una disminución de 17 puntos porcentuales en esta categoría (28%). En el otro extremo (grupo de mayores ingresos) en 2006 el 12% no asistía a educación y en 2018 no lo hacía el 6% (Ver cuadro 6) (INEEd, 2019).

Si bien los datos revelan que la asistencia ha crecido para todos los grupos de adolescentes entre 15 y 17 años, cabe decir que no se aprecian grandes divergencias en el patrón de desigualdad: la diferencia entre la proporción de cambio entre los adolescentes de bajos

¹⁰ El “efecto pares” implica que un mismo alumno inserto en diversas situaciones educativas tendrá desempeños diferentes (INEEd, 2014). Esta corroboración permite deducir que un sistema educativo con grados relevantes de segregación generará una importante disparidad en los rendimientos académicos de sus alumnos y una significativa desigualdad en los logros y oportunidades a lo largo de la vida.

y altos ingresos no varía significativamente y continúa siendo menor la proporción de asistentes entre los de menores ingresos que entre los de ingresos medios y altos (INEEd, 2019).

Tabla 5. Asistencia de los adolescentes de 15 a 17 años según ingresos del hogar de pertenencia. Años 2006 y 2018

		Nivel de ingresos			Total
		Bajo	Medio	Alto	
2006	No asiste	45	27	12	28
	Asiste con rezago	35	35	24	32
	Asiste en edad oportuna	20	38	64	40
	Total	100	100	100	100
2018	No asiste	28	14	6	15
	Asiste con rezago	45	38	20	35
	Asiste en edad oportuna	27	48	74	50
	Total	100	100	100	100

Fuente: INEEEd, 2019

Segregación e inequidad están relacionadas. Sistemas educativos más segregados tienden a alcanzar desempeños más bajos y, a su vez, más desiguales. La equidad en el sistema educativo se relaciona con el grado en el cual, por ejemplo, los desempeños de los estudiantes varían de acuerdo a sus propias características socioeconómicas y culturales, así como a las de sus compañeros de clase. Existe inequidad cuando los desempeños varían según las características de la población. Los antecedentes a partir de estudios realizados en nuestro país indican que este problema entre estudiantes uruguayos de diversos orígenes socioeconómicos y culturales está claramente identificado desde la década de los noventa. Esta situación fue ratificada con la participación de Uruguay en los estudios internacionales PISA, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Allí se constató que el nivel de inequidad de nuestro país es importante cuando se lo compara con otros (INEEd, 2019).

Para Educación Media los datos que aporta PISA son significativos. En 2018, se evidencia, al igual que en pruebas anteriores, que existe una fuerte asociación de los desempeños con el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes. A modo de ejemplo, para la prueba de lectura, se da una brecha de aproximadamente 150 puntos entre los alumnos de centros del quintil 1 (promedio 339) y los de quintil 5 (promedio 490) (PISA, 2018).

En este sentido, tanto las sucesivas pruebas internacionales PISA (2012, 2015, 2018) así como las evaluaciones realizadas por el INEE (2014, 2017, 2019) revelan que el sistema educativo uruguayo se encuentra altamente segmentado entre el sector público y el privado. Este fenómeno se da con mayor fuerza en Educación Media. Algo que evidencia este fenómeno es que los centros privados para este nivel están concentrados en los entornos favorables y muy favorables según las características de la población (quintil superior del Índice Socioeconómico y Cultural¹¹), mientras que los centros públicos se reparten entre los quintiles 1 y 4, no ubicándose en entornos muy favorables. Esta segmentación socioeconómica se constituye en una de las claves para comprender el mapa de las desigualdades e inequidades en los desempeños académicos en Uruguay.

Al respecto, PISA revela en sucesivas pruebas que los centros privados presentan un mejor desempeño que los públicos en los países latinoamericanos, tal como se indicara párrafos atrás. Sin embargo, esa superioridad no refleja una mayor calidad de la enseñanza *per se*, sino que responde fundamentalmente a las diferencias de origen social de los estudiantes. Cuando se controla el nivel socioeconómico y cultural de los mismos, se aprecia que el desempeño de quienes asisten a centros educativos públicos es igual o mejor (este último es el caso de Uruguay). Esto da cuenta que el mejor desempeño de los centros educativos privados, responde fundamentalmente al fenómeno de “descreme” de la educación pública, ya que los estudiantes de alto nivel socioeconómico migran hacia el sector privado (Zoido, 2010; PISA, 2018).

En este sentido, la evidencia que surge de PISA sugiere que los centros educativos privados no tienen un papel muy activo en la promoción de una enseñanza de mayor calidad. A esto debe agregarse que si la existencia de centros privados genera sistemas

¹¹ Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC), refleja la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como los recursos disponibles en el hogar. Un sistema educativo se considera más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación del ISEC del alumnado en su rendimiento educativo.

donde los niveles de inclusión¹² son menores, su ampliación en oferta y número puede dificultar la mejora simultánea del desempeño y la equidad de los sistemas educativos latinoamericanos (Zoido, 2010).

Además de las diferencias vinculadas a los desempeños, PISA también revela importantes brechas en las trayectorias educativas fuertemente asociadas con el sector y/o modalidad en que se encuentra el estudiante al momento de la prueba, especialmente en el corte público-privado. La relativamente baja proporción de estudiantes que alcanzan el grado esperado para su edad y, por contraparte, el elevado porcentaje de estudiantes con experiencias de repetición, constituyen características distintivas de Uruguay en comparación con otros países. Al igual que en ciclos anteriores, PISA 2018 revela que un 36 % de los estudiantes en Uruguay se encuentra en situación de rezago para la edad, como resultado fundamentalmente de experiencias de repetición a lo largo de la trayectoria educativa. De hecho, Uruguay se ubica como el cuarto país de los 79 países participantes de la prueba, con mayor porcentaje de estudiantes con experiencias de repetición (PISA, 2018).

Los desempeños están fuertemente ligados al acceso, trayecto y egreso. Los datos que dan cuenta de la situación de la educación pre-terciaria en los últimos años expresan la necesidad de políticas que promuevan el acceso, tránsito y egreso de la totalidad del alumnado en procesos educativos que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos. Los bajos desempeños de los estudiantes de Educación Media pueden explicar las descendidas tasas de egreso de Educación Media Superior (en 2018, entre los jóvenes de 19 años un 22% presenta rezago y un 42% abandonó el sistema educativo) (INEEd, 2019).

El Informe sobre el estado de la educación 2017-2018 indica:

Los hallazgos del informe permiten afirmar que el sistema educativo uruguayo requiere modificaciones que contribuyan a que todos los estudiantes culminen la educación obligatoria y logren desempeños en los que se evidencie tanto calidad como equidad. Si se considera que la equidad es una dimensión de la calidad, y esta última constituye un reflejo de las políticas educativas implementadas, los resultados actuales muestran un importante camino por recorrer en términos de diseño e implementación de políticas educativas. (INEEd, 2019, p.135)

¹² Esto hace referencia al Índice de Inclusión utilizado por PISA el cual mide la existencia de alumnos de diferentes niveles socioeconómicos en un mismo centro educativo.

El diseño e implementación de una serie de programas de inclusión educativa en las últimas décadas, ha basado su argumento en la gran desigualdad que arrojan las evaluaciones, vinculadas a profundos procesos de fragmentación social y segmentación escolares que se han profundizado en los últimos años (Mancebo y Lizbona, 2014). Los programas de inclusión educativa han adquirido una importante magnitud, especialmente en Educación Media Básica en tanto comprenden a gran parte de la población matriculada en este nivel. Sin ánimo de dicotomizar “universalismo” y “focalización”, en tanto ésta puede ser vista como instrumento para avanzar hacia la universalidad, Mancebo y Lizbona (2014) se preguntan hasta qué punto los programas focalizados diseñados y ejecutados en favor de la inclusión educativa, pueden en cierta medida representar una suerte de “universalismo estratificado” de acuerdo a la terminología definida por Filgueira (1994), en tanto se despliega un tipo de oferta para gran parte de los adolescentes uruguayos, mientras que en forma simultánea se proponen otros caminos para los adolescentes que son pobres o vulnerables a la pobreza, lo cual, a su vez, no se ha traducido en avanzar hacia la paridad en los resultados. Ello supone una clara segmentación de la oferta educativa.

El sistema educativo, como se señaló con anterioridad, ha presentado históricamente una fuerte primacía del sector público en todos sus niveles. Esta pauta se ha mantenido básicamente incambiada en los últimos veinte años, más allá de leves oscilaciones y del traspaso, a partir de la recuperación de la última crisis económica, de una proporción de estudiantes hacia el sector privado. Martínez Franzoni y Sanchez Ancochea (2014) señalan que la existencia de opciones basadas en el mercado tiende a generar fragmentación en el acceso de los servicios y transferencias del Estado. Entienden que, para avanzar hacia un esquema universal, las opciones de mercado deben acotarse.

La progresiva expansión de los servicios privados erosiona la lealtad al sistema público, ya sea por parte de los prestadores de los servicios como de quienes son potenciales usuarios en particular, aunque no solamente, de los sectores medios. A pesar de la permanencia formal del universalismo, la realidad en la práctica no es tan clara: mientras que los grupos que tienen mayor capacidad de pago han pasado a hacer uso del mercado, los sectores más pobres dependen exclusivamente de la oferta estatal la cual presenta signos claros de segmentación (Martínez y Sánchez Ancochea, 2014).

La segregación escolar es un fenómeno que se viene consolidando en el sistema educativo uruguayo. Si se pretende avanzar hacia una sociedad igualitaria e integradora se debe intervenir sobre este problema. El sistema educativo es significativo en términos de construcción de equidad, generación de igualdad de oportunidades y se constituye en un factor clave en la mejora de los niveles de ingresos, por lo que un sistema con elevados niveles de segregación puede contribuir a la reproducción de la desigualdad de oportunidades y a la inequidad, dejando de convertirse en un posible motor de movilidad social.

Un sistema segregado no garantiza el ejercicio del derecho a la educación para un número muy importante de jóvenes a la vez que compromete la equidad en el ejercicio de ese derecho, y se tiende a reproducir inequidad en otros ya que la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. “Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación” (UNESCO, 2006 en INEE, 2019).

2.3.5. Acerca del avance privatizador en Uruguay

A nivel del continente, las políticas pro privatización han asumido un rol protagónico en los procesos de reforma educativa, especialmente a partir de la década del noventa. De hecho, se ha convertido en la región del mundo en la que la privatización de la provisión de la oferta educativa ha crecido en mayor medida y de manera constante. A esto debe agregarse que, paradójicamente, los procesos de privatización se dan al mismo tiempo que se incrementa el ingreso a la educación pública de sectores sociales excluidos de este derecho. La conjugación de estos dos procesos, no han hecho más que dar cuenta de las contradicciones y desafíos que enfrentan los Estados de la región en materia de integración e igualdad. Al respecto, Uruguay se constituye en un ejemplo por demás interesante ya que la principal fuente de segmentación educativa se da entre el sector público y privado, tal como se mencionó en el apartado anterior (Bordoli, Martinis, Moschetti, Conde y Alfonso, 2017).

Pero a diferencia de la mayor parte de los países latinoamericanos, Uruguay se destaca por mantenerse relativamente al margen del avance privatizador que se difundió con mayor amplitud en la región. Si bien desde la década de los noventa se experimenta una

progresiva desvalorización de lo estatal en torno a lo educativo en el plano discursivo-ideológico, en comparación con otros países, Uruguay ha sostenido un lugar central del sector estatal en la provisión de la oferta educativa, a la vez que la presencia de agentes privados se ha mantenido relativamente acotada. Sin embargo, se aprecia que se ha generado en los últimos años un cambio significativo en lo discursivo, con un renovado impulso de desvalorización de lo público-estatal, que favorece la promoción de propuestas de corte privatizador en tanto lo privado es asociado con mayores niveles de eficiencia y calidad. Así, la incorporación de técnicas de gestión propias del sector empresarial, la provisión privada y las distintas modalidades de hibridación público-privada, han comenzado a reconstituirse en alternativas en apariencia válidas para revertir el diagnóstico de “crisis educativa”. La manifestación que en particular se ha dado de este proceso en Uruguay, se ha traducido en una trayectoria de privatización singular en la región que ha sido catalogada como de tipo “latente” o “incipiente”¹³ (Bordoli et al., 2017; Verger, Moschetti y Fontdevilla, 2017).

Según Verger et al. (2017), en Uruguay se ha dado una trayectoria de este tipo en tanto se caracteriza por un proceso de desinversión estatal y pérdida de prestigio de la enseñanza pública dado en los últimos años, una larga práctica de exoneración fiscal total para instituciones religiosas a pesar de una fuerte tradición laica, por el establecimiento de exoneraciones tributarias parciales a las donaciones privadas de empresas e instituciones privadas y por el impulso a la cooperación público-privado en materia de infraestructura en un contexto de restricciones presupuestarias.

Los procesos de privatización en educación difieren de aquellos que pueden realizarse sobre otros servicios públicos como ser la energía o las telecomunicaciones. No suele darse que la privatización educativa se concrete mediante la transferencia a manos privadas de establecimientos públicos, sino que se da, fundamentalmente, a nivel de la provisión de la oferta educativa mediante el incremento de agentes privados independientes o sostenidos por el Estado, así como en relación a su financiamiento,

¹³ Verger et al. (2017), realizaron una tipología de países en función del proceso evidenciado en relación a los procesos de privatización educativa. De la misma surgen las siguientes trayectorias: “privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado” (Chile), “privatización como reforma incremental” (Brasil y Colombia); “Privatización por defecto y emergencia de escuelas privadas de bajo coste” (Perú y República Dominicana); “alianzas público privadas históricas” (Argentina); “privatización por vía del desastre” (El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras y Nicaragua); “privatización latente” (Uruguay).

cuando agentes privados, fundamentalmente las familias, hacen frente a una gran proporción del gasto en educación. Es así que la privatización educativa refiere a “la transferencia de actividades y responsabilidades tradicionalmente asumidas por instituciones público-estatales hacia agentes privados que acaban reconfigurando sus roles en materia de provisión, financiamiento y regulación” (Bordoli et al., 2017, p. 4).

En la amplia mayoría de los países, la privatización educativa es resultado del incremento de la proporción de alumnos matriculados en escuelas privadas. En la comparación internacional, Uruguay presenta niveles de participación de moderados a bajos, aun cuando se ha visto incrementada desde la salida de la crisis de 2002. El peso del sector privado se ha mantenido relativamente estable, siendo ello un rasgo distintivo del sistema educativo uruguayo. Sin embargo, se identifica un proceso de avance de la lógica privatizadora, al punto que Dufrechou et al. (2018), entienden que se está en un proceso de “privatización por etapas”. Estos autores consideran que la matrícula privada, parece haber “encontrado su techo” en las exoneraciones fiscales y vía gasto de los hogares. Aparecen entonces nuevas herramientas que dan lugar al avance del impulso privatizador. Una de las mismas, es la modificación de la Ley de Mecenazgo, en la que se generaron incentivos fiscales para la donación de empresas a instituciones educativas privadas.

Si bien en lo que hace al impacto en la matrícula y en la captación de recursos no parece ser significativo en la actualidad, en el plano simbólico ha generado un gran impacto. Variados actores políticos, académicos y generadores de opinión ponen a este modelo como la luz para acabar con los “problemas” de la educación. (Dufrechou et al., 2018, p. 124)

El resultado de esta política fue la consolidación y el incremento de la oferta educativa privada, principalmente en sectores que no existía, como zonas de contexto socioeconómico vulnerable, a través de centros educativos privados gratuitos, a la vez que generó un nuevo direccionamiento de las donaciones, en tanto muchas se derivaron del sector público al privado. Esto contribuyó, también, al surgimiento de variadas propuestas de liceos gratuitos de gestión privada y lógicas de funcionamiento parecidas a las conocidas como escuelas “charter” o “concertadas”¹⁴ (Dufrechou et al., 2018).

¹⁴ Las escuelas charter o concertadas son modelos de instituciones educativas gratuitas de gestión privada.

La otra herramienta en el proceso de avance privatizador, lo constituyen las propuestas de Participación Público-Privada que a partir del presupuesto nacional de 2015 comienzan a aplicarse en gran escala. Esta modalidad no sólo privatiza la construcción de los centros educativos, sino que también de todos los servicios no educativos relacionados con la institución. Las empresas son dueñas de los centros educativos por 20 años con posibilidad de extender el contrato hasta los 35. Todas estas nuevas herramientas aplicadas, se constituyen para los autores en el avance sobre la privatización exógena y endógena del sistema educativo (Dufrechou et al., 2018).

2.3.6. Percepciones acerca del sistema educativo

La confianza es fundamental para el bienestar y el funcionamiento de las sociedades. La educación juega un papel clave en el desarrollo y mantenimiento de la seguridad en las instituciones. Históricamente, Uruguay se benefició de los altos niveles de confianza de su población en la educación. El sistema educativo fue considerado como pilar fundamental en la construcción y desarrollo del país, depositándose un gran apoyo en los centros educativos, los docentes y el sistema en general (Santiago et al., 2016).

En 2007, una encuesta realizada por parte del Banco Interamericano de Desarrollo demostró que no solo Uruguay tuvo uno de los niveles de confianza más elevados en materia de educación de la región, sino que además sus ciudadanos (junto con los de Bolivia, Paraguay y Venezuela) mostraron niveles de satisfacción similares a los de los países desarrollados (Santiago et al., 2016).

Analizar los niveles de confianza y satisfacción en el sistema educativo es un indicador importante en sí mismo, así como un elemento clave para comprender el estado de situación de dicho sistema. En los últimos años se produjeron cambios en relación a la percepción sobre el sistema educativo uruguayo. Nuestro país dejó de estar por encima del promedio de confianza de la OCDE, dónde se ubicó sistemáticamente entre 2006 y 2010. En 2011, la proporción que respondió satisfecha bajó de un 75% a un 62%, una reducción que continuó el siguiente año. Este es un cambio bastante drástico, más aún cuando se mantuvieron estables los niveles de la OCDE y aumentó la confianza en países de la región (Santiago et al., 2016).

Un estudio de la OCDE identificó falta de confianza de algunas partes interesadas como uno de los principales problemas que enfrenta el sistema. A su vez, Secundaria fue identificada como el sector que sufrió los niveles más bajos en este aspecto. Esto coincide con los datos aportados por el Latinobarómetro para el año 2011 (MIDES, 2013; Santiago et al., 2016).

De este último surge que entre la educación pública y privada existe una mayor confianza por parte de la población uruguaya en el sector privado (6,8 en una escala del 1 al 10) que en el público (5,9). Si se analiza la valoración de los diferentes niveles, se observa que educación inicial es la que alcanza el valor más alto para Uruguay, siguiendo en orden la educación técnico profesional, luego primaria y finalmente secundaria pública que presenta la valoración más baja (MIDES, 2013).

Por otra parte, frente a las medidas para mejorar la educación, de once ítems presentados a los encuestados surgen como cuatro principales alternativas: mejorar las instalaciones, perfeccionar la formación del profesorado, disminuir el número de alumnos por grupo, aumentar el salario docente (MIDES, 2013).

Las opiniones sobre el deterioro de la educación vuelven a ser recogidas en la Encuesta de opinión pública sobre enseñanza obligatoria en Uruguay 2015, donde un 51% de los entrevistados dice que la misma ha empeorado en los últimos diez años. También surge que sólo un 37% de los entrevistados considera que la educación uruguaya logra transmitir a los alumnos “mucho” o “bastante” en relación a las habilidades para el trabajo, mientras que un 58% dice que es “poco” o “nada” lo que se logra transmitir en ese sentido (INEEd, 2017).

Es interesante que, la valoración respecto del funcionamiento del sistema educativo empeora a medida que mejora el nivel socioeconómico del hogar. Quienes viven en hogares de nivel bajo son quienes valoran mejor el funcionamiento de la educación: un 37% considera que funciona muy bien o bien. Por su parte, entre las personas de los hogares de nivel socioeconómico alto, solamente una cuarta parte valora positivamente el funcionamiento de la educación. A su vez, surge nuevamente algo que ya revelaba el Latinobarómetro de 2011 y que se incrementó con el pasar de los años: la existencia de una mayor confianza en el sector privado (INEEd, 2017).

Cabe agregar que la opinión sobre la calidad del sector público varía dependiendo de si el encuestado es o fue usuario de instituciones educativas públicas o si no lo fue. Las opiniones son claramente mejores entre quienes asistieron a instituciones públicas que entre quienes fueron a privadas (42% y 22%, respectivamente, sostienen que funcionan bien o muy bien). Sin embargo, la opinión sobre el sector privado no varía de acuerdo a dicho criterio. Tanto quienes asistieron a instituciones públicas como quienes lo hicieron a privadas presentan una consideración similar sobre su funcionamiento (55% y 56%, respectivamente, opinan que funcionan bien o muy bien) (INEEd, 2017).

Quienes califican mejor el funcionamiento de la educación son los menores de 30 años y los de nivel socioeconómico bajo, tanto del funcionamiento de la educación pública como de la privada. A su vez, en lo que respecta a la educación pública, Educación Secundaria es la peor evaluada por los encuestados, mientras que Inicial es el nivel mejor evaluado (INEEd, 2017).

Entre los aspectos que fueron destacados como positivos y que creen han mejorado a partir de 2005 son: el acceso, la asistencia o la inclusión de niños antes excluidos, el Plan Ceibal y la incorporación de la tecnología en el aula. Por su parte, los aspectos considerados negativos son la cantidad y calidad docente, los resultados educativos y las medidas sindicales que entorpecen el transcurrir normal de las clases. Es significativo que casi un 60% de la población considera que el sistema educativo no brinda las mismas oportunidades de aprender a todos (INEEd, 2017).

CAPÍTULO 3

Estrategia metodológica, diseño muestral y consideraciones sobre las técnicas de recolección y análisis de datos

La estrategia metodológica es parte central de cualquier proceso de investigación. Se constituye en un conjunto de procedimientos para la producción de evidencia empírica que debe estar articulada lógicamente y teóricamente con los objetivos de investigación (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). En tanto estos últimos fueron detallados en la introducción, se presentarán a continuación el problema de investigación, las preguntas, la hipótesis, así como la estrategia metodológica, el diseño muestral, las técnicas de recolección y análisis de datos.

3.1. Problema, preguntas e hipótesis.

El problema definido en el marco de esta investigación es el siguiente:

¿Cuáles son los fundamentos, motivaciones y valoraciones que sustentaron la elección de los sectores medios montevideanos en el tránsito de Educación Primaria pública a Educación Media Básica privada en el Uruguay progresista entre 2010 y 2019?

A partir de esta formulación se establecieron preguntas que desagregan aspectos considerados en la anterior:

¿Cuáles son los fundamentos que sustentan la decisión de los sectores medios montevideanos en el cambio del sector de provisión del servicio educativo en la transición de Primaria pública a Educación Media Básica privada?

¿Cuáles aspectos son considerados en la decisión sobre la Enseñanza Media Básica por parte de los referentes adultos de usuarios del sistema público? ¿Son los mismos que los

considerados en la decisión sobre la Educación Primaria? ¿Hay tensiones y dilemas propios de este nuevo ciclo educativo? ¿Cuál es la valoración que se realiza sobre el sistema público y privado en el nivel de Enseñanza Media Básica? ¿Qué valoración les merece su propia trayectoria educativa?

¿Cómo repercuten las valoraciones de los sectores medios, sobre el sistema educativo público y privado en la consolidación de la universalidad de la Educación? ¿Pueden identificarse efectos sobre los procesos de integración social?

Por su parte, la hipótesis, en tanto supuesto guía de esta investigación, afirma:

Las clases medias montevidéanas se caracterizan por la acumulación de capital cultural y en el despliegue de sus estrategias de reproducción, fundamentan la tendencia a optar por el sector privado en la transición a Educación Media basada en la imagen de deterioro en la calidad de la oferta educativa pública para este nivel, lo que no contribuye al afianzamiento de la universalidad de la política educativa ni en la consolidación de procesos de integración social.

3.2. Estrategia metodológica

A fin de mantener coherencia con el enfoque teórico y con la hipótesis que orienta a la investigación, la estrategia metodológica procuró recuperar las dimensiones micro y macro del fenómeno a indagar. Se asume que las estrategias de reproducción de los sectores medios y, por consiguiente, los fundamentos que explican la migración al sector privado de provisión de la oferta educativa, sólo pueden explicarse analizando en forma conjunta aspectos macroestructurales y la perspectiva de los actores. En este sentido, la orientación metodológica se estructuró a partir de la adopción de datos cuantitativos obtenidos por diversas fuentes con el fin de analizar aspectos de carácter estructural que hacen al fenómeno y por otra parte la inclusión de métodos cualitativos que permitieran ahondar en las estrategias, representaciones y argumentos de los individuos.

En cuanto a los métodos cualitativos, se apeló al análisis de los discursos surgidos en entrevistas de preguntas abiertas que se apoyaron en un guión temático (Valles, 2000).

Las mismas se basaron en la estructuración de temas a tratar, tomados con flexibilidad por parte de quien realizó la entrevista, para ordenar y formular las preguntas a lo largo del intercambio.

Se optó por la realización de entrevistas con estas características, en tanto, se constituye en una técnica de investigación cualitativa que puede orientarse al estudio de representaciones sociales y discursos arquetípicos de grupos o colectivos. No sólo apunta al estudio de “los hechos” sino también de cómo estos son vividos y relatados. La entrevista permite aprehender “el decir del hacer”, es decir, el punto medio entre el campo de la conducta y el orden de lo lingüístico (Delgado y Gutiérrez, 1999; Valles, 2000).

La investigación se focalizó en aprehender los fundamentos que dan sustento a la migración de los sectores medios montevideanos en el tránsito de Educación Primaria pública a Educación Media Básica privada. Por consiguiente, la unidad de análisis se conformó por los referentes adultos de adolescentes o jóvenes que se encontraban cursando al momento de la entrevista o ya habían cursado Educación Media Básica en el sector privado y que asistieron en el nivel primario a Educación pública. Fueron consideradas las decisiones tomadas a partir del año 2010, en un marco de crecimiento económico, en el que aumentan las posibilidades reales de la clase media de optar por el sector privado de provisión de la oferta educativa, así como en el contexto de un gobierno progresista que venía destinando mayores recursos económicos a la Educación Pública (entre 2005 y 2009 se da un aumento presupuestal de la ANEP de un 71%, tal como se especificó en el Capítulo 2). A su vez, esta definición temporal se establece a modo de dar un plazo a las innovaciones que desde el gobierno pretendían implementarse en materia de educación.

Para efectuar la selección de los hogares a los que se les aplicó la entrevista, se tomó en consideración la clasificación de escuelas realizada a partir del Relevamiento del Perfil Sociocultural llevado adelante por la ANEP en el año 2015. El mismo habilitó a la recategorización de escuelas de Contexto Sociocultural Crítico. La clasificación fue realizada a partir de la construcción del Índice de Características Socioculturales (ICSC), el cual considera tres dimensiones de los hogares: el nivel educativo, el socioeconómico y el grado de integración social. Cada una de estas dimensiones, fue medida a través de uno o más indicadores, estableciéndose un puntaje para cada centro educativo. Ello permitió ordenar a los centros desde su perfil sociocultural más desfavorable al más

favorable.

A partir de la aplicación del ICSC, un centro educativo es considerado de Contexto Muy Desfavorable si se verifica que más de la mitad de sus alumnos vive en hogares con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha (NBI); que en más de la mitad de los casos, la madre del niño/a (o quien oficie como referente adulto) alcanzó Primaria o menos como máximo nivel educativo. En el otro extremo, una escuela es de Contexto Muy Favorable si el 10% o menos de sus alumnos presenta NBI en el hogar y en el 10% o menos de los casos, las madres no tienen estudios post-primarios (ANEP, 2015a).

A partir de estas consideraciones, la ANEP agrupó las escuelas en quintiles según los datos que arrojó el ICSC estableciendo diferentes niveles de Requerimiento Prioritario, siendo el nivel 1 (Quintil 1) el que registra el 20% de las escuelas con mayores índices de deprivación, mientras que el Requerimiento 5 (Quintil 5) agrupa a las escuelas de mejor contexto (ANEP, 2015a).

Al momento de trabajar en el diseño de la estrategia metodológica, se partió de la premisa que las escuelas de mejor contexto serían las que concentrarían mayor proporción de niños y niñas provenientes de hogares de clase media, con posibilidades económicas de poder migrar a la enseñanza privada. Por consiguiente, se definió la realización de entrevistas a referentes adultos de adolescentes y jóvenes que egresaron de escuelas públicas en este nivel de clasificación, entre el año 2010 y 2019 hacia el sector privado de provisión de la enseñanza Media Básica.

Además de la realización de entrevistas y del posterior análisis de los discursos surgidos en las mismas, se incorporó en esta investigación la presentación de datos recolectados, ya publicados y estructurados, expresados de forma sintetizada en otros estudios o investigaciones, lo que permitió profundizar y complementar resultados (Cea D'Ancona, 2001; Sautu et al., 2005). Se hizo uso fundamentalmente de fuentes de datos cuantitativos capaces de dar cuenta del estado de situación de aspectos macroestructurales vinculados a la investigación, lo cual fue significativo también para analizar a los de carácter micro surgidos en las entrevistas. El análisis se asentó en datos obtenidos de las siguientes fuentes: a) datos recabados y procesados por organismos públicos (ANEP, INEEd, INE, OPP, entre otros) b) datos obtenidos por otras investigaciones.

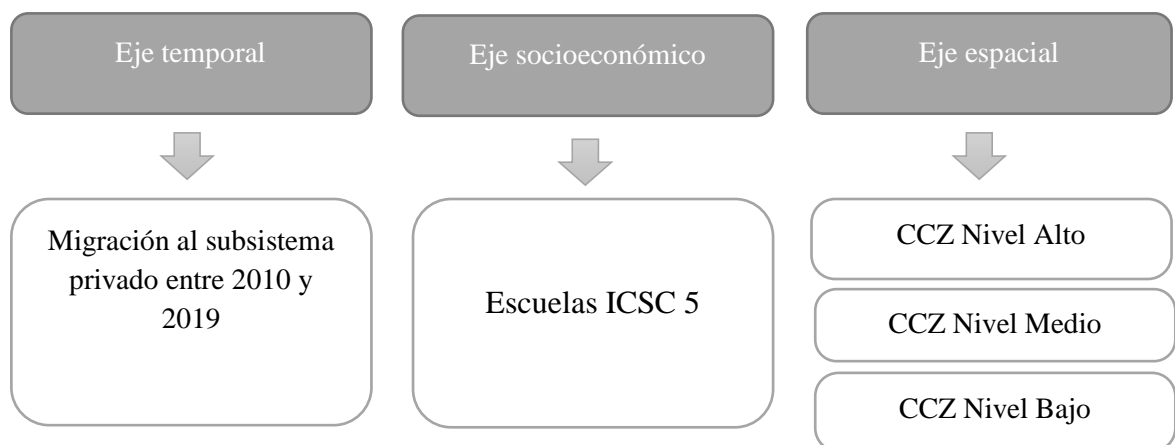
3.3. Diseño muestral

Al aplicar una técnica de investigación cualitativa la muestra fue definida por el principio de representación socioestructural y no por la aleatorización definida a nivel estadístico (Valles, 2000). A su vez, se apeló a los criterios de accesibilidad y heterogeneidad para llevar adelante el trabajo de campo.

En relación a la accesibilidad se estableció contacto con las personas entrevistadas a través de las direcciones de las escuelas pre-definidas (Quintil 5 según ICSC), docentes, así como por el contacto con actores de instituciones cercanas al contexto escolar y redes de proximidad (por ej. profesionales de Centros Comunales Zonales).

En cuanto a la heterogeneidad, se procuró abarcar la mayor diversidad de situaciones posibles. Tal como señala Valles (2000) lo que interesa en la definición de una muestra cualitativa es la profundidad en el conocimiento del objeto de estudio, no siendo una prioridad la cantidad de unidades a estudiar. Cada unidad da cuenta de una posición diferencial que ocupa en la estructura social. La intención es captar la heterogeneidad estructural del objeto de estudio y los ejes que definen tal heterogeneidad, los cuales son: el eje socioeconómico, el eje espacial y el eje temporal.

Ilustración 3. Esquema de criterios para definición de la muestra



Fuente: Elaboración propia

Una manera de construir la muestra, es a través de la aproximación al universo de estudio a partir de una elaboración conceptual que delimita sus niveles estructurales (Valles, 2000). En este sentido, se estructuró la muestra de forma tal de que la misma comprendiera a los distintos ejes que hacen a la heterogeneidad muestral. Diferentes delimitaciones conceptuales operaron como una suerte de “filtro” que condujo al grupo de entrevistados.

El eje temporal definido en el objeto de estudio responde al período en el que se concreta la migración del sector público al sector privado. Se definió que la misma debió haberse efectuado a partir del año 2010 hasta el 2019, en tanto interesa analizar este proceso en el marco de gobiernos de carácter progresista, en un contexto caracterizado por mejoras en el mercado de trabajo y por el crecimiento económico, en el que se realiza un aumento del GPS, y en particular del Gasto Público en educación. Se marca como inicio el año 2010 en tanto comienza el segundo gobierno frenteamplista, entendiendo que se hace interesante el análisis de este proceso luego de la instrumentación de lineamientos políticos e inicio de una etapa de transformaciones en el marco de la agenda progresista. A esto debe agregarse que la segunda administración de Estado frenteamplista se propuso como uno de sus principales cometidos la instrumentación de cambios, aumento en la asignación de recursos y mejora en la política educativa, haciendo hincapié fundamentalmente en enseñanza Media.

Por su parte, el eje socioeconómico es considerado a partir de la clasificación de las escuelas. La investigación se orienta a captar a los sectores medios montevideanos que transitan de enseñanza Primaria pública a enseñanza Media privada. Las escuelas públicas han sido clasificadas en función de las características socioculturales de su población como se indicó con anterioridad. El relevamiento de las características socioculturales es realizado cada cinco años por la ANEP, siendo utilizado a efectos de esta investigación el llevado a cabo en el año 2015 por ser el último realizado. Del total de escuelas clasificadas a partir de este relevamiento, se filtraron las escuelas con ICSC 5, por entenderse que agrupan en mayor proporción a niños provenientes de las clases medias, tal como fuera dicho antes.

En cuanto a la definición del eje espacial, cabe decir, que se procuró captar la heterogeneidad socioeconómica sobre la que se asientan las escuelas a nivel territorial. Más allá que todas son clasificadas en el Quintil 5 por las características de la población

que asiste a las mismas, las escuelas se ubican en zonas diferentes, con entornos que dan cuenta de distintos porcentajes de población en situación de pobreza y no pobreza.

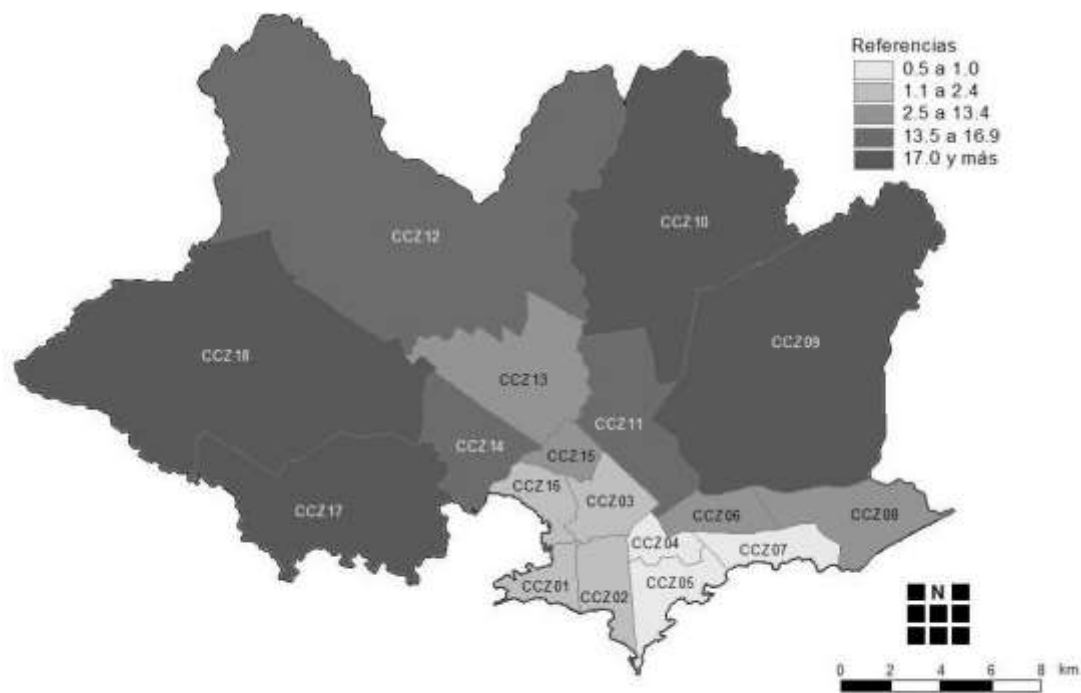
Es por ello que se realizó una selección proporcional de las escuelas ICSC 5 en función de la distribución territorial de la pobreza en Montevideo de acuerdo al Informe del INE de Estimación de la Pobreza por el método de Ingreso para el año 2015. Cabe señalar que se toman los datos surgidos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) de ese año a efectos de que exista coincidencia temporal entre los datos vinculados a la distribución espacial de los hogares pobres en Montevideo y los que surgen del último Relevamiento de características socioculturales realizado por la ANEP a partir del cual se clasifican las escuelas en función del ICSC.

La distribución de la pobreza en Montevideo es considerada en función del corte territorial definido por los Centros Comunales Zonales (CCZ)¹⁵ por representar una zona geográfica más reducida y de características más homogéneas que los Municipios. Al analizar la distribución de la pobreza puede apreciarse en el informe de la ECH la clasificación en cinco grupos de acuerdo al porcentaje de pobreza identificado en relación a la población total de cada CCZ.

A efectos prácticos, decide agruparse para esta investigación a los CCZ en tres grandes grupos: aquellos que presentan un bajo nivel de pobreza (entre 0.5 y 2.4%), los que presentan un nivel intermedio (entre 2.5 y 13.4%) y los que tienen un alto nivel de pobreza (13.5% o más). De esta manera, los CCZ 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 16 corresponden al grupo que presenta bajo nivel de pobreza, los CCZ 6, 8, 13 y 15 se corresponden con el nivel medio y los CCZ 9, 10, 11, 12, 14, 17 Y 18 presentan un alto porcentaje de hogares pobres.

¹⁵ Los centros comunales son dependencias descentralizadas de la Intendencia de Montevideo, encargadas de la gestión administrativa, trámites, denuncias, solicitudes y servicios que corresponden a una determinada delimitación territorial. Montevideo se divide en 18 CCZ, que son parte a su vez de 8 Municipios. Los Municipios, se configuraron como el tercer nivel de Gobierno y Administración, que se agrega a los tradicionales niveles de Gobierno Nacional y Departamental. Cada Municipio tiene una circunscripción territorial urbana y suburbana que debe conformar una unidad, con personalidad social y cultural, con intereses comunes que justifiquen la existencia de estructuras políticas representativas y que faciliten la participación ciudadana.

Ilustración 4. Mapa de distribución de la pobreza por CCZ. Año 2015



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE)- Escuela Continua de Hogares 2015 (ECH)

Al analizar la concentración de las escuelas de ICSC 5 surge que el 74 % se ubica en los CCZ con bajo nivel de pobreza, 16% en los de nivel medio y 10 % en los que concentran un alto nivel de pobreza. Es entonces que se decide realizar las entrevistas tomando en cuenta esta distribución, en tanto se contemplan aspectos socioeconómicos y de distribución espacial. Si bien operó la saturación teórica para definir el límite de entrevistas a realizar, se procuró que las mismas mantuvieran una distribución proporcional en relación a la concentración espacial de las escuelas.

Tabla 6. Distribución proporcional de entrevistas en función de criterios muestrales

Distribución de pobreza	CCZ	Concentración de escuelas ISC 5	Cantidad de entrevistas
Nivel bajo de pobreza	CCZ 1	74%	14 entrevistas
	CCZ 2		
	CCZ 3		
	CCZ 4		
	CCZ 5		
	CCZ 7		
	CCZ 16		
Nivel medio de pobreza	CCZ 6	16%	3 entrevistas
	CCZ 8		
	CCZ 13		
	CCZ 15		
Nivel alto de pobreza	CCZ 9	10%	2 entrevistas
	CCZ 10		
	CCZ 11		
	CCZ 12		
	CCZ 14		
	CCZ 17		
	CCZ 18		
TOTAL		100%	19 entrevistas

Fuente: Elaboración propia

3.3. Técnicas de recolección y análisis

3.3.1. Sobre las entrevistas

Tal como se mencionó con anterioridad, se realizaron diecinueve entrevistas de carácter semiestructurado a referentes adultos de adolescentes y/o jóvenes que transitaron de Primaria pública a Educación Media Básica privada. Dichas entrevistas se basaron en una pauta, ordenada a partir de temas con preguntas predefinidas pero que se fue adaptando en cada caso, ya que en función de aspectos mencionados por las personas entrevistadas se realizaron nuevas preguntas, así como en algunos casos se vio modificado el orden de los temas abordados en función de lo surgido en el diálogo con las personas entrevistadas.

Se procuró que la pauta establecida con anterioridad oficiara como guía de apoyo, a fin de que la entrevista se orientara en función de los objetivos perseguidos por la investigación, pero sin convertirse en un esquema de aplicación estandarizado y rígido. De este modo, se caracterizaron por ser flexibles, con preguntas abiertas, con la finalidad de que la persona entrevistada pudiera expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial. Se realizaron diecinueve entrevistas, a veinte personas (en una entrevista participaron ambos referentes adultos), hasta alcanzar la saturación teórica, teniendo las mismas una duración promedio de 45 minutos. A partir de las mismas se logró:

- Obtener elementos que contribuyen a la construcción de representaciones acerca de la educación
- Identificar la valoración de la trayectoria educativa propia y de la educación a nivel general.
- Reconstruir el proceso de elección de los centros educativos
- Conocer los motivos y fundamentos que orientaron la elección.
- Capturar estrategias discursivas en las que se identificaron tensiones y dilemas en relación al tema central de la investigación.

- Apreciar el valor de las trayectorias educativas proyectadas en tanto estrategias de reproducción.

3.3.2. Pauta de entrevista

Tal como se indicó con anterioridad, la pauta de entrevista se estructuró en función de ejes temáticos que dieron lugar a preguntas abiertas. La pauta se configuró a partir de los siguientes bloques:

- Datos de las personas entrevistadas: conjunto de preguntas referentes a datos personales, así como de conformación familiar.
- Valoraciones sobre la educación: apuntó al abordaje de la valoración de la trayectoria educativa propia, así como acerca de la educación pública y privada a nivel país y en sus diferentes subsistemas.
- Aspectos vinculados a la decisión: este bloque de preguntas fue planteado con el fin de indagar los motivos y fundamentos de las elecciones realizadas en la educación formal de los/as hijos/as (el porqué de la escuela pública y el porqué del liceo privado)
- Trayectoria educativa proyectada: abordaje sobre la proyección (planificada/deseada) futura de los referentes adultos en relación a la educación de sus hijos/as.

Las preguntas se estructuraron a modo de guía, pero como ya se señaló, no se siguieron en orden estricto en todas las entrevistas, en tanto, en muchas de ellas, las instancias de conversación con los entrevistados derivaron en la estructuración de un orden diferente, así como en la elaboración de preguntas no previstas. Se apuntó a mantener entrevistas con la mayor apertura posible en tanto se consideró que enriquecía el proceso de indagación sobre las representaciones y sobre la argumentación discursiva, sobre el “decir del hacer” del tema a analizar.

3.3.3. Perfil de las personas entrevistadas

A fin de dar inicio al análisis interesa describir algunas características generales de las personas entrevistadas. Como se señaló con anterioridad, se entiende que la posición ocupada en el espacio social incide en la toma de decisión de los sujetos, así como en las estrategias de reproducción en función de las que desarrollarán sus acciones, por lo que se entiende relevante presentar una caracterización estructurada sobre determinados aspectos que, se considera, son ilustrativos de tal posición.

Se entrevistó a catorce mujeres (14) y seis (6) varones, ya que en una de las entrevistas participaron ambos referentes adultos del joven que hizo la transición a analizar. Sus edades varían entre los 35 y los 58 años de edad.

Las personas entrevistadas presentan características que dan cuenta de su pertenencia a la clase media. Todos desempeñan tareas laborales fuera del hogar. Son en su amplia mayoría profesionales egresados de estudios universitarios o terciarios (17 de 20), varios de ellos con estudios de posgrado. La inserción laboral se da fundamentalmente en relación de dependencia en el sector público (14), existiendo dos casos de dependencia en el sector privado (2), dos que mantienen empleos en ambos sectores (2), mientras que una entrevistada se dedica a la actividad comercial contando con local propio (1) y un entrevistado se encuentra desocupado (1) teniendo como principal actividad la de estudiante universitario. En cuanto a la ocupación, dieciséis (16) desempeñan tareas profesionales, dos tareas técnico-administrativas (2) y dos (2) actividad comercial (considerando la actividad que desarrollaba quien estaba desocupado).

En cuanto a la zona de residencia, coincide en la mayoría de los casos con la ubicación de la escuela, es decir, gran parte de las personas entrevistadas residen en el mismo barrio en que se encuentra el centro educativo que eligieron para que sus hijos e hijas cursaran Primaria. Sólo se presenta un caso en el que no se da esta coincidencia, aunque la escuela elegida se encontraba próxima al lugar de trabajo. En este sentido, la mayor parte de las personas entrevistadas (17) residen en zonas de nivel bajo o medio de pobreza, lo cual, si es llevado a los barrios específicamente, la amplia mayoría reside en aquellos que registran bajos niveles de pobreza (Prado, Pocitos, Parque Rodó, Parque Batlle, Carrasco, Punta Gorda). Por su parte, tres de las personas entrevistadas residen en zonas de alto nivel de pobreza en función de lo establecido en el capítulo referente a la metodología y

diseño muestral (dos en el CCZ 14, y una en el CCZ 18), específicamente en los barrios Nuevo París, Paso de la Arena y Belvedere.

La trayectoria educativa de las personas entrevistadas es una de las preguntas con la que en general se inician las entrevistas. Es de destacar que todas tuvieron alguna experiencia en el ámbito público si consideramos los tres niveles: Primaria, Secundaria y Terciaria o Universidad. Ninguno de los entrevistados cursó Educación Técnica (UTU) en enseñanza Media. Es de relevancia que todas las que hicieron estudios terciarios o universitarios (18) cursaron en el sector público. Cuando esto lo limitamos a los primeros dos niveles, la mayoría (16) da cuenta de haber cursado al menos uno en el ámbito público, mientras que sólo cuatro (4) hicieron estos trayectos exclusivamente en el sector privado.

Tabla 7. Trayectoria educativa de los entrevistados por sector e inserción laboral

	Primaria	Secundaria	Terciaria/Universitaria	Ocupación/ Inserción laboral
Entrevistada 1	Privado	Privado	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 2	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 3	Privado	Privado	Público	Profesional/ Empleo público y privado
Entrevistada 4	Privado	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 5	Privado	Privado	Público	Profesional/ Empleo público y privado
Entrevistada 6	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 7	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 8	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo privado
Entrevistado 9	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 10	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público

Entrevistado 11	Público	Privado	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 12	Privado/Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistado 13	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 14	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistado 15	Público	Privado	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistada 16	Público	Público	No cursó	Comerciante/ Cuenta propia con local
Entrevistada 17	Privado/Público	Público	Público	Técnica/ Empleo público
Entrevistada 18	Público	Público	Público	Profesional/ Empleo público
Entrevistado 19	Público	Público	No cursó	Tareas administrativas/ Empleo privado
Entrevistado 20	Privado	Privado	Público (cursando)	Desocupado (se dedicaba a actividad comercial en empleo privado)

Fuente: Elaboración propia

3.3.4. Ejecución del trabajo de campo

El trabajo de campo fue ejecutado, en su mayor parte, en función de los plazos establecidos en el cronograma del proyecto de investigación entre junio y noviembre de 2018. El criterio de conveniencia adoptado en la definición muestral fue de utilidad para que la realización de las entrevistas no se viera entorpecida por problemas de accesibilidad. Ahora bien, fue en la búsqueda de heterogeneidad en donde se encontró la principal dificultad en el desarrollo del trabajo de campo, por lo que se concretaron las dos últimas entrevistas en diciembre de 2018 y abril de 2019. Ambas corresponden a casos de escuelas ubicadas en las zonas que registran altos niveles de pobreza.

El acceso a este tipo de casos se convirtió en un obstáculo para la ejecución en tiempo y forma de la etapa de entrevistas. En la mayoría de las escuelas de quintil 5 ubicadas en estos entornos, se indicó (por parte de directoras y maestras) que no registraban pasaje al sector privado en los últimos años. A su vez, las directoras a las que se consultó por este tema, plantearon dificultades para rastrear esa información referente a los niños egresados, ya que, según señalaron algunas de ellas, no quedan registros en formato papel en la escuela y el nuevo programa informático (Gestión Unificada de Registros Informáticos-GURÍ) que sistematiza el historial de cada estudiante no permite indagar sobre los ex alumnos de la institución. Sin embargo, una de las entrevistas obtenidas finalmente en este entorno, se logró por el aporte de información que la directora de una escuela, consiguió, según dijo, a través de dicho software. El otro caso entrevistado se obtuvo a través de la información que proporcionó la maestra de sexto año de una de las escuelas de la muestra. De todos modos, cabe señalar que, en función de la información obtenida en las instancias de consulta a estas escuelas, los casos de inscripción en el sector privado son muy pocos. Las personas referentes de estos centros que fueron consultadas en el marco de esta investigación, señalaron que existen pocos liceos privados cercanos a estos centros educativos. Esto redujo las posibilidades de concreción de entrevistas vinculadas a escuelas de zonas con altos niveles de pobreza. De todos modos, es importante señalar que se logró la proporcionalidad definida como criterio muestral con la finalidad de generar representatividad en términos de atención a la heterogeneidad socioeconómica y territorial.

Por su parte, cabe destacar que sólo un referente adulto rechazó la propuesta de entrevista. Esto da cuenta de un nivel elevado de aceptación que contribuyó a la ejecución del trabajo de campo con fluidez.

Es importante señalar que, pese a que el objeto de estudio de esta investigación refiere a la transición a Educación Media Básica privada, se concretaron entrevistas que dan cuenta de la transición que en particular se da hacia Secundaria a nivel privado. Esto, se presume, se dio fundamentalmente por dos razones: porque las opciones de enseñanza Técnica a nivel privado son sumamente escasas y porque este tipo de oferta no suele ser considerada por los sectores medios. De hecho, ninguna de las personas entrevistadas indica que consideró esa opción, en el nivel básico, para sus hijos e hijas.

Se presenta a continuación un cuadro resumen del pasaje escuela pública-liceo privado de todos los casos entrevistados. Cabe señalar que, a efectos de mantener la confidencialidad, los números asignados a las trayectorias especificadas en el cuadro no se corresponde con la enumeración de las entrevistas, los que, a su vez, tampoco guardan relación con el momento de la ejecución (a modo de ejemplo, la entrevista 1 no fue la primera realizada ni la 19 la última), ni con la asignación numérica dada en el cuadro del perfil de personas entrevistadas que se presentó con anterioridad.

Tabla 8. Resumen trayectorias escuela pública- liceo privado que surgen en las entrevistas

Caso	Escuela pública	Liceo privado
Trayectoria 1	Escuela N° 26- Países Bajos	Liceo Mariano
Trayectoria 2	Escuela N° 366 (sin nombre)	Liceo El Carmen
Trayectoria 3	Escuela N° 189- Benito Juárez	Liceo John F. Kennedy
Trayectoria 4	Escuela N° 3- Francia	Liceo Latinoamericano
Trayectoria 5	Escuela N° 32- Simón Bolívar	Liceo San Juan Bautista
Trayectoria 6	Escuela N° 83- Dr. Martín Echegoyen	Liceo Atahualpa
Trayectoria 7	Escuela N° 107- Costa Rica	Liceo Corazón de María
Trayectoria 8	Escuela N° 3- Francia	Liceo Latinoamericano
Trayectoria 9	Escuela N° 27- Dr. Eduardo Acevedo	Liceo San Pablo
Trayectoria 10	Escuelas N° 51- Rep. del Paraguay	Liceo San Juan Bautista
Trayectoria 11	Escuela N° 27 - Dr. Eduardo Acevedo	Liceo Atahualpa
Trayectoria 12	Escuela N° 3- Francia	Las Teresas
Trayectoria 13	Escuela N° 163 - Galicia	Liceo IDEJO
Trayectoria 14	Escuela N° 83- Dr. Martín Echegoyen	Liceo Mons. Ricardo Isasa

Trayectoria 15	Escuela N° 3- Francia	Liceo Latinoamericano
Trayectoria 16	Escuela N° 41- República de Ecuador.	Liceo Secundario del Norte
Trayectoria 17	Escuela N° 189- Benito Juárez	Liceo John F. Kennedy
Trayectoria 18	Escuela N° 32- Simón Bolívar	Liceo San Ignacio
Trayectoria 19	Escuela N° 81- Mahatma Gandhi	Liceo Jesús María

Fuente: Elaboración propia

3.3.5. Confidencialidad

La confidencialidad de los datos y de la información aportada, fue un aspecto acordado con los participantes de la investigación. Al momento de establecer el primer contacto para la realización de la entrevista, se explicó a cada referente que la información sería manejada y difundida de forma tal que garantizaría el anonimato y la imposibilidad de identificación personal al momento de dar cuenta de los resultados. A esto debe agregarse, que se aseguró que la información y datos aportados no serían compartidos con instituciones u otras investigaciones, sino que serían utilizados exclusivamente para los fines propuestos en el marco de esta investigación.

En este sentido, no sólo se mantiene el anonimato de los entrevistados, sino de toda información que pueda permitir identificarlos, así como de las organizaciones a las que hacen referencia en sus relatos. Es por ello que se recurrió a la codificación de nombres propios y de instituciones. Para los nombres personales se estableció una denominación a través de letras mayúsculas entre comillas simples (por ej.: 'M'). En cuanto a las escuelas y los liceos, se establecieron codificaciones que impiden identificar la institución específica, pero se entendió importante que se diera cuenta de algunos atributos que son significativos al momento del análisis:

- Las escuelas públicas definidas en la muestra corresponden al quintil 5 según el Índice de Características Socioculturales (ICSC) establecido por ANEP. En este sentido, las escuelas con estas características son codificadas en la investigación a

partir de la referencia Q5 acompañada de una letra mayúscula, por ej: Escuela Q5 X.

- Las escuelas públicas que no corresponden al quintil 5 según el ICSC, se denominan como escuela pública acompañada de una letra mayúscula (ej. Escuela pública Y).
- Los centros educativos de Primaria privados, se codificaron con la referencia colegio acompañada de una letra mayúscula (ej. Colegio Z).
- Los liceos públicos, se mencionan como tales y se los diferencia con números de tres cifras, en tanto no existen en el país liceos con esa numeración. A modo de ejemplo, se refiere en la investigación a un liceo de la siguiente manera: liceo público 100.
- Los liceos privados seguirán la misma referencia que los anteriores (ej. liceo privado 111).

Cabe aclarar que hay algunas citas extraídas de las entrevistas, en las que se mantienen los nombres de las instituciones educativas sin codificar por entenderse que no afectaban al principio de confidencialidad y por tener un sentido más bien ilustrativo o ejemplificador de lo que los entrevistados buscaban transmitir con esa referencia.

3.3.5. Consideraciones respecto al análisis de los discursos

La producción de evidencia empírica es una condición necesaria pero no suficiente para llevar a cabo una investigación, sino que es fundamental que los datos construidos u obtenidos sean analizados a la luz de la teoría que sustenta al estudio (Sautu et al., 2005). Además de mirar a través de la teoría, la información requiere ser analizada mediante alguna técnica que contribuya a sacar el mayor provecho en función de los objetivos trazados. Tal análisis debe mantener concordancia con los aspectos conceptuales definidos en la investigación, por lo que la técnica de análisis adquiere relevancia y

amerita que se establezcan ciertas consideraciones sobre la misma en el apartado metodológico.

El contenido de las entrevistas fue procesado a partir de la aplicación de la técnica para el análisis de discursos que propone Enrique Martín Criado (2010, 2014). Esta técnica, se entiende, guarda concordancia con referencias teóricas como las de Bourdieu, definidas en el marco conceptual. Interesaba que los discursos fueran analizados a la luz de una técnica que pusiera foco en aspectos simbólicos que permitan descifrar el “decir del hacer”, la justificación o argumentación de las prácticas, así como dar cuenta de representaciones que signan los modos de pensar, sentir y hacer de quienes fueron parte de la unidad de análisis de esta investigación.

Según este autor, el discurso resulta ser la “expresión” de la cultura internalizada. Los sujetos actúan a partir de esquemas simbólicos interiorizados durante nuestras sucesivas socializaciones, imponiéndose en ese devenir las constricciones y/o ambivalencias de situaciones y posiciones. Entonces los sujetos manejan estratégicamente categorías y esquemas simbólicos para legitimar sus prácticas. El análisis de discurso debe dirigirse, por tanto, a examinar las principales categorías y esquemas simbólicos a partir de los cuales se definen y piensan las prácticas, instituciones y sujetos (Martín Criado, 2014).

Entre ideas y prácticas hay un doble movimiento. Por una parte, las prácticas son en cierta medida función de las ideas o creencias previas, pero a su vez, éstas se alteran en función de las prácticas efectivas. Los discursos se manejan estratégicamente, pero siempre a partir de un conjunto de esquemas simbólicos y de categorías que existen previamente, por lo tanto, que no han elegido (Martín Criado, 2014).

Siguiendo esta línea de análisis, los discursos deben ser estudiados estableciendo una descripción y análisis de los juegos de lenguaje, relacionando el discurso con sus condiciones de producción, así como con la posición en el espacio social, vinculándolo con las luchas que los grupos mantienen en torno al tema de investigación (Martín Criado, 2014).

Analizar discursos implica ofrecer una explicación de las prácticas. Desde esta perspectiva, los discursos no son exclusivamente expresiones de posiciones u opiniones sino “jugadas” estratégicas de los sujetos para presentarse en público. En función de los interlocutores, de la situación, los sujetos producirán diferentes relatos. De todos modos,

no se apela a la búsqueda de un discurso original, auténtico, sino que se entiende que esa pluralidad discursiva da cuenta de prácticas heterogéneas ya que los sujetos, lejos de ser seres unificados y absolutamente coherentes, son plurales. Prácticas y discursos se encuentran en situación de “visibilidad”, están sometidos a la “censura estructural”¹⁶, por lo que varían en función de la situación (Martín Criado, 2010).

Es por todo lo anteriormente expresado, que las oscilaciones, contradicciones o tensiones que surgen en los discursos no deben obviarse, sino que por el contrario deben convertirse en foco del análisis. Prácticas y discursos dan cuenta de tensiones, ya sea en relación a la legitimidad de las prácticas, así como entre lo que se piensa que se debe hacer, lo que se dice y lo que efectivamente se hace. Los sujetos no actúan sólo a partir de sus valores, sino que sus prácticas se orientan también en función de las limitaciones que imponen las circunstancias. Las diferentes tácticas de presentación de los sujetos en los discursos dan cuenta de sus estrategias comportamentales, por lo que analizar los discursos con esta mirada, habilita a la comprensión de las tensiones que mueven las prácticas y de tácticas que desarrollan (Martín Criado, 2010).

Como se indicó con anterioridad, esta perspectiva de análisis es considerada en el marco de la presente investigación por entenderse que guarda coherencia con aspectos conceptuales establecidos en el marco teórico. Las estrategias educativas de los sectores medios montevideanos son analizadas en función de la complejidad de cada discurso, de cada “ida y venida” de los interlocutores, de las oscilaciones, contradicciones y tensiones. Se entiende, desde esta mirada es posible captar “el decir del hacer”.

¹⁶ Pierre Bourdieu, en su obra *Cosas Dichas* (2000), refiere a la censura estructural como aquello que se puede o no decir en un contexto grupal. En función del grupo y de la situación, determinados temas son validados y otros sancionados. En este sentido, los sujetos dicen lo que, en cierto modo, está objetivamente autorizado o permitido decir. En este sentido, el contexto de producción del discurso es sumamente relevante al momento de su análisis.

CAPÍTULO 4

Análisis de discurso: acerca de las representaciones sobre la educación

En este capítulo y el siguiente se presentará el análisis de los discursos surgidos en diecinueve entrevistas, realizadas a veinte referentes adultos de adolescentes y jóvenes que migraron de la enseñanza pública hacia la privada. En los discursos surgen tensiones y oscilaciones de las que se procurará dar cuenta y que se entiende, permiten comprender los movimientos en las prácticas de estos actores.

Tal como señala Martín Criado (2014), los discursos deben ser comprendidos como prácticas sociales contextualizadas que surgen a partir de determinadas condiciones de producción que los dotan de sentido social. El análisis intenta recuperar la forma en que los sujetos se adaptan a su entorno tomando decisiones estratégicas que dependen del contexto y de la posición en el espacio social en que se encuentran.

A continuación, se analizarán aspectos surgidos en las entrevistas que dan cuenta de la construcción de determinadas representaciones sobre la educación, buscando lograr captar el valor de la trayectoria educativa propia, percepciones acerca de lo que fue y es en la actualidad la educación para las personas entrevistadas, así como la importancia de lo público e interpretaciones sobre el papel del sector privado.

4.1. Valoración de la trayectoria educativa propia

Como se indicó con anterioridad, las representaciones se constituyen en principios de clasificación, en esquemas de percepción compartidos, que se producen en función de la posición ocupada en el espacio social y a partir del conocimiento práctico, incidiendo a su vez en el ejercicio de nuevas formas de hacer. Estas maneras de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social.

En el proceso de análisis discursivo se detectan percepciones e interpretaciones compartidas acerca de la educación, ya sea en lo que es como en lo que se considera debe

ser, así como en relación a la carga valorativa y a lo que simboliza para este grupo de entrevistados.

El conocimiento práctico incide en los modos de ver y pensar el mundo social, por lo que retrotraernos a las experiencias propias y a las representaciones creadas y recreadas sobre el mismo permite también analizar las prácticas y estrategias que despliegan los agentes.

La valoración de la experiencia educativa propia de los referentes adultos es analizada en el marco del proceso de toma de decisión acerca de la elección del centro educativo para sus hijos/as, en tanto se entiende la propia experiencia se constituye en conocimiento práctico que aporta a la construcción de representaciones sobre el sistema educativo en este caso. Si bien las representaciones acerca de la educación no se construyen exclusivamente sobre la experiencia vivida en el tránsito de la propia trayectoria educativa, este conocimiento práctico sí contribuye y aporta a la percepción y al sentir sobre el sistema educativo.

Las respuestas que surgen de las entrevistas en relación a este tema suelen estructurarse de la siguiente manera: quienes cursaron Primaria pública dan cuenta de una buena experiencia de ese proceso; en cuanto a quienes hicieron este tránsito a nivel privado, las respuestas pueden agruparse entre quienes hacen en general una buena valoración de esa experiencia pero remarcan aspectos ausentes en este sector y presentes en lo público valorados a partir de otras experiencias cercanas, y, por su parte, quienes tienen una buena valoración de su experiencia y entienden que la educación Primaria pública a la que van o fueron sus hijos (escuelas de Quintil 5) no se aleja en “calidad” de la educación privada a la que hubieran podido acceder para ese nivel.

En relación a Secundaria, también es posible agrupar las respuestas entre quienes cursaron a nivel público y tienen una evaluación negativa de la experiencia, y entre quienes expresan valoraciones positivas, pero refuerzan la idea de que realizaron sus estudios en un escenario diferente al que se enfrentaron al tomar la decisión para sus hijos e hijas (cursaron en el interior del país y/o remarcan divergencias de época). Finalmente, quienes transitaron Secundaria a nivel privado dan cuenta de experiencias positivas. Cabe resaltar que todas las personas entrevistadas que tienen estudios a nivel terciario/universitario lo hicieron en el ámbito público y todas hacen buenas valoraciones sobre ese trayecto.

Vale recordar también que, para todas las personas entrevistadas, el tránsito por lo público es altamente valorado. Es significativo que todas tienen al menos una experiencia de pasaje por el ámbito público en el devenir de su trayectoria educativa. Esta práctica incide en la conformación de nuevas ideas, creencias, representaciones, o también en la reafirmación de las preexistentes. En este movimiento es probable que la experiencia propia haya generado una valoración favorable por lo público y que, a la vez, el haber transitado por lo público y haber tenido una vivencia positiva haya aportado a estructurar percepciones sobre este sector que hacen que no esté fuera de sus opciones, que no quede al margen de sus alternativas.

“Los dos... nosotros como padres los dos somos de educación pública y nos interesaba que conocieran... Y somos del interior, además. Entonces nos interesaba mucho la experiencia de la enseñanza pública”. (Entrevista 8)

“Uno quiere ofrecer lo que uno vivenció. Y creo que es una escuela que tiene un potencial educativo importante, considero que es una de las escuelas más reconocidas a nivel, por lo menos, de Montevideo. Es una escuela de práctica, lo cual eso también está bueno en las escuelas, porque que haya practicantes genera también otros movimientos, y otras experiencias, que a veces la maestra sola en el aula no puede. Y es por eso básicamente. Creo que tuvo que ver la valoración que tengo sobre la escuela (...) porque a mí me gusta la escuela pública, considero que es una experiencia que vale la pena transitar sin duda”. (Entrevista 7)

“Toda mi educación fue privada [haciendo referencia a sus estudios a nivel primario y secundario] y hay una parte de lo que entiendo que son... que es la formación que tiene que ver con socializar... con no pertenecer a una élite cultural... a la larga todos los colegios privados tienen un poco de élite”. (Entrevista 1)

“Me hubiera encantado ir a lo público siempre sí. Por eso, capaz que también, ahora pensando... era como una deuda pendiente, sobre todo que era algo que mis hermanos pudieron hacer, por ser más grandes y yo no”. (Entrevista 4)

“Tenía como que no, que era como más para la gente que no podía pagar el privado, de chica. El que no podía pagar el privado, iba a público. Tenía esa imagen, claro, al ir siempre a colegio privado... (...) Como que tenía ese imaginario. Es más, la primera vez que entré a una escuela fue, ya te digo, estudiando magisterio. Nunca había entrado”. (Entrevista 5)

Para algunos referentes adultos, la opción de lo privado se abre al momento hacer frente a la oferta educativa existente para sus hijos e hijas en tanto sus trayectorias educativas y las de su entorno familiar transcurrieron en su totalidad por el sector público. Esta alternativa aparece al enfrentarse a un estado de situación del sistema educativo al

momento de tomar la decisión, que es visualizado con serias falencias, fundamentalmente, en el nivel Secundario.

“Entrevistadora: ¿Nunca pensaron en la opción privada? [En referencia al proceso de elección de enseñanza Primaria]

Entrevistada: Nosotros dos venimos de educación pública total, toda. Entonces no... es más, hasta que empezaron en la escuela jamás... A nosotros se nos empezó a cruzar el tema de privado, cuando estaban por terminar la escuela”. (Entrevista 10)

Varias de las percepciones sobre los déficits o falencias en Secundaria pública se asientan en la propia experiencia. La trayectoria propia -aunque no es el único elemento a considerar- aporta en estos casos a la representación de una Educación Secundaria con serias dificultades para el seguimiento, apoyo, control y abordaje de los procesos educativos de sus estudiantes.

“Después fui al liceo 18, hasta cuarto. Que también fue el liceo al que fueron mis hermanos. El mismo sentimiento del lugar público reconocido por la trayectoria de toda la familia, sin embargo, yo ahí empecé a notar como una especie de... abandono institucional hacia las personas. No era aquella contención que yo tenía en la escuela, ya era... Si salías, yo me escapaba, por ejemplo, y nadie se enteraba que me escaba. El Parque Posadas quedaba ahí atrás, yo me iba, de repente no entraba a clase... y mis padres no se enteraban de eso. Entonces yo ahí sentía que había menos niveles de contención. Es una especie de libertad... que yo creo que todavía no tenía capacidad para manejarla, pero que la institución la brindaba. (...) Siento que, si hubiera habido otros niveles de proximidad con referentes adultos, adscriptos habría sido diferente... Yo iba a tocar la guitarra al liceo, y tocaba la guitarra en los pasillos, y el adscripto pasaba y me felicitaba. Entonces había ahí como una especie de... una libertad... mal interpretada, me parece a mi gusto, institucionalmente (...) Secundaria es más complejo. Yo creo que ese sentimiento que yo tuve de abandono, ya se percibía cuando yo iba al liceo y creo que cada vez, es más. Además de pronto que... el diablo puede hablar mejor de los pecados que Dios. Yo que conocí... yo que estuve cenando con el diablo, sé lo es... lo que se puede hacer afuera del liceo. Entonces... quisiera de pronto, en el caso de mi hija, que no tuviera que transitar por algunos lugares, que yo transité y tuve suerte. Podría haberla quedado en cualquiera de ellas, porque... hice muchas cosas de las que... Yo era ese tipo de persona con la que mis padres no querían que yo me juntara. Entonces yo descubrí con el tiempo que había transitado lugares de... de vulnerabilidad o de... sin haberme dado cuenta. Y el liceo no me debía haber alertado de eso ¿No debía? Y no, no tuve esa alerta. Entonces siento que sí, que hay una zona de incertidumbre alrededor de los liceos públicos que son un poquito problemáticas”. (Entrevista 9)

Es de destacar que la mayoría de las personas entrevistadas establece una relación directa entre su trayectoria educativa y su inserción laboral actual. El peso, la significancia que adquiere la educación en estos sectores es de relevancia, dadas las posibilidades que ofrece de mantener o mejorar la posición en el espacio social.

“Sin lugar a dudas que tuvo una incidencia directa el tiempo que yo dediqué a estudiar, para poder mejorar mi situación laboral radicalmente. A veces comparo sueldos, en dólares, por ejemplo, de lo que yo ganaba cuando trabajaba en la curtiembre, y lo que gano ahora, y la relación de hora plata digamos, se disparó. Y la única variable fue el estudio, porque no entré ni por un amigo, no tengo ningún padre político, mis padres ya fallecieron, pero no eran políticos, ni tenían empresa”.
(Entrevista 9)

La posición ocupada en el espacio social se constituye en el lugar desde el que se construye el discurso, y la trayectoria de la posición puede verse plasmada en la práctica discursiva. Surge de la amplia mayoría de las entrevistas que las experiencias educativas y trayectorias laborales propias, así como la asociación entre formación e inserción laboral, aportan a la construcción de representaciones sobre el sistema educativo, lo cual puede permear las prácticas de elección en materia educativa. De todos modos, interesa resaltar, nuevamente, que la trayectoria propia no se constituye en el único elemento de construcción de las representaciones en relación a la educación, sino que operan una multiplicidad de factores en ese proceso

Es el espacio social, en tanto realidad invisible e intangible, el que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes. Éstas se construyen a través de las interacciones y del conocimiento práctico de los sujetos, estructurándose a partir de ello esquemas de pensamiento, percepción e interpretación del mundo social. En este sentido Bourdieu (1988) señala,

entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones, se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos, responden a los llamados de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir. (p. 477)

Así las representaciones se constituyen en principios de clasificación, en esquemas de percepción compartidos, que se producen en función de la posición ocupada en el espacio social y a partir del conocimiento práctico, incidiendo a su vez en el ejercicio de nuevas prácticas. Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por

elementos de carácter simbólico ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social.

En la construcción del concepto de representaciones puede decirse que está imbricado el de habitus. El mismo articula estructura y agencia, ideas y prácticas, conocimiento y realidad. El espacio de las posiciones sociales se constituye en el espacio de las tomas de posición a través del de las disposiciones, es decir, de los habitus. Una de las funciones de este concepto radica en dar cuenta de la unidad que liga las prácticas y los bienes de un agente o de una clase de agentes.

Los discursos son a su vez prácticas. Los mismos están contextualizados en un momento y lugar dados, y son expresión de esquemas de pensamiento y percepción internalizados. Su análisis en el marco de esta investigación se propuso captar la lógica de una realidad empírica, históricamente situada, con la intención de dar cuenta de representaciones, de estrategias de reproducción y del conjunto de disposiciones de un determinado grupo de agentes que comparten una posición próxima en el espacio social. Múltiples aspectos surgieron en los discursos que permitieron hilvanar y reconstruir en cierto modo la percepción, las formas de sentir, hacer y pensar de las personas entrevistadas en relación al objeto de investigación.

4.2. Entre la nostalgia y la realidad: la añoranza de la educación de otra época

Un aspecto recurrente en las apreciaciones expresadas por las personas entrevistadas refiere a la nostalgia por un tipo de educación que entienden ya no se desarrolla de la misma manera en el presente. En su mayoría, los referentes entrevistados consideran que la educación pública en la actualidad padece de un déficit de calidad respecto a la que ellos transitaban décadas atrás.

“Creo que ha sido una muy buena formación. Sentí como que la parte pública, al menos de mi época, tenía una solidez que me parece que ahora no la noto tanto. Pero creo que es una buena formación. También básicamente era una enseñanza bancaria, que dependía en gran forma de lo que uno lograba captar, y no se adecuaba tanto a lo generacional y a la forma generacional. Se enseñaba tal cosa, tenías que aprender tal cosa. Y bueno, y en ese sentido rendíamos o no rendíamos. Ahora me parece como que han mutado algunas cosas para mejor, y otras, no sé si decir para peor, pero distinto. Pero creo que es una buena enseñanza”. (Entrevista 13)

Algunos identifican que aún existen ciertos vestigios de esa educación pública de otra época, que pueden encontrarse en centros educativos específicos, ubicados en determinadas zonas de la ciudad, y que el mantenimiento de la calidad en esos casos responde más que nada a las características del enclave territorial del centro.

“Hay escuelas que todavía siguen siendo aquellas escuelas de cuando yo iba a la escuela, la Berro, la Bélgica, la Grecia, la Brasil, que todavía no cayeron en esa desgracia de que son un comedor o un lugar de contención para que los gurises no estén en el cante o estén en el carrito. Pero creo que vamos camino a eso, y cada vez más en la medida de que el presupuesto de la educación sea cuestionado... No querés invertir en educación, bueno, ¿cuánto más vas a tener que invertir en otras cosas, por no invertir en educación?”. (Entrevista 9)

“Con mi esposa siempre fuimos defensores de la enseñanza pública. Yo hice todo público, y ella básicamente también, con excepción del secundario. Pero la enseñanza pública promedio de la que nosotros teníamos ese ideal y de mi época, hoy día solo lo vemos en algunos barrios, en algunas escuelas. Y tenemos la suerte de que nuestra escuela, en el barrio en que vivimos hoy, actualmente, que es el Prado, tiene varias escuelas muy buenas, a nuestro entender, que sostiene todo aquello de lo que hablamos y de lo que pretendemos de una enseñanza primaria. Por citar dos escuelas, una era la escuela Adolfo Berro, y la otra la escuela Bélgica”. (Entrevista 13)

La integración social es un aspecto recurrente en los discursos, en especial, al hacer referencia a la escuela. Si bien, como se podrá apreciar más adelante, la participación en un espacio público en el que confluyen niños y niñas provenientes de diferentes sectores socioeconómicos es un aspecto que en el presente continúa siendo valorado por los referentes adultos y considerado a la hora de optar por determinado centro educativo, muchas de las personas entrevistadas manifiestan que, al cotejar con el pasado o al comparar experiencias transitadas en el interior del país con la realidad montevideana, perciben una disminución en las posibilidades de interacción real de los diferentes estratos socioeconómicos en la actualidad.

“Y es eso, es como que en el mismo salón de clases estábamos todos, el hijo del doctor y eso que siempre, en todos lados, el doctor es el doctor, y para los pueblos es pa, el doctor, con la persona que limpiaba la casa del doctor. Estábamos sentados en el mismo banco. No sé si eso sigue siendo así, exactamente igual. Porque si bien en Valdese no hay una opción privada, sé que en los lugares vecinos sí las hay, y quizás haya gente que se traslada a hacer educación privada”. (Entrevista 2)

“Era el único el público, entonces estábamos todos ahí. No había diferencia. Y tanto te juntabas en la casa de, yo qué sé, del hijo del Intendente, como te juntabas en la casa de la mujer que trabajaba en tu casa”. (Entrevista 8)

En este sentido, surge en varios casos que la opción por lo privado aparece al evaluar que la educación pública ha sufrido una serie de cambios que han ido en detrimento de la calidad que supo ofrecer en otra época. También se indica que si la propuesta educativa pública fuera diferente, si experimentara una serie de cambios que la tornaran “atractiva”, no dudarían en mantenerse en este sector de provisión durante toda la trayectoria educativa

“Si yo viviera en otro país, vos me decís bueno, vivimos en no sé qué país, y la educación pública es lo que era cuando yo era más chica, o cuando antes de mí todavía, no lo pienso dos veces. No lo pienso dos veces. No es que va a un colegio privado porque quiero que se codee, no, va un colegio privado por los motivos que te di.... no es que me sobre”. (Entrevista 12)

No se evidencia en los discursos la existencia de representaciones sobre lo privado que signen prácticas y modos de vida pro-mercado, sino que por el contrario se da cuenta de una positiva valoración de la participación en ámbitos públicos e incluso de discursos que refieren a posicionamientos pro-Estatales. En la mayoría de las entrevistas la opción por lo privado se señala como una alternativa ante carencias o fallas visualizadas en lo público y no como una alternativa deseada y valorada en sí misma. En Uruguay históricamente la presencia del Estado en la trayectoria biográfica de las personas ha sido significativa por el fuerte peso, la dimensión y el alcance de su intervención. En la educación esto se expresa con particularidad. La primacía estatal respecto al sector privado se mantiene al día de hoy, aun cuando este último ha ganado terreno en esta arena de política, tal como fuera indicado en el Capítulo 2. Los referentes adultos entrevistados transitaron su educación en un momento de mayor preeminencia del sector público y se entiende, esa configuración estructural ha aportado en la construcción de las representaciones estructuradas sobre la educación.

4.3. Lo que tienen para decir de los docentes

En la construcción de representaciones sobre la educación, los maestros y profesores tienen un lugar protagónico por ser figuras centrales y esenciales de la institucionalidad educativa. Las menciones al colectivo docente surgen, de manera casi inevitable, en todas las entrevistas pese a que no hubo una pregunta específica sobre el mismo. Las personas entrevistadas, dan cuenta en sus discursos de la imagen, de las valoraciones y opiniones

en relación a los/as docentes. Por ser parte central del sistema educativo, las representaciones que se hagan sobre el cuerpo docente incidirán inevitablemente en las estructuradas sobre el sistema educativo en su conjunto.

Tal como señala Dubet (2007) la tarea docente se transforma a la par de la institución escolar. La vocación que caracterizó inicialmente a la docencia se convierte en profesión con la finalidad de superar las adversidades de la relación pedagógica. La autoridad carismática del docente, legitimado por los principios superiores que representa, entra en crisis junto al proyecto educativo moderno que fue exitoso hasta la primera mitad del siglo XX.

Los discursos las personas entrevistadas reflejan esta crisis. Dan cuenta también de tensiones. Las opiniones oscilan entre la intención de destacar la labor docente y la crítica a estos profesionales. La idea sobre la vocación está presente. Este valor sagrado legitimador de la figura del docente aparece en forma explícita e implícita en los discursos y se mueve entre el reconocimiento y el desprestigio, entre la comprensión acerca de las condiciones del sistema y lo injustificable.

“(...) o sea, la parte más... de la motivación para del adulto que está frente a los gurises, es fundamental. Y no sé bien qué pasa, pero pareciera como que no... no están muy copados. Yo no sé por qué estudian, porque no hay como otro valor en la educación, si no te gusta educar. O capaz que tenía una idea, y después no era lo que pensaba. Porque nadie lo hace porque va a hacer plata, o lo hace porque va a tener prestigio social, o sea o porque lo mandan los padres. Seguramente el que se anotó ahí sentía que era lo que quería hacer. Seguramente el sistema sea muy desgastante para ellos, y eso debe generar que a corto plazo la energía que tenías se te agote. Pero me parece que, en Secundaria, no lo tengo tan claro si en Primaria. yo creo que una de las debilidades más fuertes es ese, es el amor por lo que hacen los adultos que están al frente del proyecto”. (Entrevista 2)

“Qué es lo que hoy veo en los docentes, es falta de vocación (...) No sé si es el sistema que llevó a esa desidia (...)Será porque tengo ese ejemplo de esas maestras de vocación. De esas maestras a las que les tocaban el timbre, porque se habían olvidado de copiar el deber, si le podía dar. Esa maestra que venía la madre para decir, ay maestra no puedo con este chiquilín, qué hago porque se porta mal, porque no me hace caso, porque... Y mi madre ahí escuchando todo. Yo no voy a ese extremo tal vez, no era siempre. Pero, con las maestras y los maestros pasa que la vocación y la dedicación que tienen, es lo mínimo e imprescindible”. (Entrevista 8)

“Y me parece que, a ver, funciona [haciendo referencia a Primaria pública] porque las maestras funcionan, o sea depende mucho de qué maestra te toque, en general salvo un año, tuvo maestras buenas. Tuvo una muy buena maestra que le tocó dos veces y esa fue una como en años medio fundamentales. Y nada, tienen también ese estilo, la falta de cambio como en la estructura de la enseñanza, de la poca

adaptabilidad. Por ejemplo, le tocó, a 'L' en primero la Ceibalita, y nunca la usan. O sea, pocas veces, salvo esa maestra que repitió, que tuvo dos veces, que ella trabajó bastante con... tenía foros, y ellos... pero en general como más la educación así por módulos, muy contenidista, aburrida. Yo la veía y aprendía las mismas cosas que yo". (Entrevista 1)

Estas tensiones que reflejan un tipo de institución y, en particular, un modelo de docente en crisis, son percibidas de forma similar entre el ámbito público y el privado. En general, las personas entrevistadas plantean que los profesores "son los mismos". De todos modos, sí hay referencias a los condicionamientos que cada sector impone en la modalidad y en la capacidad de desarrollar la labor docente.

"Me parece que es la misma [en referencia a la formación académica en lo público y lo privado]. Es la misma porque son los mismos profesores. Y de hecho a veces, los mejores profesores, o los mejores maestros están en los públicos, porque no le rompen tanto los cocos como los privados. Que les pagan lo mismo y los tienen enloquecidos, haciendo humo para que los padres sigan pagando. De todos modos, te diría que, en el privado, por ejemplo 'E' trabaja con auxiliares, con cantidad de auxiliares que no tiene en el público. Y eso hace que, en vez de tener un maestro con treinta niños, tenés un maestro para dieciséis niños con un auxiliar. Y en el privado, en el liceo, pasa lo mismo. Los grupos son más reducidos, el nivel de proximidad que tienen los profesores es otro (...) son los mismos profesores y es el mismo programa. Entonces en eso tampoco quiero, como desvalorizar el trabajo de los docentes públicos, que a veces hasta con los vidrios rotos y con frío, se preocupan hasta de dar mejor el contenido que en el privado. Entonces yo creo que en eso es lo mismo". (Entrevista 9)

"Yo como médico lo he vivido en el consultorio, ah certificame, los profesore me dicen certificame solo en el público porque al privado tengo que ir igual, pierdo tanta plata, en el público igual no me descuentan. Esas cosas las vengo viendo hace años. Entonces claro, es inevitable. Yo sé que mi hijo de lunes a viernes tiene clase, si no tiene... la maestra, la profesora se enfermó o algo, me mandan un mail y me dicen que igual va porque tiene no sé qué taller de qué. O sea, esas horas por las cuales... de las cuales yo espero que el colegio responda, responde. No se viene a las nueve de la mañana porque no tuve esta, no tuve la otra. Y eso es... es de peso, me parece que importa muchísimo, más allá del contenido de las materias. Me parece que... el programa tiene que ser el mismo. Me parece que la educación pública está fallando en ese sentido. No hay... no sé si es compromiso, porque los profesores son comprometidos, excepto ese caso que te conté que me decía, certificame acá y allá no. Pero, porque quien tiene vocación de docente le importan todos los chiquilines. Pero creo que, no sé, está fallando algo de eso, que no hay compromiso de repente de lo que son las autoridades, con los chiquilines, con la masa de chiquilines que va a un liceo público. En la escuela eso no se ve, para nada. Puede faltar la maestra, no tiene suplente, que no hay suplentes tampoco en la escuela pública, pero pasará una o dos veces al año, si no, no pasa". (Entrevista 12)

Las apreciaciones vertidas revelan la representación de un sector público caracterizado por paros docentes, faltas reiteradas de los mismos, dificultad para cubrir la totalidad de las vacantes, carencia de figuras coordinadoras, mientras que, en el privado, a pesar que “son los mismos”, las personas entrevistadas no identifican tantas faltas, paros o ausencia de asignaturas. Se percibe que en este sector los docentes tienen otro tipo de controles, de exigencias, de requerimientos. Aunque se marcan estas diferencias, las mismas no siempre indican que lo negativo está en lo público y lo positivo en lo privado, ya que también surge la idea de que los profesores y maestros más formados están en el ámbito público, a la vez que están en ese sector los que se identifican con “mayor vocación” por las adversidades que enfrentan, mientras que en el sector privado se aprecia que éstos están muchas veces limitados en su libertad de ejercicio profesional, o que no necesariamente son docentes titulados.

“(…) por cuentos de gente conocida, de que los hijos no sé, están a mitad de año y todavía no tienen profesor asignado, el profesor empieza después, o bueno ta, que hay siempre problemas con las faltas de los profesores por temas sindicales, o por lo que fuera. Que ta, están en todo su derecho, pero bueno, eso también resiente la formación de los alumnos”. (Entrevista 3)

“(…) eso también pasaba en el liceo privado, que tenía profesores buenos y profesores malos. Muy poco exigentes, o sea, ‘L’ pensaba que era una estudiante buena, y pasaba con doce todo, por defecto casi. Y ahora (en el liceo público) ella ve como que no, tiene que hacer bastante más porque son más exigentes (..) yo creo que en el liceo privado 101 no estaba mal, porque también tenía más presencia de los docentes. También, cuando no había clase, que fue muy poco, se encargaban, también te decían, no, mejor que no vengan, pero si vienen vamos a estar”. (Entrevista 1)

Las tensiones en los discursos acerca de lo que los docentes representan son a su vez reflejo de un proceso de incertidumbre y cambio, de una institucionalidad en declive, de un colectivo en crisis, de una legitimidad que se desvanece. También dan cuenta del lugar de producción de los discursos, de la posición ocupada en el espacio social. El lugar es el del adentro y el del afuera, desde el ser parte y no ser. Muchos de los entrevistados son docentes al tiempo que son varios los que tienen vínculos familiares directos con estos profesionales.

Ante la crisis de vocación, los docentes están llamados a trabajar sobre su formación señala Dubet (2007). La profesionalización parece ser la vía para superar los nuevos retos que enfrentan en el aula y a la vez, es quizás el camino para la relegitimación. Las

referencias a las falencias del sistema, a los obstáculos que éste impone a los docentes para su formación permanente, así como la estructura de grados y de elección de centros son aspectos que no estuvieron ausentes en los discursos, y que reflejan las tensiones propias del sistema, los dilemas que enfrenta.

“(…) me pasa a veces que trabajo con maestros, entonces lo que veo de la experiencia de trabajar con maestros es que depende mucho de lo personal el mejorar su formación o no, y lo otro que también, a través de los años en… Porque me he cruzado siempre por mi profesión, con maestros, en todos los lugares que he trabajado, es que… estos maestros súper formados que yo conozco, que se formaron ellos por un interés propio y no porque se lo dio la formación específica, se van después de la escuela, emigran de la escuela. Entonces eso te deja como… te da como para pensar cosas. (….) Y que terminan emigrando de la escuela pública, porque el sistema los… los aplasta creo. Creo que la educación en general, la pública más que nada, no sé la privada, porque conozco menos, me parece que ta, es todo un tema, la estructura de la educación. Y la formación, yo creo que le faltan a la formación de magisterio cosas, me parece. (….) Que eso pasa en todo… la sociedad es así, yo qué sé. Quien está más formado tiene más posibilidades de elegir y elige lo que es donde está mejor”. (Entrevista 10)

Aunque la figura del/la maestro/a es en general resaltada y entendida como un valor relevante en el funcionamiento de la institución escolar, también aparecen críticas. Como se puede apreciar en este apartado, los discursos traen referencias a los docentes que están signadas por la tensión entre la valoración de su rol, tarea, compromiso, vocación y, por otra parte, por el cuestionamiento y crítica a su desempeño, al ejercicio profesional, con referencias acerca de la falta de compromiso y vocación. Si bien de los discursos surge que el mayor peso de la crítica recae sobre los docentes de Secundaria, los maestros no dejan de estar en un lugar controvertido.

“Y la escuela pública, lo que me pasó, dependía mucho de la calidad de la maestra. La maestra buena que le tocaba, le tocaba un buen rendimiento. Si era burra, ta, era esa la exigencia que ellos tenían. Haceme la cuenta, y si escribís huevo con ge, no importa. Había mucha disparidad. Si bien es una escuela que es de práctica, entonces eso también ayudaba, porque tenían grupos grandes, pero bueno, estaba la practicante, le daba alguna ayuda. Que a veces hasta el mismo… Yo soy hija de maestra, entonces el mismo programa de practicantado no está bien ejercido en esa escuela. Yo qué sé, me tomo el día porque tengo que ir y no sé qué, y quedás con la practicante tres días, no, eso no es el sistema practicantado, es otra cosa, es otra historia. Y ta, eso pasaba, en la escuela dependía mucho del nivel. Era una escuela bastante buena, los días de paro, si los llevabas, estaban. El edificio era bueno”. (Entrevista 8)

“Yo creo que, en mi época también (….) las maestras eran distintas, las maestras estaban comprometidas con la escuela. Nosotros nos fuimos y hasta el día de hoy

vemos nuestras maestras, y se acuerdan de nosotros, y nosotros de ellas. Y creo que la experiencia de ellas [en referencia a sus hijas] estuvo buena, pero fue distinta, creo que no fue tan cálida como la experiencia nuestra. Sin embargo, había maestras divinas, y otras maestras que la experiencia no estuvo buena”. (Entrevista 7)

Y en este proceso no quedan por fuera las valoraciones sobre los sindicatos. Las oscilaciones están también presentes, aunque priman las valoraciones negativas.

“Daisy Iglesias, sindicalista de Magisterio, es un libro abierto. La verdad que ese tipo de referencias yo no sé si las encuentro en CINTEP, por ejemplo. Ella a mí gusto tiene esa representación sindical de un lugar público, entonces tiene como una doble presencia pública, por el sindicato, pero además por defender el Estado Social construido... sí con Varela, pero sostenido con el Batllismo y con esa preocupación de generar en Uruguay una Suiza de América. Que los militares le pusieron un fin y que el neoliberalismo está de a poquito comiéndole el hígado”. (Entrevista 9)

“(…) y en Secundaria es más o menos parecido. Pero debe haber una heterogeneidad muy grande. Desde el lamentable gremio que hay, porque el gremio cumple una función fundamental para que funcione orgánicamente la educación. Pero cuando lo llevan a cabo personas que son burras, necias, testarudas, no están abiertas a lo que es la educación, que es apertura, actualización, motivación, futuro. Y el gremio no tiene ninguna de esas cosas, ninguna, y de ahí para abajo. Y las autoridades, que son un poco las que podrían llevar adelante. La educación no funciona a imposición, funciona a consenso, funciona a acuerdos, funciona a motivación. Entonces si desde la autoridad, el gremio, los docentes, los maestros, que son los adultos responsables del sistema educativo del Uruguay, no logran eso, ¡por qué se enojan cuando en las pruebas PISA les va mal a los chiquilines... qué le quieren pedir!”. (Entrevista 8)

“También a mí me parece que a veces es que los colectivos docentes se ponen un poco intransigentes con algunas cuestiones que podrían ayudar a mejorar la educación”. (Entrevista 17)

4.4. Percepciones sobre la educación pública

A diferencia de las apreciaciones sobre los docentes, las percepciones sobre fortalezas y debilidades de la educación pública uruguaya sí son solicitadas expresamente en el marco de la entrevista. Con esta pregunta se procuró ahondar en las representaciones que específicamente los entrevistados tienen sobre el sistema educativo público en general, y de cada uno de sus niveles en particular.

Al referir a las debilidades, se expresan varios de los aspectos mencionados en apartados anteriores y, puede decirse, son expresión del proceso de crisis y transformación de la institución educativa. Esa crisis no responde sólo a la dificultad de adaptación a un entorno

que cambia, sino que tal como señala Dubet (2007) es una crisis del propio proceso de socialización, fundamentalmente, del trabajo sobre el otro.

En este sentido, las referencias a formatos educativos que no responden a la situación actual de las familias, propuestas que en contenido y forma no son seductoras para niños y adolescentes de esta época, programas que no se aproximan a las necesidades formativas de hoy en día, son algunas de las apreciaciones vertidas por los entrevistados.

“(…) respecto a la escuela, a Primaria, creo que tenemos hoy una escuela que fue pensada para el siglo pasado. ¿Por qué digo esto? Porque tenemos una escuela que sigue siendo de cuatro horas en general, que no se adapta a las dinámicas familiares ni de trabajo de hoy en día. Desde hace unos cuarenta años el mercado de trabajo ha cambiado drásticamente con la incorporación de la mujer. Hoy las mujeres no trabajan a tiempo parcial, trabajan jornadas muy extensas y es impensable que la mayor parte de las familias puedan subsistir sin la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Entonces, con una escuela de cuatro horas, ¿cómo piensa el Estado que las familias pueden arreglárselas? (...) Tenés otras propuestas en primaria, las escuelas de tiempo completo o las experiencias de tiempo extendido que son muy interesantes, pero que de todas maneras muestran que está todo estructurado para una escuela de cuatro horas. Las escuelas de tiempo completo ofrecen cuatro horas de clase y luego no mucho más. Se convierten en un lugar donde quedan los chiquilines para ser cuidados. No hay una propuesta pensada para ocho horas. Tienen comedor y alguna otra actividad, pero no hay una propuesta sólida y bien armada para esas ocho horas. El tiempo extendido que se aplica en algunas escuelas es interesante pero también está mal pensado. Porque está el módulo de cuatro horas con las maestras y después los chiquilines quedan ahí, sin mucha cosa para hacer, porque no está pensado. Hay algunos talleres, pero queda igualmente mucho tiempo sin actividad. ‘V’ fue unos años a la escuela pública Y, que tiene tiempo extendido, y la mayoría de los días tenían clase cuatro horas, almorzaban y después no tenían más nada, quedaban sin actividad hasta la salida”. (Entrevista 11)

“(…) una de las cosas más complicadas de la escuela pública, que no te lo mencioné hasta ahora, es el medio horario. O sea, las personas, no sólo porque casi nadie trabaja 4 horas, pero además le tenés agregar los traslados. (...) Entonces yo creo que mucha gente también lo manda al privado, en la escuela, porque ofrecen ocho horas y algunos nueve, que te permite trabajar de otra manera”. (Entrevista 4)

“Y por otro lado también sé que es necesario cambiar algunas cuestiones que ta, que tenemos de verdad una educación del siglo XIX. Y no en contenidos, sí en formas. Porque en contenidos es más, y en herramientas, y demás, está buenísimo. Pero la forma tradicional bancaria, por ejemplo, es una educación del siglo XIX”. (Entrevista 17)

“(…) me parece que a veces como ponen mucho en la lupa en un tipo de comportamiento e inteligencia. Como que hay cosas que se les van. No es que se les van a los maestros, se le va a la estructura educativa que tenemos. Secundaria me parece que es una bola expulsiva increíble. O sea, el tema de los horarios, bueno, toda la estructura que tiene, para un chiquilín que no esté motivado, o que no esté

acompañado, o sea, es una patriada que puedan terminar. Esa compartimentación de una materia una cosa, otra materia otra cosa, como que son doce liceos diferentes porque son doce materias, con doce adultos distintos, que te conocen de distinta manera. Es un formato realmente bien difícil de sostener. Y bueno, y eso me parece que se ha ido como expandiendo y creo que a todos nos está permeando y por eso hacemos esos esfuerzos a veces de... de huir. Más allá de que la enseñanza privada secundaria, tiene el mismo formato que la pública. O sea, no es que hay un proyecto alternativo, por lo menos en el centro donde ellas fueron. Pero bueno, aparecen como figuras más articuladoras, que le dan como una unión a los distintos espacios y bueno, y los cuidados de los grupos más chicos, que fue lo que yo busqué también”. (Entrevista 2)

“Después con relación a la educación pública en general, yo qué sé, yo soy re defensora de la educación pública, me parece que la calidad de la educación pública es la mejor que tenemos en el Uruguay. Ta, después me parece que cada... Primaria o Secundaria, tienen como sus propias debilidades...(…) me parece que los problemas son más metodológicos... si se quiere y no tanto... filosóficos digamos, epistemológicos. Me parece que la educación pública, o sea los contenidos de la educación pública, son correctos, más allá de que se podrían implementar nuevos contenidos, más acordes también como a la realidad de hoy. A ver, me parece que después lo que falla, son cómo están pensados los dispositivos de... digamos la metodología de la educación”. (Entrevista 14)

En este ejercicio reflexivo y discursivo las diferencias entre Primaria y Secundaria vuelven a estar presentes. De algún modo los entrevistados comienzan a dejar entrever posibles motivaciones y fundamentos de las prácticas en materia de elección escolar. Por sus características, educación Primaria logra una contención que no logra Secundaria según señalan las personas entrevistadas. El formato sobre el que está asentada la formación a nivel secundario no contribuye al seguimiento, apoyo y contención de los estudiantes. En cambio, en Primaria donde hay un sólo adulto referente, las posibilidades de dar seguimiento, de tener un conocimiento cabal sobre habilidades y competencias, de conocer el proceso educativo y la situación particular de los alumnos aumenta.

De todos modos, hay debilidades identificadas que atraviesan ambos niveles y que refieren más al formato, al “programa” en el sentido que lo define Dubet (2007). Dentro de las debilidades se identifica el carácter normalizador de la educación, lo cual le da cierta rigidez a la estructura educativa impidiendo o dificultando la valoración de otros atributos de los estudiantes más allá de los esperados por la institución. De este modo, quienes posean los conocimientos y habilidades valorados por la escuela tendrán mucha más facilidad para triunfar en ella (Bourdieu y Passeron, 1977).

Por otra parte, lo entendido como “extracurricular” se visualiza es débil o nulo en la propuesta educativa pública. Lo que existe es por el apoyo de las Comisiones de Fomento, o por la impronta de determinada dirección y/o equipo docente pero no porque sea un lineamiento definido a nivel de la política para ser ejecutado en todos los centros educativos del país.

“(…) desventaja con el idioma, sobre todo con el inglés. O sea, si hay algo que tiene que hacer uno, tener una estrategia compensatoria con el inglés. Tienen un poco, o poca cosa, o, sin embargo, tengo entendido que en algunas escuelas, no de contexto crítico, pero de repente, escuela pública menos top, el inglés lo meten más. Pero eso no sé, es algo que no está muy pensando u ocurre, no sé, por azar. Eso sí. El deporte también. O sea, todo lo que sea, que no es para mí, pero todo aquello que se entendió como extracurricular es muy débil. O sea, tenés que buscar compensarlo de forma”. (Entrevista 1)

En este sentido, surge que una de las principales debilidades que presenta la educación pública a nivel de Primaria y Secundaria refiere a la “rigidez” institucional, a la dificultad que impone el sistema para poder procesar cambios y producir nuevas propuestas. Si bien se reconoce que esa rigidez confiere también garantías en los procesos, se traduce muchas veces en imposibilidad, en impotencia práctica, en poco margen de maniobra. Esta falta de flexibilidad impacta en la gestión, en las posibilidades de hacer y en los tiempos de ese poder hacer. En estos aspectos varios discursos dan cuenta del lugar desde el que se producen: el lugar de ser parte, de conocer, de estar por dentro del sistema educativo al que refieren. Así, al momento de la entrevista muchos expresan esa tensión entre el ser parte y la opinión crítica, entre posicionarse desde el ser docente pero también desde el lugar de madres y padres que conforman la comunidad educativa.

“Vos en Primaria, llegó la maestra que no sé, que es psiquiátrica, y arreglate como puedas” [en referencia a la rigidez del sector público por su estructura] (Entrevista 3)

“Creo que, una de las dificultades que a veces tiene el sistema público, es que, por ejemplo, como que muchas veces se nota la diferencia donde hay una directora efectiva, que está ahí ejerciendo su función de dirección, y marca una impronta en la escuela, que en esas escuelas donde de repente son interinatos, y la dirección cambia todos los años. Entonces ahí como que bueno, el colectivo de maestros... que saca adelante la escuela. Pero es como más difícil, como que me parece que ahí como que se desperdicia, hay como que se fuga un poco la posibilidad de hacer algo más”. (Entrevista 3)

“Estoy seguro que un preescolar cualquiera, que el jardín x, aun teniendo a disposición todos estos recursos no lograba hacer ni la mitad de lo que se lograba

en el municipal. Yo no me imagino que un jardín cualquiera, teniendo el ómnibus a disposición para hacer paseos, lo haga semanalmente, porque seguramente la directora tenga que llenar muchos formularios y hacer solicitudes aquí y allá. Entonces, ¿es un problema de recursos o es un problema de gestión? ¿los problemas de la educación se resuelven asignando más presupuesto o hay que cambiar la manera en que se gestiona la educación? Yo creo que el problema grave de la educación es porque no se sabe gestionar, se gestiona mal”. (Entrevista 11)

“Pedíamos reuniones a las autoridades [en referencia a la reparación del techo de la escuela]. Nos movimos mucho, y a pesar que muchos padres conocíamos a personas con cargos en la dirección de Primaria, no hubo caso, no pudimos resolver. Tengo entendido que la obra para mejorar el techo sigue hasta el día de hoy. ¿Eso de qué habla? De los problemas de gestión. Como está centralizada la parte de arquitectura, los arreglos y mantenimiento de estos edificios se hacen de manera lenta y con retraso”. (Entrevista 11)

Los aspectos referentes a la gestión y al formato en el que se inscribe la educación pública a nivel de Primaria y Secundaria, son las principales debilidades identificadas. Las referencias a modelos que no se corresponden con la actualidad aparecen en forma reiterada en los discursos. Las personas entrevistadas suelen referir a anécdotas, a situaciones vividas, a modo de ilustrar lo que quieren transmitir.

“O sea, me pasó que ahora tuve que ir a anotar a mi hijo en quinto año del liceo, que volvió al público, vamos a decir. Ahora en quinto volvió al público. Y lo quiero anotar, a reguladora. Reguladora tenía un lugar lleno de gente medianamente joven, vamos a decir, con computadoras anotando, por lo tanto no debería haber cola, porque había mucha gente. Pero en el mostrador, antes de entrar a ese lugar donde había tanta gente, había una señora que era la que recibía los papeles, y te decía si entrabas o no entrabas. Entonces eso no importa que hubiera computadoras y te anotaran en internet, y no sé qué más, había una persona que miraba papeles y decía si pasabas o no pasabas. Ahí ya generaba cola. Alguien de los que estaba ingresando los datos se equivocaba, no podía bajar la inscripción, y hacerla de nuevo. Esa señora que era la que atendía la cola, tenía que ir con otra persona que estaba arriba, que tenía la tarjeta que abría la puerta que se comunicaba con Dios. Y mientras ella hacía todo eso, de bajar algo que una persona ingresó mal una cédula y anotó a otro chiquilín, entorpecía toda la cola. Entonces eso, vos tenés tecnología pero una forma del siglo XIX. Vos querés agilizar, pero te manejas como si tuvieras papel adelante todavía. Entonces a eso me refiero. En la escuela, contenidos todo buenísimo. Hasta los edificios renovados, pero adentro en la clase, un chiquilín sentado cuatro horas, como mínimo, escuchando a alguien hablar. Y entonces usan las XO y las usan de la misma manera que usan el cuaderno. Entonces a eso me refiero. Esa es la dificultad. No es la calidad, es la forma”. (Entrevista 17)

También surge la falta de recursos y condiciones apropiadas para llevar a cabo un adecuado proceso educativo. Los docentes aparecen resaltados en su rol, por tener que

compensar las falencias del sistema, por ser capaces de ejercer su labor a pesar de enfrentarse a condiciones no favorables.

“Primaria, sobre todo en los últimos tiempos que yo estaba, que está difícil también ahora, es el apoyo en cuanto a técnicos. Ahí estás medio solo. Sos psicóloga, sos asistente social, te tenés que mover para todo. Yo he llevado hasta a niños, yo, a vacunar a la policlínica para que puedan ir al campamento de fin de año. El apoyo técnico, debería haber. Y lo otro es que no tienes espacio, que todas las maestras siempre reclamamos, desde que yo estuve en escuela pública, y hasta hoy siguen, es espacios de planificación, o de coordinación, que no hay. Supo haberlos. Había tres en el año, que eran jornadas que los niños no iban y las maestras ahí planificábamos, armábamos ajustes de proyectos y lo sacaron. Los terminaron poniendo los sábados optativos, pagándote aparte. Fue eso como una pérdida. Esos espacios de coordinación, que sí los tiene un privado, no existen y son necesarios, como que todo lo tenés que hacer en tu casa”. (Entrevista 5)

En este ejercicio reflexivo en relación a las debilidades del sistema público, las referencias específicas a Secundaria se hicieron presentes. En los discursos aparecen con claridad las representaciones sobre Primaria como un esquema con dificultades en la gestión y adaptación a la nueva realidad pero que de todos modos “funciona”, y en ese sentido es destacado el lugar de los maestros y el esquema organizacional de los centros educativos para esta propuesta. En cuanto a Secundaria, las debilidades son resaltadas y prevalecen sobre las fortalezas; finalmente, en relación a la formación terciaria, los entrevistados refieren generalmente a la Universidad de la República, y las representaciones sobre la misma están signadas por fortalezas y valoraciones altamente positivas.

A la hora de reflexionar y dar una opinión sobre las debilidades y fortalezas identificadas, las comparaciones aparecen en los discursos.

“Es lo que me parece con respecto a Primaria. de todas maneras, creo que en general el maestro se involucra mucho con sus alumnos y como que eso... tampoco puedo ser muy objetiva, pero siento que en general el maestro se involucra con el alumno, y se preocupa por esos niños que tiene, y eso es una de las fortalezas que tiene y que genera un vínculo y trata de... de colaborar desde la escuela, con el niño, sea desde lo pedagógico, o sea a veces desde otras situaciones que se dan extraescuela, pero que el maestro igual se involucra. Y bueno, entonces cuando pasamos a Secundaria, que ya ahí te hablo como más de afuera, porque no lo conozco tanto. Me parece que ta, el sistema de Secundaria, con muchos profesores que van y vienen, y que tienen varios centros, como que a veces hace que no haya como una figura referencial tan clara para los adolescentes, y que entonces a veces, bueno, ahí siento como que a veces se pierden más esos alumnos, porque bueno, porque a veces no hay... Por más que sé que hay experiencias de lugares donde hay adscriptos y donde hay psicólogos y gente que trabaja interdisciplinariamente, y tratando de apoyar a esos chiquilines,

se contiene, como que a veces siento que es eso que a veces sale en las encuestas, de que hay muchos liceales que abandonan, como que no siguen con el sistema. Entonces, me parece que ta, como que siento a veces que la pertenencia de un docente, cómo se da en Primaria, a un lugar, y la estabilidad, como que ayuda y que a veces en Secundaria eso no está tanto”. (Entrevista 3)

“La Secundaria, el tema de Secundaria creo que sigue siendo un problema en nuestro país, sin solución. No sé si sin solución, creo que claro, que hay que cambiar muchas cosas para poder solucionarlo. Yo creo que Primaria debería tener más ajustes, pero creo que funciona más o menos, creo que en general, y creo que tampoco hay tanta diferencia entre lo público y lo privado, me parece por lo que veo (...) Creo que Secundaria es un tema que no sabemos cómo solucionar como sociedad. Como sociedad toda. Creo que expulsa a los gurises que más necesitan la formación. Capaz que no es esta Secundaria lo que necesitan también, en general la sociedad no es lo que necesita. Necesitan otras cosas. Creo que es muy retrógrada así la formación. Pero bueno, no sé. No sé para dónde va la salida. Yo sé que se está buscando, que hay gente que está trabajando mucho. Yo tengo alguna gente conocida que trabaja a nivel Secundaria, en la parte más de formación y eso, y se lucha todos los días, pero bueno, es difícil”. (Entrevista 10)

“Para mí es la mejor Universidad que hay en el Uruguay. Ni la de Montevideo, ni UCUDAL, siento que puedan como ponerse a la altura, por más que tienen más presupuesto y menor cantidad de estudiantes. Me parece que en la Universidad de la República están los mejores profesores. Yo siempre tuve como mucho respeto por la Universidad uruguaya digamos. Nunca se me ocurrió irme a hacer una maestría a otro lado”. (Entrevista 9)

“Está instalado en el colectivo, que el liceo público, o sea, llegás hasta la escuela y ya está. Si querés hacer esa elección por lo público. Y no, y después en la Universidad podés volver. O sea, creo que el cuello de botella se hace en el liceo. En la Universidad creo que la UdelaR compite sobradamente y más en algunas carreras, con el abanico de las privadas”. (Entrevista 6)

4.5. Lo público y los valores

“Yo sé que en el pago me tienen idea
porque últimamente, voy fallando fiero,
yo que he sido siempre un buen militante,
tuve que trazar con el mundo moderno.
A todos mis nietos los mando a un privado,
pero jamás nunca traicioné a Varela,
porque aunque se llame “High College Bilingual”
adelante mío le dicen escuela.”

(Cuplé de los viejos militantes- Agarrate Catalina 2008)

Amerita redactar un apartado nuevo para referir a los valores que la educación pública representa para las personas entrevistadas. Al momento de tener que enumerar las fortalezas de la enseñanza pública, surge en la gran mayoría de los discursos un relato sobre la importancia del carácter gratuito, democrático, integrador, de construcción de ciudadanía, que supone para las mismas este ámbito.

Es difícil analizar estas valoraciones sin evocar y sin pensar en la capacidad estructurante que en la configuración de estas representaciones, tiene un pasado que da cuenta de una primacía estatal a nivel de la política, de una temprana y vertiginosa ampliación de la cobertura - a principios de siglo XX en Primaria y desde mediados de siglo en Secundaria- de una fuerte capitalización de la educación por parte de las clases medias y obreras como mecanismo de movilidad social ascendente y de una sociedad hiperintegrada asentada sobre el pilar de la educación, tal como se mencionara en el Capítulo 2.

Elegir la escuela pública se traduce en un relato identitario que marca pertenencias y que se constituye en una suerte de epifenómeno individual/colectivo que es parte y consecuencia de procesos de construcción social (Narodowski y Gottau, 2016). Esta práctica discursiva que es también acción de elección, este movimiento entre ideas y prácticas, habla de habitus compartidos en lo que concierne a la importancia de la educación en la trayectoria biográfica pero también en lo que hace a la educación en su potencial integrador, en su capacidad de construir ciudadanía, en su carácter democratizante, en definitiva, en su relevancia a nivel social. Ser parte de la educación pública es pertenecer y participar de un espacio social más amplio que el propio centro educativo, es ser parte de lo público en la amplitud de su acepción.

“Soy una Estadística nata, dijera Darwin, que sí, que para mí el Estado es Dios, no... no, ni ahí. Más atea jaja. Más allá de todas las debilidades que le veo, definiendo y quisiera que mejorara realmente (..) en un momento dije, si a todos los padres, cuando ‘P’ estaba en el privado, si a todos los padres nos dijeran lo que estás poniendo económicamente lo ponemos en una gran bolsa pública, en pos de una mejora del sistema público, con garantía de que eso ocurra así, yo lo pongo y pago los años que estuviera pagando una matrícula privada. Porque realmente soy una convencida de que deberían tener todos, un acceso a un nivel como parejo de oferta pública. Pero bueno, nadie ni propuso, ni pasó. Pero sí, sí, soy filosófica, ideológicamente totalmente pro enseñanza pública. Creo que ta, es así. Que como ser lo otro, no debería ser, más allá de que yo en dos oportunidades lo usé. Y creo que volvería a tomar las mismas decisiones, pero (...) hay algo como de... el callo social no es solo que aprendan una cantidad de cosas, sino también de cómo regularse con los otros, sino también de lo que escuchan, bueno ta. (...) el centro educativo a donde lo mandás tiene que tener algo donde vos te sientas como... como una cosa de identificación con el sector social, yo supongo que debe ser muy incómodo para arriba y para abajo. O sea, para donde lo mires. Porque ta, en esa cosa que los humanos nos sentimos más cómodos con los parecidos, no hay con qué darle. Y eso también explica por qué bueno ta, se alimenta la segregación residencial, aunque sea lamentable, pero ocurre. Definiendo la escuela pública, y el liceo público y por supuesto la Universidad”. (Entrevista 4)

“Pienso que los liceos públicos, todavía tienen esa cosa del sindicato estudiantil, del paro docente, que enseña otras cosas, ¿no? El gurí que vaya al liceo y le digan no, hoy hay paro, y que tenga que entender por qué hay un paro, y saber qué es un sindicato... me parece que una enseñanza de economía política que no sé si lo han... que en el privado capaz que no tienen esa oportunidad. No, yo... venía caminando por Bulevar España y vi a los estudiantes del liceo público 169 trancando la calle. Me emocioné porque me pareció que... no sé qué estaban reivindicando, pero la actitud esa de juntarse y reivindicar por algo colectivamente, pa, es una gimnasia que está un poco perdida últimamente. Entonces yo creo que todavía sigue siendo espacio de construcción ciudadana, a pesar de que están un poco deteriorados. Más deteriorado el liceo que la escuela. Pero que van camino juntos al declive institucional, dijera Dubet. (...) el público tiene cosas que los privados no tienen. No tienen manera de ofrecerlo. Porque el público tiene esa realidad pública de población heterogénea, de situaciones de carencias o de promover cuestiones colectivas mucho más politizadas o mucho más reales que la colectiva del campamento. Está bueno que ‘M’ vaya al campamento, pero no deja de ser una burbuja de campamento del liceo privado 101”. (Entrevista 9)

“(...) no me gustaría que un hijo mío viviese siempre yendo a cuestiones privadas. Que haga por ejemplo, jardín privado, escuela privada, liceo privado... (...) porque es como un micro mundo viste... no... no me gustaría. Claro, porque es como un micro mundo, porque como que siempre está entre las personas que pueden pagar”. (Entrevista 15)

Cierta tirantez en los discursos se identifica también entre la necesidad de proteger de las dificultades y carencias que tienen los liceos públicos y la intención de salvaguardar de

“la burbuja” (expresión que se reitera en las entrevistas) o “micromundo” que representa lo privado. La respuesta a este dilema se traduce en la práctica, en la elección de lo privado por las fallas identificadas en el sistema público en determinado nivel, y a la vez, como respuesta a las necesidades de determinado momento de la etapa etaria de hijos e hijas.

La educación pública es resaltada en características y aspectos que también hacen a la formación de las personas, cualidades que el ámbito privado no puede ofrecer porque son particularidades intrínsecas a lo público. Ser parte de la educación pública es rasgo distintivo de estos entrevistados de clase media, que muestran discursivamente no tener intenciones de ser parte del avance de una lógica pro-mercado. Las tensiones están presentes entre las declaraciones de defensa a la enseñanza pública y la efectiva práctica de elección de un centro educativo privado. Tensión que se intenta aplacar esgrimiendo los motivos que llevaron a tal decisión, dando cuenta del estado de “declive institucional” que justifica migrar hacia lo privado.

“(…) nos interesaba mucho la experiencia de la enseñanza pública porque, no tanto acá, pero en el interior, vos tenés la vivencia de estar en la misma clase con el hijo del doctor, el hijo del bancario, la hija de la empleada de tu casa, la hija de... de otra colega de tu familia. O sea, está todo el mundo ahí en la educación pública en el interior. Entonces no hay como grandes diferencias. Y principalmente porque sí, nos interesa la educación pública por un principio de, bueno, de accesibilidad y de democratizar un poco la educación. Pero obviamente, en Secundaria, en Montevideo, particularmente, las opciones de público que teníamos, no nos convencían”. (Entrevista 8)

“Entonces de alguna manera me confirmó que la opción que estábamos haciendo no era en contra de la educación pública, porque yo en realidad soy producto de la educación pública, y ojalá hubiera estado en una posición de pensar que lo mejor que uno puede darle, es el liceo público”. (Entrevista 7)

“Soy producto de la educación pública” es una frase que aparece en más de una entrevista y, podría decirse, es una frase socialmente acuñada en nuestro país. El conocimiento práctico que deviene de la experiencia de ser parte de la enseñanza pública, es elemento estructurante de la percepción, del modo de sentir y pensar ese espacio, lo que hace a su representación y lo que estructura nuevas acciones, nuevas prácticas.

Es interesante destacar que surge en algunos discursos expresiones que dan cuenta de cierta “resistencia” hacia lo privado y que provienen generalmente de quienes no tuvieron una experiencia propia de tránsito por ese sector. De todos modos, la tensión entre una

alta estima por lo público-estatal y la práctica de optar por la oferta privada aparece en todos los discursos, en algunos de forma más explícita que en otros, como parte de un dilema entre el pensar, sentir y el hacer. El fragmento de entrevista citado a continuación es una muestra de cómo esa resistencia puede verse expresada desde el lenguaje, desde las palabras que utilizamos para nombrar las cosas. En este caso particularmente, se tuvo una corta experiencia de pasaje por lo privado en la escuela al momento de iniciarla.

“(…) le decíamos escuela, como el cuplé da la Catalina, los viejos militantes que le dicen escuela al colegio, bueno ta. Le decíamos escuela. Y al liceo también le decíamos liceo y no colegio”. (Entrevista 17)

4.6. Valoraciones sobre la oferta privada

En Uruguay la primacía estatal en materia de educación ha sido histórica y aún mantiene vigencia. Sin embargo, las propuestas de mercado vienen avanzando en forma paulatina e influyendo en la elección de ciertos sectores sociales desde hace unas décadas. Este proceso puede ser identificado en países de la región y del resto de América Latina. En muchos de ellos con grados de avance más significativos que los que presenta Uruguay, tal como se indicara en el Capítulo 2. Esto ha dado lugar a investigaciones sobre el tema, los que en general encuentran relación entre la estructura de clases y la elección escolar (Gamallo, 2011; Rojas y Falabella, 2013; Rojas, Falabella y Leyton, 2016; Narodowski y Gottau, 2016; Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018). Este interés deviene justamente a partir del avance de las propuestas privadas que asumen a las familias como agentes con capacidad de optar por el centro educativo que más se adapte a sus necesidades, intereses y expectativas.

Algunas de las investigaciones referenciadas señalan que la elección escolar puede constituirse en un mecanismo de distinción de las clases medias, lo que puede ser interpretado como parte de un proceso más general de constitución de nuevas capas medias y de profunda re-estructuración de los sistemas educacionales. Parten de la premisa de que las diferencias sociales se asocian a la desigual posesión de capitales (cultural, social, económico, escolar), cuyo juego en el campo educativo reproduce las diferencias de clase al mismo tiempo que las legitima. En el proceso de elección, las clases medias llevan la ventaja por su mayor capital cultural, redes sociales de contacto y familiaridad con el sistema educativo (Orellana et al., 2018).

Sin embargo, al mismo tiempo, se plantea que este fenómeno de variedad de oferta educativa que convierte a los referentes adultos de las familias en agentes de elección, puede traducirse en un aumento de la individualización de los riesgos y un incremento de la responsabilidad que les corresponde a las familias en este asunto. En este sentido, se identifica un proceso de creciente incertidumbre y ansiedad que afecta mayormente a la clase media por ser justamente la que evalúa diferentes opciones (Orellana et al., 2018).

“(…) después de haber recorrido varios colegios, en la mayoría me querían vender humo. La mayoría, por ejemplo, te cuento uno, el liceo privado 112, me decían que en la oferta estaba el mandarín, porque era muy importante que los niños supieran chino, porque el comercio mundial iba a ser en inglés y en chino. Yo ahí me di cuenta de que ahí no quería mandar ‘M’. Pregunté en el liceo privado 108, pregunté en el liceo privado 112, pregunté en el liceo privado 127. En el 127 me dijeron que me iban a llamar a una entrevista para ver si ellos me aceptaban a mí, ahí me di cuenta de que yo no tenía que ir a esa entrevista. Pero entonces siento en la mayoría de los casos, y los siente mi señora, cuando tiene que trabajar para un privado, me dice, yo estoy como vendiendo una empresa, y a mí no me gusta. Yo prefiero trabajar en un público, porque en realidad en el privado estoy en esa lógica de que hay una paga de por medio, y eso debilita algunas autonomías que tiene que tener la educación, para ser una educación con todas las letras”. (Entrevista 9)

El recorrido para evaluar diferentes propuestas es algo que surge en las entrevistas y que da cuenta, en cierto modo, de lo que implica el proceso de elección para los referentes adultos. El mismo, se transforma en la búsqueda de la mejor opción, de la que más se adapta a lo deseable, a lo entendido como necesario y que se ajusta a las posibilidades económicas del hogar.

Cabe destacar que los discursos no revelan que la opción por lo privado sea considerada con la finalidad de constituirse en un diferencial, en un elemento distintivo, sino que aparece más la idea de lo privado como una alternativa frente a la percepción de un sistema público que falla y que no es capaz de ofrecer las garantías de cuidado, control y seguimiento que los referentes adultos entienden necesarias. De hecho, esas son las principales fortalezas identificadas en lo privado, las que refieren a la gestión de los centros, a la vez que se explicita en general que en algunos aspectos no hay grandes diferencias con lo público porque se basan en la misma reglamentación, porque comparten los docentes.

“Por supuesto que todo esto la atraviesa [refiriendo a la propuesta de cuatro horas de Primaria], porque para poder obtener las habilitaciones y por la reglamentación que rige a los privados les queda poco margen. Entonces mucho de esto que te

comenté sigue siendo igual, la diferencia está en que creo que desde lo privado se ofrece algo diferente, que hay diferentes propuestas que se adaptan a diferentes chiquilines. En eso la educación pública resulta un poco Stalinista: “hay que ofrecerles lo mismo a todos, todo tiene que ser igual para todos”, y eso me parece no debería ser así, no debería haber una intención homogeneizante. Creo que hay que pensar en propuestas diferentes porque no todos somos idénticos. Los privados tienen un poco de eso, de ofrecer propuestas diferentes dentro del margen que les queda. (...) Creo que los profesores son los mismos, y creo que hay muy buenos docentes en un ámbito y en otro. La diferencia está en la gestión y en una propuesta variada que ofrece lo privado que lo público no tiene”. (Entrevista 11)

“Me parece que lo tenemos a veces sobrevalorado, como si tuviera un diferencial sustancial con lo público, que en realidad creo que desde el punto de vista de la formación y lo académico, realmente no sé si hay un diferencial. Lo que seguramente hay sí, es un mayor espacio de contención de los chiquilines. Están como más... controlados, desde el buen sentido de esa expresión, porque los grupos suelen ser más chicos, o los referentes adultos son más. O sea, cada tantos niños, o adolescentes, un adulto, o en el rol de adscripto, o tiene equipo técnico multidisciplinario. O sea, como que hay otra cuestión así, como una mirada adulta mayor que en el público. Y eso permite muchas veces como eso, como ver al gurí no solo por materias, en secundaria, sino como ver al gurí. Entonces eso hace que puedan tener como una percepción más integral. Y después me parece que tiene las mismas limitaciones, docentes muchas veces que... no sé bien por qué son docentes, porque pareciera como que no les gusta mucho el laburo, que lo padecen. Se nota, pero se nota salado cuando hay un docente que le gusta, que se copa con dar clase, cuando los chiquilines lo adoran”. (Entrevista 2)

“Ya te digo, en cuanto a la formación, a la calidad del contenido educativo vamos a decir, a mí sinceramente no me parece que varíe. Porque los docentes que tienen, los tiene el liceo público del mismo barrio. Sí cómo, por ejemplo, yo he visto una diferencia en cómo los adultos, o los responsables, o la administración, lo que sea, del liceo, se comunica con los padres, con los referentes. Sobre todo, en Ciclo Básico que son chicos todavía los gurises. Y por eso en ese momento nosotros elegimos la educación privada, que saliera de la escuela pública y pasara a educación privada”. (Entrevista 17)

Tal como fue indicado en un apartado anterior, las referencias al ausentismo docente en lo público, y por contraparte, a la presencia de los profesores en el sector privado son un aspecto también mencionado en las entrevistas, identificados como debilidad de lo público y fortaleza de lo privado.

“En el liceo público 169 yo dije, qué tipo de ejemplo tienen, si los docentes la mitad de las veces no están, no vienen. En el privado eso no pasa, son los mismos. Ahí hay algo que falla en Secundaria que genera muy mala... muy mala imagen y muy mal ejemplo. O sea, es algo como que no debería ocurrir. O sea, el tema de que no tengan docentes al principio, y que después falten sistemáticamente”. (Entrevista 1)

Es interesante que al preguntar por las fortalezas de la educación privada las respuestas se estructuran generalmente desde la comparación con el sector público. Este doble movimiento entre las valoraciones de lo privado y lo público, revela de algún modo que la opción por lo privado se explica fundamentalmente por lo público y que lo público no es desestimado en relación a lo privado. Secundaria pública en su nivel básico es desestimada en sí misma, como opción posible, dado el estado de declive institucional percibido por las personas entrevistadas.

Entre otros aspectos, aparecen como fortalezas las propuestas complementarias que ofrecen los centros del sector privado, surgiendo nuevamente la comparación con lo público. Este último es identificado con un déficit en lo que refiere a estas propuestas y con un grado de rigidez que lo limita en la posibilidad de salir de lo estrictamente curricular.

“Y este colegio en sí, tiene dos grandes puntales más allá de la academia, uno es el deporte, son tres varones, y otro es voluntariado social. Que obviamente es voluntario, a los tres les dijimos, ustedes van a una... Eso se hace los sábados. Isasa tiene clases de lunes a viernes, sábado y domingo es libre. Entonces los sábados hacen la actividad voluntaria. Entonces bueno, ustedes un sábado van y prueban y ven lo que es. No les gusta, no lo hacen, pero tienen que ir para probar qué es. Los sábados no tenían por qué levantarse temprano, se levantaban a las ocho cuando tenían que ir de mañana o si tenían que ir de tarde, se levantaban y te decían, dale que tengo que comer porque yo a las 12 me tengo que ir. Son actividades que te forman mucho en lo que es bueno, la solidaridad, el ver otras realidades, el conocer otros lugares”. (Entrevista 8)

“(...) la fortaleza que tienen ellos como para ser competencia, y justificar que uno haga el esfuerzo de pagar un colegio, ¿no? Te brindo inglés, te brindo natación, te brindo, a ver, cositas que de repente vos no se lo podés dar, como es el caso nuestro. Extra no le hemos podido dar ni inglés, ni club a los chiquilines. Y bueno lamentablemente quedás ahí, deben estar en desventaja con otros chicos, con chicos de colegios privados, seguro que sí, en ese sentido”. (Entrevista 12)

“(...) creo que tienen que tender a mejorar su calidad y su oferta educativa, porque de alguna manera digamos, viven de eso, es como una oferta que hacen, y la oferta tiene que estar actualizada, tiene que ser atractiva, y tiene que tener resultados. Entonces yo creo que eso es una ventaja. La escuela pública, o la educación pública, es como más rígida, está como encorsetada (...) Sin embargo creo que el privado tiene como cierta libertad para poder tener una... digamos la oferta educativa básica, que tiene que ver con lo curricular, pero sin embargo le pueden agregar un montón de cosas, un montón de propuestas, y eso la hace ya... la hace no solo llamativa, sino que también creo que es necesario. Es necesario idiomas, es necesario herramientas informáticas, todo lo que son las Tic, es necesario que los chiquilines puedan tener como otras actividades que tengan que ver con la expresión, con lo artístico, con lo corporal. Que haya cuestiones que tengan que ver con que tengan

más que ver con su crecimiento personal, espacios, espacios que tengan que ver con lo lúdico, con el encuentro, con el conocimiento. Entonces yo creo que la ventaja es que tienen mucha más libertad para poder proponer. La otra educación, digamos, la otra educación, lo público es más rígido. Y creo que hoy por hoy cada vez es más difícil a nivel público poder proponer alternativas. Porque estamos en un momento donde hay que cuidar todo lo que se dice, todo lo que se propone, y creo que eso no está colaborando con... con poder pensar alternativas distintas”. (Entrevista 7)

Por su parte, a la hora de referir a las debilidades, los entrevistados aluden a características del sector intrínsecas a la lógica de mercado. Si bien la flexibilidad es valorada en relación a la rigidez percibida en lo público, esa ductilidad es visualizada como riesgosa en tanto puede habilitar a que la propuesta sea moldeada en función de intereses no educativos, sino más bien de índole competitiva.

“(...) a veces tengo la sensación que hay colegios que son como... o sea... marketineros. Yo lo que hago es para que el padre esté contento, no en función de la educación. (...) Los colegios que tienen como una historia más... como de más tiempo, creo que son colegios que tienen como una impronta con una línea, con una formación. En ese sentido creo que los colegios, por ejemplo, católicos, no importa, como que aparte... la educación está enmarcada además en un concepto también religioso. Entonces digo, como que es la educación con los valores que profesa. Pero a veces hay como colegios donde ta, es el negocio del colegio, y el negocio del colegio es que vengan muchos padres, y para que vengan muchos padres hay que mantenerlos contentos. Y entonces ahí a veces... como que sé que hay gente que... como que el magisterio de algunas maestras, el maestro termina siendo un poco rehén de lo que el padre quiere. Entonces ahí como que se pierde un poco de libertad de cátedra digamos”. (Entrevista 3)

El avance de las propuestas de mercado en educación y la existencia de una variedad de alternativas, puede conducir a los centros educativos a transitar por una lógica de captación de clientes, lo cual va en detrimento de la educación según entienden las personas entrevistadas.

A modo de cierre de este capítulo, cabe destacar que el análisis de las entrevistas continuará en el próximo, en el cual se profundizará sobre los motivos recogidos de los discursos en relación a la elección de los centros educativos.

CAPÍTULO 5

Análisis de discurso: los motivos

Los motivos expresados por las personas entrevistadas, en relación al proceso de elección de los centros educativos públicos y privados a los que asistieron o asisten sus hijos e hijas, se constituyen en el foco del análisis que desarrolla este capítulo. Partiendo de apreciaciones generales sobre las implicancias del proceso de elección, se continuará con la presentación de los principales argumentos expuestos por las personas entrevistadas en relación a la elección de la escuela pública, para luego referir a los motivos de la migración hacia el sector privado en la transición escuela-liceo. El capítulo finaliza con el análisis referente a la trayectoria educativa proyectada.

5.1. Acerca del proceso de elección

Los procesos de elección en materia educativa se han convertido en foco de múltiples y recientes investigaciones (Raveaud y Zanten, 2006; Zanten, 2007; Gamallo, 2011; Rojas y Falabella, 2013; Rojas, Falabella y Leyton, 2016; Narodowski y Gottau, 2016; Orellana, et al., 2018). Esto viene de la mano del progresivo aumento en cantidad y variedad de opciones de mercado en materia de educación, tal como se mencionó anteriormente. En muchos países ese incremento es significativo, a la vez que se ofrecen opciones públicas-estatales o de mercado accesibles para estratos socioeconómicos bajos (escuelas charter, política de voucher educativo¹⁷), por lo que el análisis de los procesos de elección por parte de las familias se convierte en objeto de interés, sobre todo en los sistemas educativos que promueven de algún modo la competencia para la obtención de cupos.

Esta no es estrictamente la realidad de Uruguay, aun cuando el sistema se ha diversificado y ha crecido en relación a la oferta de diferentes propuestas educativas. De todos modos, el análisis del proceso de elección es significativo dada la sostenida migración al sector privado por parte de las clases medias tal como fue señalado en el Capítulo 2. Algunas investigaciones destacan que existe una relación directa entre el nivel educativo de los

¹⁷ Estos son ejemplos de ofertas de mercado “gratuitas” en educación, siendo las escuelas charter modelos de instituciones educativas gratuitas de gestión privada, tal como se explicó en el Capítulo 2, y el voucher educativo un modelo de bonos a través de los cuales el Estado subsidia la demanda en lugar de la oferta.

padres y el hecho de poder y saber elegir el centro educativo que prefieren para sus hijos e hijas (Orellana, et al., 2018). Para las personas entrevistadas, lo público no se constituye en la única alternativa posible, sino que es una opción más por la que optar, a la vez que cuentan con los instrumentos necesarios para poder elegir qué público y/o qué privado, así como con los recursos económicos suficientes para sostener la decisión.

Como señalan Orellana et al. (2018) en el transcurso del análisis de alternativas escolares, hay una preeminencia de uso de redes sociales o de contacto en relación a la utilización de información oficial. Esto puede apreciarse claramente en el relato de las personas entrevistadas. Sólo uno reveló haber utilizado del monitor educativo de la ANEP al momento de elegir la escuela. Para la amplia mayoría, la elección fue influenciada por la referencia de sus propias redes (familiares, amigos, vecinos). En este sentido Ball y Vincent (1998 en Orellana et al., 2018) señalan que estas fuentes ofrecen una información “caliente” en oposición al conocimiento “frío” de indicadores o registros oficiales.

“Y necesitábamos una escuela que fuera de tiempo completo. Porque si no tenían que ir a un privado. Y los... a no ser esa escuela, en otros colegios privados que estuvimos viendo en ese momento, era carísimo los dos, no se podía sostener. El chico empezaba... cinco, y él pasaba a cuarto. Entonces empezamos a buscar escuelas públicas, pero lo que buscamos directo, fuimos al monitor educativo y vimos las de quintil cinco. Eso fue lo primero que buscamos, solo esas. Y después como por la zona nuestra no había... había en el Prado. En ese momento en la del Prado que había no tenían jardinera. Entonces no pude... Entonces ta, esa se descartó por eso. Y después teníamos la opción de la escuela pública B (...) y la escuela Q5 E (...) Y ta, lo anotamos ahí por eso. Era de quintil cinco, era de tiempo completo, y nos quedaba cerca a los dos. Porque además tampoco te anotan en cualquier escuela, tiene que ser cerca de la casa o cerca de tu trabajo. Entonces también eso. Y fue por eso que la elegí. No teníamos ninguna otra referencia”. (Entrevista 17)

“Y no... de una ya lo anotamos ahí en ese colegio, que lo conocíamos, ya teníamos referencias que estaban bueno, por distintos lados... Y bueno y era un colegio como un liceo, como al liceo que yo fui por ejemplo, público. Como aquel liceo que uno tiene en la memoria, de que... no tenía grandes cosas (...) Porque nos quedaba bien, porque era por la zona, más allá que queda trasmano, nos quedaba bien, por la zona, nos quedaba bien el precio, y teníamos buenas referencias”. (Entrevista 17)

“(...) la escuela de la zona, por ejemplo, la clásica es la escuela pública X. Pero no... nunca jamás en la vida me dio confianza. Conozco gente que va ahí, el ambiente era complicado, sobre todo de tarde. Entonces ta (...) Y una vecina había inscripto a la nena en la escuela Q 5 A y me dijo que era un ambiente precioso, que era chiquita, que las clases eran... bastante chicas, las maestras eran amorosas. Digo ta, y nos decidimos optar por inscribirlo ahí. Entonces lo saqué del colegio y lo pusimos en esa escuela. Entonces ya automáticamente al tener un hermano en la escuela, la

mía... la grande, la nena, pasó automáticamente la inscripción a la escuela Q 5 A". (Entrevista 16)

En este sentido, el capital social juega como un filtro de la información disponible, así como de su valoración (Orellana et al., 2018). Si bien en cada caso operaron criterios diferentes de selección del centro (laico o religioso, menor o mayor escala, actividades deportivas, recreativas y sociales, idiomas, valor de la cuota, entre otros), lo que aparece en común es la realización de un "recorrido", de un proceso de búsqueda y averiguaciones.

"Sí tuvimos, empezamos un recorrido y consultamos en el liceo privado 140, el liceo privado 142, después nosotros tenemos como cierta tradición salesiana. Sabíamos que el liceo privado 141 era un buen colegio, y que podía... podía integrarse, porque además ya desde que iban a la escuela, desde que iban al jardín, ya nos ofrecían llevarlas al liceo privado 141. Pero nos quedaba lejos, pensando en que tenían que trasladarse ya desde muy chicas en ómnibus, no nos parecía. Y a ver, no recuerdo si consultamos a otro. Y bueno, y fuimos un día... se nos... tuvimos entrevista, el liceo privado 140 no nos convenció, no nos gustó, me pareció que era un ambiente que ahogaba mucho. Ellas venían de la escuela Q5 P que tenía muchos patios, mucha luz, mucha ventana, y no me parecía ingresar a las chiquilinas. Fuimos al liceo privado 142, no me terminó de convencer, por más que yo tenía una sobrina que ya iba a ese liceo. No me mostraron demasiado interés, o sea, quedaron en llamar, no llamaban. Y un día decidimos, llamé al liceo privado 145 porque tenía la experiencia de un... de que un primo de mi esposo había ido a ese liceo. Y un día... no sé si llamé o fuimos... Fuimos al liceo privado 145 y en el momento nos atendieron, nos hicieron pasar, nos mostraron el colegio, me pareció con mucha luz. Nos mostraron la oferta educativa, después agendamos una entrevista con los directores de Secundaria, por la que iba a Secundaria, y con Primaria, con la directora de Primaria, por la que pasaba en Primaria, y, creo que me gustó la oferta educativa, me gustó el colegio, y vi calidez en la recepción. O sea, vi un ambiente cálido". (Entrevista 7)

"Solo entrevistas a los privados. Y ta. Pero también haciendo como cierta reducción, porque para nosotros tenía que ser laico, entonces se te va acotando. Aun así, igual fuimos al liceo privado 141 y fue casi graciosa la ida. Porque uno dice bueno, de repente igual capaz que la propuesta pedagógica, que la gente te dice, que no... que el catecismo no es obligatorio. Pero ta, después... Pero si vos entrás al edificio, que es terrible edificio el liceo privado 141, que también nos queda muy cerca, y te ves aquellas imágenes decís no, como que decís bueno ta, está todo el peso de lo simbólico, pero bueno, fue parte del relevamiento. Bueno es que esa es otra cosa que no creo que nos haya pasado solamente a nosotros. Los padres de los chiquilines en sexto, y que empezás todo un tema, bueno vamos a todo el ejercicio de relevar lo que van a ser los insumos para la toma de decisión, que es muy importante. Entonces empieza una cosa como de circular información entre uno, intercambiar visiones te pasás.... Es como interesante, te lo digo porque no solo nos pasó a nosotros, vimos que hay mucha gente que le pasa lo mismo. Más allá de que uno termina optando y confrontando y tomando la decisión. (...) Uno pone mucho en esa decisión, capaz que hay gente que es más... no sé, que lo piensa menos, pero no creo que la gente lo piense poco. Que es algo que es eso, le dedicás como tiempo a pensarlo. Y el

factor económico sin duda que... no lo voy a decir en abstracto, que a nosotros también nos pesaba, pero no fue lo que definió”. (Entrevista 4)

Lo que surge en todas las entrevistas es que la decisión implicó dedicación y tiempo. La elección es meditada y significó el análisis de diferentes variables. Para las personas entrevistadas la definición sobre el centro educativo de sus hijos tiene importancia, es relevante y ello puede evidenciarse a la hora que dan cuenta del proceso que supuso ya sea en la búsqueda de referencias, en el recorrido por las instituciones, en las conversaciones e intercambio a la interna de la familia.

Aunque en la mayoría de los casos el proceso de mayor búsqueda y recorrido se da en la elección del liceo, la decisión sobre la escuela también supone meditación y estudio de las opciones disponibles. En general, las personas entrevistadas no optan por “cualquier” escuela, sino que eligen determinadas escuelas. Esto sucede pese a que todos realizan una valoración favorable sobre Primaria como subsistema.

Como en la mayoría de los casos estos centros educativos que cumplen con ciertos requisitos valorados por madres y padres, se encuentran próximos a sus residencias o empleos, el proceso de búsqueda y elección impresiona haber significado un menor recorrido si se lo compara con el liceo. Ello no implica que los entrevistados no estén informados sobre las características de la escuela, sino que muy por el contrario tienen referencias y han realizado indagaciones a fin de definir la inscripción a ese centro, lo cual en algunos casos surge ya en la etapa de educación inicial.

“Sabía hace tiempo que es una escuela de práctica, que habían ido otros chiquilines... sí, conocía gente. Es bastante conocida (...) Más allá de las debilidades del sistema público, (...) de la dirección teníamos buenas referencias también”. (Entrevista 4)

“En el jardín ese público había a partir de cuatro. Entonces sabíamos que era un buen jardín, porque conocíamos personas que habían mandado hijos ahí... Porque ediliciamente estaba bueno... no sé... teníamos buenas referencias del jardín. Y no salía dinero, y quedaba a la vuelta de donde vivíamos. Entonces lo mandamos al jardín ahí. Y cuando salió de jardín, lo mandamos a la escuela que quedaba al lado del jardín. Fue como un tubo también”. (Entrevista 15)

“Después la escuela Q5 B, bueno nosotros tenemos claro que no lo hubiéramos mandado porque era escuela pública, eso, cuando la gente dice mando, yo creo que hay muchos que mandamos a determinadas escuelas públicas, si yo no lo hubiera tenido a cinco cuadras de donde vivía, no sé si... hubiera quizás elegido, no sé, dos o tres más montevideanas. (...) Bueno, por qué, porque uno no desconoce el

deterioro o la devaluación de la escuela pública. Pero sí nos importaba, a ver, que no quedara en una burbuja”. (Entrevista 4)

“La escuela Q5 P igual, es como que fuera el British de las escuelas públicas. Pasaron cosas que no podías creer... la quisieron transformar en tiempo completo y los padres se negaron, porque los hijos iban a inglés y a (un club deportivo de la zona) y... Entonces... nada, ahí como que me pareció que... o sea, todo lo que averigüé, que en realidad no había demasiada diferencia en términos de... llamémoslo lo académico, por decirlo de alguna manera, entre las escuelas... Salvo que fueras a una escuela, yo qué sé, tipo el Liceo Francés o el Alemán”. (Entrevista 1)

5.2. Motivos detrás de la elección de la escuela pública

A la hora de optar por la escuela pública, las personas entrevistadas presentaron diferentes argumentos y motivaciones que justifican la práctica de elección. La relevancia dada a las posibilidades de integración social que ofrece la escuela pública, así como el contexto de inserción de los centros, son algunos de los motivos que presentaron los entrevistados al momento de fundamentar la elección del sector público para este nivel. Como se mencionó con anterioridad, pese a que las escuelas elegidas se encuentran en la amplia mayoría de los casos en el entorno barrial de residencia, se dio igualmente un proceso de averiguaciones, de búsqueda de referencias que habilitaran tal elección. Como se podrá apreciar, la opción por la escuela pública trae consigo un conjunto de condiciones que revelan que no todas entran en juego, sino sólo algunas que cumplen con aspectos valorados por los referentes adultos de clase media. De este modo, los motivos expresados entran en tensión: hay un discurso pro-integración, pero una práctica de elección de determinados centros, dada, fundamentalmente, por el contexto poblacional de los mismos.

5.2.1. Calidad y contexto: la elección de “ciertas escuelas”

Desde lo edilicio, hasta el equipo docente y de dirección, la escuela es apreciada como una maquinaria que “aún funciona”, que logra cumplir con sus objetivos y que es capaz de ofrecer lo que padres, madres y otros referentes adultos de los niños buscan: contención, cuidado, referencias claras, control. Así, la escuela pública o, mejor dicho, determinadas escuelas públicas, permiten que la elección educativa de los referentes entrevistados conjugue la decisión basada en la orientación ideológica donde lo público-estatal tiene gran valor y, por otra parte, la opción por una oferta que cubra en términos de atención y formación lo necesario para sus hijos.

“Me parece que también en términos de funcionamiento, funcionaba bárbaro, como maquinaria pesada y un poco opresiva, que es la escuela, funciona y entonces también me daba como esas garantías de que está bien, se adherían cuando había paro, pero... me parece como que no era el mismo caos que uno ve en Secundaria”. (Entrevista 1)

“Yo decía, esto es escuela, olor a tiza, a túnica, a... mugre escolar, en el buen sentido. Vos sabés que me parecía una cosa, ediliciamente, son edificios mucho más aptos que los privados. (...) puede ser que el Alemán o el Francés, pero en general los privados no tienen la infraestructura que tienen las escuelas públicas. O al menos de las que yo conozco, conozco bastantes. Y esta en particular, es un edificio realmente muy apto para la cantidad de chiquilines que tiene, para las necesidades nuevas. Yo qué sé, patio techado, si bien es a la intemperie, canchas, pero igual, podían acordarse resolver el tema de los patios... en esos recreos larguísimos que tienen, en un espacio totalmente cerrado. De intercalando los más chicos y los más... No sé, y la verdad que más allá de que no fueron años fáciles de nosotros como familia, la escuela... yo más allá de las particularidades de las maestras y demás, sí fue una muy buena escuela, una muy buena experiencia. Tuvo un accidente, sumamente importante en primero de escuela, y la escuela respondió re bien. Al punto de decirte, a ver, había que reintegrarlo después de que bueno, que estuvo sin poder ir y demás. La dirección plantea cambiemos de clase, para una maestra que tiene otra forma de trabajar con un chiquilín, otro temperamento. O sea, como... bien. Pero no por esto... porque sería una cosa que decías, ay no, hubo un hecho puntual que... no, porque era un equipo de dirección con capacidad de escuchar y buscar respuestas, importante”. (Entrevista 4)

“Lo bueno de la escuela, a diferencia de Secundaria, es que la maestra sigue siendo un referente claro. Yo si tengo alguna duda, algún problema, si pasa algo, tengo a quien dirigirme. La maestra sigue siendo un referente directo de los chiquilines, hay más control y se tiene más claro lo que pasa con los niños. En cambio, en Secundaria hay un montón de profesores, no hay un referente claro al que se pueda acudir.” (Entrevista 11)

Si bien los aspectos que hacen al formato de la propuesta de Primaria no son exclusivos del sector público, hacen que la misma conjugué una serie de características que son altamente valoradas. La estima por lo público que revelaron las personas entrevistadas, sumada a una propuesta educativa con un esquema de funcionamiento que cumple con requisitos que entienden elementales para la atención de sus hijos, hacen que la migración al sector privado sea descartada.

Ahora bien, lo que surge con claridad en los discursos es que no todas las escuelas, es decir, no todos los centros educativos de Primaria estarían dentro de las opciones posibles de elección por parte de los entrevistados. Como ya fuera dicho, son “algunas escuelas” las que entran en la lista, y esto sucede porque no todas poseen o al menos, no se considera que todas sean portadoras de características que son valoradas y consideradas al momento

de la elección escolar por parte de los referentes adultos. Y aquí aparece la idea de que, si bien la propuesta de Primaria “aún funciona”, no se identifica que “funcione” efectivamente en todos los centros. Se especificarán, a continuación, los motivos que en la etapa de elección esto supuso para los entrevistados.

“En la parte de Primaria, yo creo que depende mucho de la realidad de la escuela, de la situación en la que esté inserta la escuela, la situación económica en general. O sea, nuestros hijos fueron a escuelas privilegiadas, públicas, pero privilegiadas por el contexto del entorno”. (Entrevista 3)

“Porque es una de las escuelas, como yo te digo, que te decía hoy, son de las pocas que quedan, que tienen todavía esa sociedad hiperintegrada, dijera Rama. Las escuelas Q5 me parece que todavía reúne algunas características que en otras escuelas ya se perdió. No tienen comedor en esa escuela. Eso habla de que, gracias a la población que va, de repente, por el entorno que le tocó, pueden seguir valorando el tema de la educación y la formación, por encima de, te cuido y te doy de comer. Entonces eso todavía le sigue dando características de escuela de la que yo conocí, de la escuela pública que yo conocí. Capaz que, si la opción hubiera sido otra, u otras escuelas públicas, y no estas, la hubiéramos mandado a un privado”. (Entrevista 9)

En estas diferencias entre escuelas uno de los principales aspectos que se menciona refiere al contexto en el que se inserta el centro. La reputación del servicio educativo se relaciona con su clientela, por lo que, la imagen social e institucional que madres y padres hacen de las escuelas en función de los niños y niñas que asisten a ellas incidirá en sus prácticas de elección escolar (Orellana et al., 2018).

Zanten (2007) revela a partir de su investigación, que esto resulta de la creencia de los padres que las escuelas ubicadas en contextos pobres el nivel académico general es automáticamente más bajo. Se concluye que la presencia masiva de alumnos con dificultades o déficits en el aprendizaje conduce a que los docentes adapten sus exigencias y contenidos a los cursos. A esto debe sumarse que consideran que los docentes se ven obligados a disminuir el tiempo dedicado a los aprendizajes en tanto deben abordar los problemas de conducta. De este modo, los referentes adultos desarrollan hipótesis acerca del impacto no sólo en cuanto al proceso de aprendizaje sino también en las relaciones que entre los alumnos se dan en este tipo de escuelas. Estas representaciones legitiman acciones de separación institucional que surgen a partir de las estrategias individuales de elección escolar. En cuanto los padres encuentran evidencias de desventaja en el aprendizaje o en los procesos de socialización de determinadas escuelas, entienden justo

y legitiman la elección de otro tipo de escuela pública o incluso la opción por lo privado. Sin embargo, diversos estudios señalan (Raveaud y Zanten, 2006; Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2006; Willms, 2006; Reimers, 2000;) que los resultados académicos de los niños con niveles de aprendizaje bajos o medios que en general provienen de clases bajas, mejoran al ser parte de clases heterogéneas, pero también muestran que los alumnos de alto nivel académico pueden mejorar aún más su potencial si se insertan en aulas con pares de mayor nivel.

“Es la escuela Q5 C. Queda (...) a unos pasos de la rambla. Y van niños de... toda clase social... Pero también sé que el entorno no es... contexto crítico, serán contados con los dedos de una mano, la verdad no debe haber muchos. Que también lo tengo que poner en la balanza, porque he escuchado niños que los patotean en el recreo, les roban la merienda, horrible. Ya sabemos cómo viene la mano cuando... con el tema de la infancia pobrecitos que ya... Y bueno, no queríamos tampoco exponerlos a eso, por más que ya te digo, tengo dos escuelas cerca, más cerca que esa (...) Aparte uno sabe que... que vas a interactuar con la familia, y no es que simplemente el niño vaya y venga. No tengo problema en que mi hijo haga amistad con... con chiquilines de contexto crítico, pero sí que... la interacción con las familias es complicada. Es complicadísimo. Mi ahijada es maestra de una escuela de contexto crítico, y es tremendo. Es tremendo, los padres no colaboran en nada y la complican en todo, entonces... también separar un poco de eso, dentro de la medida que se pueda”. (Entrevista 12)

“A la escuela pública, yo creo que la hace mucho el entorno, los niños que asisten a la escuela. No hay mejor o peores escuelas. La hace la población de los niños que asisten. Fui años maestra de contexto”. (Entrevista 5)

“Yo creo que... a nivel de Primaria... depende la zona en la que esté la escuela. Sin duda el contexto... eso va a diferenciar digamos... los logros que pueda llegar a tener, no solo por la población, sino también a veces por los docentes. Y sobre todo... no sé si llamarle la misión, pero yo creo que, en algunos contextos favorables, las maestras y la educación, y la institución educativa, puede como... centrarse en lo que es educativo, y ahí como generar determinado conocimiento, aprendizaje, y potenciarlo. Y en otros contextos que son críticos, o desfavorables, creo que tiene que atender un montón de otras situaciones que no son específicamente las educativas, lo cual creo que eso... de alguna manera saca a veces el foco de lo que tiene que ser”. (Entrevista 7)

“En Primaria, me parece que lo más importante es, por ejemplo, en cuanto a público, es qué público. Entonces, por ejemplo, ‘M’ iba a una escuela pública que estaba de más. O sea, no sé, era muy buena. Mi sobrino, fue un año a escuelas privadas, que eran malísimas, porque estaban en, quedaban en Camino Maldonado, en el kilómetro 14 o 15 de Camino Maldonado. Entonces, en realidad también lo público o lo privado, pero me parece que seguramente sea más importante el perfil de chiquilines que estudian en esos lugares (...) Yo aparte trabajaba en programas calle, muchos años, iba a escuelas públicas, y estaban todos los gurises que estaban en el horno. Pero eran escuelas públicas de barrios de contexto. Y comparo con la escuela pública de ‘M’, y la escuela pública de ‘M’ andaba muy bien. O sea, yo qué sé. Pero

por cuestiones, incluso más objetivas, no sé, tenían aire acondicionado en todos los salones, porque había una Comisión de Fomento que ponía plata y tenía mucha plata. Entonces ya desde ahí todo lo que se te ocurra había cosas muy distintas en una escuela y otra”. (Entrevista 15)

Las personas entrevistadas expresan interés en que sus hijas e hijos participen de la educación pública, porque tal como se indicaba con anterioridad se identifican con valores que entienden son intrínsecos a lo público y son promovidos en este marco. Pero a la hora de elegir el centro educativo se ponen en la balanza múltiples factores, como ser, el contexto poblacional y la calidad educativa del centro. Las tensiones vuelven a estar presentes en discursos que resaltan el valor de la participación en espacios integrados por personas pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos, pero que expresan que a la hora de elegir el centro educativo para sus hijos consideran el contexto con el argumento de “no exponerlos” a situaciones indeseadas o a una propuesta educativa deficitaria. En este sentido varios resaltan que la oportunidad de transitar por lo público se dio en la etapa de Primaria y porque el contexto lo permitía.

“No, podríamos haber pagado lo privado, pero a mí me gustaba que ‘M’ fuese a escuela pública, porque yo fui a escuela pública y me gustó la experiencia de la escuela pública. ‘V’ era más reticente, ‘V’ era más que quería que vaya a jardín y no tanto a la escuela. Pero la realidad es que nunca fue un debate fuerte, porque el jardín estuvo tan bueno... El jardín estuvo tan bueno que la experiencia fue como un tubo. Porque quedaba uno al lado del otro. Y no lo mandamos a... escuela privada, porque... una conjunción de cosas. Esta nos quedaba a la vuelta... sabíamos que era buena, si hubiese sido mala esa escuela no hubiésemos mandado a la escuela pública... Por ejemplo, mi sobrino que tiene la misma edad que ‘M’, lo mandaron a la escuela pública, y yo me acuerdo que hice un esfuerzo tremendo con la familia de mi sobrino, para que lo manden a una privada. Porque en la pública lo agarraban... no la pasó bien el tiempo que estuvo ahí. Entonces yo estaba en otra circunstancia, la escuela pública que estaba a la vuelta de mi casa estaba buenaza.” (Entrevista 15)

A diferencia de las escuelas ubicadas en contextos desfavorables, estas escuelas, a las que acceden niños pertenecientes a la clase media, se caracterizan, por un buen nivel académico, por contar con propuestas complementarias, por mantener un equipo docente y de dirección estable, formado y, sobre todo, por no recibir en una escala significativa a niños y niñas provenientes de sectores pobres. También son escuelas con otra materialidad, en tanto acceden a recursos y cuentan con infraestructura que otra, carecen, o al menos las personas entrevistadas suponen que carecen. La referencia clave en este

sentido está dada por la existencia de las Comisiones de Fomento, conformadas por padres y madres con cierto poder adquisitivo y mayor capacidad de aporte económico. Estas son algunas de las peculiaridades que aparecen en los discursos a la hora de describir la escuela pública aceptada y valorada por las personas entrevistadas. En el proceso discursivo emergen expresiones en relación a lo privado a modo de comparación, y en cierta medida, como manera de dar cuenta que frente a una oferta pública de calidad la opción por lo privado pasa a no ser considerada.

“La sensación de la escuela todavía, yo qué sé, sobre todo las escuelas públicas, como te decía, de por acá, como que todavía pueden seguir compitiendo, entre comillas, con los colegios privados, de alguna forma. Porque hay comisiones de padres que aportan, que trabajan, que ayudan. Y si bien siempre también hay gurises con determinadas problemáticas, pero en general, se manejan mejor las cosas, o sea, son barrios que tienen cierto poder adquisitivo y ta, la realidad que yo conozco es esa, que hay poca diferencia entre la escuela pública, una escuela buena como es la Noruega, o como es la Paraguay, con un colegio”. (Entrevista 3)

“Y después las propuestas de la escuela estaban buenas, yo qué sé, había inglés tenían educación física, siempre tenían actividades extra curriculares, extra tipo danza, arte... El plantel docente es un plantel súper estable, que hasta el día de hoy siguen y ‘M’ ya tiene 15, son las mismas maestras (...) O sea, yo eso lo valoro mucho más ponele que... que los contenidos. O sea, más allá de que obviamente el contenido es importante, pero ta, si no está la otra base más vincular, no hay mucho sostén para que los gurises generen otro tipo de aprendizaje”. (Entrevista 14)

“Hizo una re linda escuela, tuvo buenas maestras, tuvo las mejores actividades. Además, es una escuela de tiempo completo que tiene talleres. Porque he intercambiado con otras personas que hay escuelas de tiempo completo que no tienen nada. Entonces el chiquilín encerrado o teniendo clases todo ese rato, no. Esta escuela tiene natación, siempre. A partir de tercero creo que es, o de segundo, tiene natación todas las semanas, van en ómnibus que también es de Cutcsa o algo así, que tampoco pagás. Lo que pagamos los padres, que se paga a través de Comisión de Fomento, es alguien que ayude en los vestuarios, porque como casi todas son maestras, no pueden entran en los vestuarios masculinos, entonces hay que pagarle a una persona, para que esté con los chiquilines en el vestuario masculino. Entonces tienen eso siempre, tienen educación física como en todos lados. Tiene inglés también siempre. Después tiene... o sea, a lo largo de los años que estuvo, tuvo teatro, tuvo telas, ajedrez, tenían flauta, que flauta... era como un programa que tenía la escuela y... ahora ya no lo tiene. Pero ‘Y’ lo tuvo los tres años que estuvo en la escuela”. (Entrevista 17)

La forma de dirimir para muchos la tensión dada entre el interés de ser parte de la educación pública, pero seleccionar a la vez específicamente algunos centros, es apostando y apoyando las denominadas políticas inclusivas o de discriminación positiva en escuelas de contextos desfavorables. En este sentido, muchos padres de clase media

manifiestan su interés en que se destinen mayor cantidad de recursos económicos a estas escuelas, así como programas de apoyo y docentes mejores formados (Zanten, 2007). Esto pudo apreciarse en los discursos de los referentes entrevistados y puede considerarse que, de algún modo, estos padres y madres, consciente o inconscientemente, pueden imaginar que mediante el apoyo a este tipo de acciones podrían atenuar el creciente fenómeno de segmentación que se alimenta, en parte, por las estrategias de elección escolar desplegadas por ellos mismos.

“En otros contextos que son críticos, o desfavorables, creo que tiene que atender un montón de otras situaciones que no son específicamente las educativas, lo cual creo que eso... de alguna manera saca a veces el foco de lo que tiene que ser. Yo creo que igualmente... es necesario, a veces, que atiendan esas cuestiones. Creo que debería el sistema educativo ser como más integral y tender a tener las instituciones educativas sobre todo de contexto crítico, tener como... equipos multidisciplinarios, que tengan que ver con psicología, con asistentes sociales, y otros actores, que complementen digamos la tarea educativa, pero que no se sobrecargue sobre esos docentes, sobre la institución determinada”. (Entrevista 7)

En concreto, la tensión logra zanjarse a través de la acción que “otros” pueden emprender. Lo que surge en el discurso es la preocupación por las situaciones que debe atender la educación pública en ciertos contextos, por lo que ello implica en términos de segregación, pero sin lograr poner en foco que las elecciones educativas propias alimentan ese proceso de segmentación de la oferta educativa pública, o tal vez que, aun teniendo plena consciencia de esa contribución, entienden que hay ciertos “límites” en su accionar. En función de lo expresado, es el Estado, a través de la implementación de políticas sociales que debe resolver el problema, atender y ocuparse de los contextos “críticos” de los que los sectores medios buscan alejarse.

5.2.2. La escuela pública como ámbito de integración social

Al momento de optar por la escuela pública, surge en las entrevistas que la formación que ofrece la socialización temprana en un ámbito con diversidad socioeconómica se constituye en un aspecto distintivo que enriquece la propuesta y un rasgo por el que el sector privado no se caracteriza. Este contacto con realidades diversas enriquece el proceso de socialización de los niños y se entiende parte del proceso de aprendizaje. A la escuela los entrevistados le atribuyen un carácter integrador y resaltan la relevancia que ello tiene en la formación de sus hijos/as.

“A mí me parece que, más allá que igual hay como cierta homogeneidad del contexto próximo a real, sigue siendo más integradora y a mí eso me parece un valor. Aunque sea en términos como de, no sé, de oportunidad, de algo del campo de las probabilidades. Lo otro, no existe. Los chiquilines que yo he visto, de distintos centros educativos, y aún en los más, nada de la high nada, que hicieron todo, en general hay eso, como para mí la idea del callo social es como muy gráfica, pero hay como habilidades de... Yo no me olvido de una chiquilina, pero no la voy a nombrar, fue a un colegio que en realidad es de medio pelo, subieron a un Cutcsa y dijo buenos días a la gente, pero ahí vos decís, por qué esto, porque es como que no pueden lidiar ni con un ómnibus, un espacio público. Claro, yo no es que diga qué divino una agarrada a las piñas en la clase, pero hay algo de las negociaciones y la sobrevivencia que es parte de la socialización de los chiquilines, que creo que no lo adquieren si están en un ámbito como que siempre protege, siempre cuida, siempre... llega un momento que tenés como que correrte y que sea lo que sea. Y bueno, capaz que aprendés. No te creas que no hubieron momentos donde uno decía, pa, esto se complica y sí, porque... ta, pasan cosas. (...) la escuela pública también tenía una cuestión que es como más la realidad del Uruguay. O sea, si vos lo metés a tu hijo en un colegio privado como... por la zona que nosotros vivimos, era algún colegio de acá de la zona, los metemos en una burbuja, ¿no? Entonces también, la escuela pública te permitía que en una etapa donde nosotros como padres estamos muy presentes, que ellos bueno, conocieran, tuvieran una realidad más... más diversa. También nosotros no solamente cuando hicimos opción de escuela pública también... optamos... para que fueran a escuela pública, pero además fueron a un club, al inglés. Nos daba un poquito de chucho la escala, porque pasar de una cosa chica... a la escala de la escuela Q5 B, es grande. Pero ta, nos parecía que era algo que nosotros... iba a estar como bueno. Y esa cosa que habíamos hablado también... de desarrollar callo social. O sea, no elegiría que ninguno de mis hijos, si tuviera más... esté todo el tiempo en un... en una educación formal privada, porque creo que hay cosas, eso, como el callo social, que te lo da el tránsito público. Te lo da, te lo da. Sobre todo cuando... uno también ha estado en los dos... de la trayectoria de uno. Pero bueno, después también tiene... esta escuela en particular, tiene como un perfil socioeconómico... y cultural barrial bastante... (...) bastante al menos como el de uno. Cuando uno se siente cómodo en su ámbito más o menos parejo, que obviamente que no es el sector alto del Prado el que va a la Berro, no, es la clase media asalariada, y de repente de alguna otra zona. Pero básicamente... creo que la... el Prado es grande, la Teja, Paso Molino”. (Entrevista 4)

“Y yo prefería que vaya a la escuela pública, como para que no sea una cuestión tan de élite, tan de... Aparte una escuela privada, era en Punta Gorda, o un jardín privado en Punta Gorda, como que me suena muy de élite...”. (Entrevista 15)

Aunque la heterogeneidad y la diferencia son valoradas en el proceso de formación de sus hijos/as, puede decirse que se refiere a una heterogeneidad relativamente homogénea. En el apartado anterior se analizaba esta tensión entre la búsqueda y el reconocimiento del valor de un espacio integrador, y por otra parte la “protección” y “cuidado” de contextos poblacionales que pueden considerarse extremadamente diferentes. Se evidencia así,

cierta distancia existente entre la valoración en abstracto de la integración y la práctica concreta de elección. Y en este sentido surge que ese cuidado en relación al entorno no sólo refiere o se limita a los sectores bajos, sino que también se expresa en cierta resistencia a ser parte de circuitos sociales que se caracterizan por un poder adquisitivo elevado ya que se consideran “élite”.

A la escuela pública se le atribuye una diversidad que es altamente valorada, y que existe a pesar de la menor heterogeneidad de ciertos centros educativos. Aun las escuelas públicas más homogéneas, se las considera más diversas que un colegio privado. Cierta “diversidad hacia abajo” es apreciada, valorada y aceptada por las personas entrevistadas, pero siempre con un límite, ya que tampoco llevarían a sus hijos a una escuela de contexto socioeconómico bajo. La tolerancia también tiene un tope superior, ya que hay al mismo tiempo un desinterés en ser parte de un círculo elitista. La resistencia a una homogeneidad que resulta ficticia y cierto recelo hacia una heterogeneidad que puede ser perniciosa es algo que signa a los discursos.

Esta tensión es identificada por Zanten (2007) como el conflicto que particularmente viven los referentes adultos de las clases medias entre ser “buen padre”-en tanto debe ocuparse del bienestar presente y futuro de su hijo/a a través de su estrategia educativa- y ser “buen ciudadano”- ya que debería tomar decisiones en función del bien común-. Aunque estos sectores valoran la integración social, generan al mismo tiempo prácticas de distinción y separación de la clase baja. En este proceso entran en pugna dos aspectos también valorados por las familias de sectores medios: la libertad de elección escolar y la legitimidad del discurso anti-segregación en la educación. En relación a la libertad, esta autora señala que existe la idea de la preeminencia de la familia respecto con el Estado y la existencia de una diversidad de objetivos familiares en materia de educación que pueden corresponderse con diferentes propuestas educativas. Pero el dilema está en que estos mismos padres conciben a la escuela pública no sólo como un servicio que debe satisfacer demandas individuales, sino como una institución con fines sociales atribuyéndole una función importante en relación a la integración social. La escuela se constituye en un espacio de adquisición y reproducción de bases lingüísticas e intelectuales de una cultura común que da las herramientas para que los futuros ciudadanos dialoguen y obren juntos en la construcción de la sociedad del mañana. Este objetivo social entra en tensión con propósitos de carácter individual.

De todos modos, y a pesar de reconocer que la elección se da sobre determinadas escuelas, los referentes adultos entrevistados decidieron optar por lo público y no migrar hacia lo privado. Aunque puede entenderse que en esta elección median criterios de selección que en principio reflejan que prima el interés individual frente al colectivo, a decir de Zanten el ser “buen padre” se impone frente a ser “buen ciudadano”, lo cierto es que igualmente pesaron y fueron considerados aspectos de carácter ideológico-filosófico. El ser parte de una experiencia amplia es algo que también quieren estos padres para sus hijos y lo eligen aun cuando, en algunos casos, declaran que tenían las condiciones para migrar al sector privado. Lo público, y en particular la educación pública, está asociada a la construcción de ciudadanía, al ejercicio democrático, al universalismo, a la igualdad, a la convivencia y la integración. Y todo esto puede encontrarse en la matriz social sobre la que se construyó un sistema educativo que tempranamente buscó no ser excluyente, tal como se hiciera referencia en el Capítulo 2.

“Y realmente digo en la escuela Q5 N que es una escuela súper protegida y todo, tuvieron realidades de compañeros que no tenían papás, que uno la mamá era la empleada, dentro de un lugar como realmente bastante, protegido, también había otras realidades y que ta, que eso estaba, que eso estuvo bueno. Y que, recuerdo otros que eran criados por la abuela. Como situaciones que me parece que eso también los ayuda a abrir la cabeza. (...) o sea, queremos que nuestros hijos sean personas conscientes de la realidad, y desde la sociedad donde viven. Y que dentro de lo posible contribuyan para hacerla mejor”. (Entrevista 3)

“Por un tema económico, pero también porque la escuela pública tiene aún a una maestra referente con la que puedo hablar de mis hijos y tiene claro cómo van, tiene una idea más clara de su proceso. También es un entorno más cuidado y controlado. Y también nos parecía importante la integración social que ofrece la escuela. ‘A’ tiene amigas de diferentes barrios, de diferentes realidades. A la escuela Q5 S iban gurises de barrios diferentes, y también iba la hija de la cajera del supermercado de la esquina, el hijo del Director Nacional de Educación, hay una variedad interesante y eso me parece también importante, que mis hijos no crezcan en una burbuja.

Entrevistadora- Mencionabas recién el factor económico, de haber tenido la posibilidad económica ¿habrían inscripto a sus hijos en un colegio privado?

Entrevistado- No sé. Creo que no. Porque para nosotros es importante también la integración social, que los chiquilines conozcan otras realidades. Creo que mis hijos llegaron al liceo con una formación de menor calidad que los que cursaron primaria en el colegio, pero eso no me importa mucho, no creo que los afecte, tienen más años por delante para seguir formándose”. (Entrevista 11)

“Bueno, yo creo que Primaria sigue teniendo algunas cosas, como esos valores que tuvo siempre, como integradores, en cierta manera, a pesar de que ahora ya hay como muchas diferencias. Pero tiene como una cosa, no sé. Yo la valoro a la

Educación Primaria de nuestro país, su universalidad, un montón de cosas”. (Entrevista 10)

“La mayor fortaleza es tener la presencia que tuvo y que espero que siga teniendo. Porque la mayor cantidad de gurises van a la escuela pública, y yo creo que es algo que uno no se cuestiona mucho. La escuela pública todavía sigue siendo una alternativa. De repente en la salud privada, en la salud piensa, ah me voy a una mutualista, si es mejor que en la salud pública. O en el liceo, yo por lo pronto pensé en un lugar privado. Pero en la escuela todavía sigue siendo una referencia de algo que tiene cierta calidad. Me parece que además construye una identidad colectiva que es muy importante para la convivencia ciudadana. En eso yo creo que los lugares privados no construyen ciudadanos, como sí construye la escuela pública. Que tiene además una vinculación con la construcción nacional, con la identidad nacional, con las fechas, que le da una vuelta muy interesante, con lo de la túnica. Me parece que hay ahí una posibilidad, sin caer en eufemismos y sin querer tapar el sol con un dedo. Porque las diferencias de clase, no se pueden ocultar con una túnica. Genera espacios de integración, que se están perdiendo cada vez más, porque hay escuelas más segregadas que otras, porque tienen comisiones de fomento menos fuertes que otras, porque hay segregación territorial”. (Entrevista 9)

“Pero se sintió sí, o sea, se siente la diferencia realmente entre la población de una escuela pública y la de un liceo privado. O sea, en ese sentido me parece que por lo menos esa... esa socialización más amplia, creo que fue algo que estuvo bien, que le dejó cosas...”. (Entrevista 1)

“Me parece que es democratizante. Yo creo que la escuela pública es una expresión de la democracia, donde están todos juntos, comparten juntos, están los distintos, o sea, creo que confluyen un montón de experiencias, de orígenes, no sé, me parece que es muy democrática la escuela. Me parece que es una experiencia que vale la pena transitar”. (Entrevista 7)

“Porque la escuela creo que lo que se veía era... como cuando yo iba a la escuela. Digo, que vas con el hijo del sanitario, conmigo que mi madre era enfermera, y mi padre era cobrador puerta a puerta, con la hija de la doctora. Todos nos juntábamos ahí. Y acá creo que también, salvando las distancias. (...) Me parece que, con 40 años de diferencia, igual era otra realidad, otras clases medias, otros oficios, con otra realidad ahora. Pero creo que... eso está bárbaro (...) todas esas vivencias que hacen a tu formación para el futuro, me parece que ta, que con eso se cumplió, con la parte académica no, no se cumplió. Con la parte de ser todos iguales, y de compartir (...) Eso está más que cubierto, los padres, los paseos, los docentes todo”. (Entrevista 6)

5.2.3. La participación de las familias ¿hace la diferencia?

En apartados anteriores podía apreciarse que las personas entrevistadas hicieron, en varias oportunidades, referencia a la relevancia de la Comisión de Fomento de la escuela como un factor que incide en las posibilidades de ampliar y diversificar la propuesta de un centro

educativo en particular. Se señala que en las escuelas que existe una organización fuerte, se logran mayores recursos, la ejecución de más actividades y, en definitiva, se concreta una oferta que Primaria no ofrece.

A la hora de preguntar si las personas entrevistadas efectivamente integraron este tipo de organizaciones, la amplia mayoría indica que no, aunque todas señalan que cooperaron en al menos alguna actividad organizada para recaudar fondos o realizar mejoras en la escuela. En este aspecto no se marcan diferencias de género, ya que en la mayoría de los casos hacen referencia a una concurrencia conjunta, de ambos padres y, en aquellos casos en que se sumó uno activamente, tampoco se evidencian divergencias significativas acuerdo a lo que surge de los discursos.

La conformación y el peso de las Comisiones de Fomento varía en función de cada centro, lo que hace presuponer que la calidad y variedad de la oferta es distinta y tiene correlación con las posibilidades de acción y mejora que las familias sean capaces de lograr. En escuelas en donde la capacidad de acción sea acotada, la oferta de los centros puede verse limitada.

Las personas entrevistadas señalan que en las escuelas a las que asistieron sus hijas e hijos existían Comisiones fuertes, con mucha capacidad de acción que dotaban a la escuela de mejoras y de propuestas que significaban un incremento en la calidad de la oferta educativa.

“Sí, había Comisión de Fomento y después está esta otra cosa que se llama... ay pará que no me acuerdo. Que es por ley esa. Que es como un consejo o algo así. En ese nunca participamos. En la Comisión de Fomento en algún momento participamos, no todos los años. (...) como mi compañero también sabe cosas de carpintería y el padre de otro amigo sabe de construcción, y yo qué sé, nos juntábamos, se cambiaron partes del piso que estaban mal, se pintaba, se arreglaban bancos, se arreglaban distintos mobiliarios, yo qué sé, cambiamos vidrios, poníamos cortinas, o sea, lo que fuera necesario se hacía. A parte que la Comisión de Fomento trabajaba re bien, porque además si no trabaja bien la Comisión de Fomento, no hay talleres en las escuelas, porque se tiene que hacer una empresa unipersonal, con la directora y se pagan a través de eso. Primaria da plata para algunas cosas, Fomento junta para algunas otras. Y se pagan así los talleristas. Por eso hay escuelas que no tienen, porque la directora también tiene que asumir ese lugar de... de hacerse la empresa, ir a DGI, pagar, yo qué sé, es como bien complicado eso. Y esa Comisión de Fomento que en algún momento participamos era bastante constante, había gente que hacía años y que siguió, porque tenía hijos, porque tenía nietos, yo qué sé. Entonces... estaba buena la comisión. O sea, era complicada, es humanamente, vamos a decir, porque con gente que hace tantos años que está imagínate. A veces agarran sus pequeños lugares de poder y todas esas cosas, esas pavadas. Pero en

definitiva funcionaba bien porque los gurises tenían las actividades, y la cosa es que funcionaba bien esa comisión ahí”. (Entrevista 17)

“Sí participábamos de las actividades, de todas. Integrar las Comisiones... un momento sí, ‘F’ creo que la integró. Sí ‘F’ integró la comisión. Y después participábamos de todas las actividades que había”. (Entrevista 10)

“Bastante, no era de esos padres que están todo el tiempo, pero cuando había cosas participé y... O sea, yo qué sé, cuando había que arreglar cosas y la Comisión de Fomento pedía padres que se encargaran, también... como que buscaba digamos, cooperar con cosas prácticas. A veces... una vez había que pintar la escuela, conseguí pintura muy barata, ese tipo de cosas. Tampoco nada que estaba... a veces había que hacer una encuesta, me encargué de hacer la encuesta”. (Entrevista 1)

“Lo que colaborábamos era con la comisión de padres cuando pedían algo, bueno, lo que estuviera a nuestro alcance tratar de colaborar económicamente. Muchos padres colaboraban de la misma forma que nosotros, y otros que no tenían esa disponibilidad iban a trabajar... ponían la mano de obra. Entonces básicamente entre eso se logra hacer muchas cosas, pintar la escuela, comparar aire acondicionado... Sí trabajaba en las fiestas de fin de año o cuando se hacían las kermeses de la escuela, en eso sí”. (Entrevista 13)

“(.) en el *jardín de infante X* integramos la Comisión de Fomento, fueron las dos niñas, todos esos años. Y en la *escuela Q5 P*, no integramos la Comisión de Fomento, pero sí la apoyamos y si participamos de todas las instancias. Por ejemplo, que fueran kermeses, jornadas, pintadas, siempre que había que trabajar por la escuela, o por el jardín, íbamos, si había que pintar, se pintaba, si había que arreglar bancos, se arreglaban. O sea, sí estábamos... teníamos una... una postura activa”. (Entrevista 7)

“De Comisión de Fomento activamente, organizativamente, jamás. De las actividades siempre, sí... Sobre todo al jardín había más actividades. En el jardín era típico que todos los años hacían actividades de pintura, de pintar las mesas, las sillas. Y en la escuela también, pero... menos, no era tan... en el jardín era... siempre. Y nunca formé parte de la Comisión Fomento. ‘V’ sí, ‘V’ nunca formó parte de la Comisión de Fomento, pero siempre estábamos... siempre estaba más en contacto con otros padres, y participando más en la interna, etc”. (Entrevista 15)

“Porque... es una escuela grande... o sea, Primaria no puede sustentar todo, pero tenían su limpiadora, tenían su gimnasio, había que cambiar el piso del gimnasio, cosas así. Que después todos los... todos los años te daban el reporte de en qué habían invertido el dinero y qué sé yo. Eso era voluntario, lo que podías lo ponías, el que no, no. Pero no más allá de esa integración con la comisión y la organización de la fiesta de fin de año”. (Entrevista 8)

Es interesante que en los relatos se evidencia una cierta naturalización sobre el aporte, tanto económico como en tareas de reparación, mejoras y otras actividades, que las familias de los estudiantes de la escuela pública deben realizar para que niños y niñas accedan a una propuesta de mejor calidad. Una de las citas extraídas resalta que “Primaria no puede sustentar todo” y pareciera que, en la mayoría de los casos, eso se asume con

normalidad. Todas las personas entrevistadas dan cuenta de haber ofrecido apoyo económico o de participar en actividades desarrolladas por la Comisión de Fomento. Sólo algunos plantean ciertos reparos en relación a la participación y acción de las familias como forma de suplir las falencias del Estado en este sentido.

“Hubiera sido bueno también de que... Primaria solucione algunos otros temas que los terminamos solucionando los padres, pero bueno, ese es un tema quizás para otro momento”. (Entrevista 13)

“En realidad, a ver, más allá de que históricamente yo lo comparto, yo creo que está bueno, lo comparto pero también con ciertos reparos. Yo entiendo que una prestación pública no debería necesariamente recibir, o sea, uno financieramente colaboraba. Si yo no recuerdo mal, se pagaban... más portería, más limpieza, ahora no me acuerdo. Pero uno está pagando cosas que consideraba que el Estado debía ponerlas. Pero bueno, estaba naturalizado, que toda aquello estaba, que la organización sirva... generación a generación así, la gente... Pero era... desde la composición era... mayoritariamente de mujeres amas de casa. O sea, trabajaban las no remuneradas, que no éramos mujeres que trabajábamos, que además estábamos... porque era como una cosa... media... De repente sí aparecían más hombres y un grupo más grande cuando había que hacer una gran pintada, o yo qué sé, o algo en particular, un evento. Pero si no... no”. (Entrevista 4)

5.3. Motivos y fundamentos de la migración hacia la educación privada: la elección del liceo

Diferentes motivos y argumentos surgieron en los discursos de las entrevistas en relación a la elección del liceo privado. Varios fueron apareciendo en el apartado anterior, en tanto la elección de Primaria pública supone un conjunto de valoraciones que son generalmente puestas en contrapunto con Secundaria. Se presentan a continuación los fundamentos de la elección por el liceo privado, agrupados en dos grandes ejes: la elección de lo privado por las carencias de lo público y la necesidad de seguimiento y control en una etapa bisagra.

5.3.1. Porque Educación Media Básica pública no es una opción: la elección de lo privado en respuesta a las carencias de lo público

La emergencia de las propuestas de mercado ha implicado que, en materia de investigación, la elección escolar haya adquirido relevancia ya que las familias pasan a

convertirse en un agente central y dinamizador del sistema educativo por la implicancia que adquieren sus decisiones en un sistema más diversificado, tal como se señaló con anterioridad. En este sentido, se ha avanzado en el análisis de las prácticas de elección estableciéndose evidencia que los esquemas de elección racional explican parcialmente el fenómeno, ya que los padres apelan a criterios sociales y normativos al momento de elegir una opción, no aplicando solamente definiciones de índole instrumental. En virtud de ello la elección educativa como práctica amerita ser analizada en tanto comportamiento social. Ésta se constituye en otra expresión de la desigual distribución de las posiciones en el espacio social, en una acción que responde al contexto social y cultural, y en la que claramente pueden identificarse diferencias de clase (Orellana et al., 2018).

Desde esta investigación se apeló a recuperar los argumentos y analizar los motivos de las elecciones de referentes adultos de clase media. Cada entrevista supuso para cada una de las personas entrevistadas, hacer un repaso en la memoria del proceso de elección, de lo que significó y de lo que se puso en juego. De a poco los discursos fueron revelando las tensiones, oscilaciones y dilemas que supuso la decisión. La disputa entre ser “buen padre” o “buen ciudadano”, la tensión entre tener una postura pro-estatal y optar por el mercado, la apuesta por espacios heterogéneos siempre y cuando sean lo suficientemente homogéneos, la disyuntiva entre el reconocimiento del valor de lo público para, al fin, terminar optando por lo privado.

En este sentido, los fundamentos de la elección se expresan en una práctica discursiva que da cuenta de la complejidad del fenómeno. Lo privado aparece, como una opción ante las carencias de lo público, no como una elección *per se*. Y este es el argumento que prima entre las personas entrevistadas y que de algún modo condice con la postura pro-Estado que dejan entrever en el plano discursivo. En consecuencia, fueron presentadas como debilidades de la oferta educativa de Secundaria pública la ausencia de una figura orientadora y coordinadora en el liceo público, la falta de control y seguimiento, el ausentismo docente, el entorno poblacional, la masificación, una propuesta de menor nivel académico y la ausencia de actividades extracurriculares. Para algunos entrevistados el tránsito hacia lo privado estaba meditado desde hacía bastante tiempo atrás, en algunos casos incluso desde que los hijos iniciaron Primaria. Para otros, en cambio, el problema empieza a evaluarse al finalizar la escuela. Y es posible referir a este asunto como “problema” porque en muchos casos se vivió de esa manera, como una instancia de disyuntiva, de cuestionamientos, con dudas y también temores. Esto se expresa en mayor

medida en una de las entrevistas realizada a referentes adultos vinculados a una de las escuelas ubicada en la zona de Montevideo de nivel alto de pobreza. En este caso se da la sumatoria entre mayor restricción económica para afrontar el pago de una cuota liceal y la presentación por parte de la entrevistada de un entorno asociado a los centros educativos, más crítico.

“El tema fue más que nada este año, ya empezamos el año con ese tema. Lo empezamos con el tema y como que ta, fue una preocupación, de verdad fue una preocupación muy importante en el año, el tema de resolverlo. Sabíamos que se...iba transcurriendo el año y que íbamos a tener inevitablemente que hacer algo para ver dónde la mandábamos porque el liceo público 100 no era una opción para nosotros (...) Acá tenés el liceo público 100, que lo tenés a media cuadra de lo que es la escuela. Y después tenés el liceo público 101 (...) que era la opción cercana que menos nos desagradaba a nosotros. El entorno afuera es muy complicado, porque está rodeado de asentamientos, es un barrio difícil ahí. Es un predio que es liceo, después tiene la UTU al lado y tiene la escuela al lado. Yo concurrí un tiempo, o sea, no terminé el curso, pero hice Administración de Empresas ahí. Entonces como que más o menos vi lo que era el personal, hace muchos años. Entonces como que ta, la preocupación era el entorno más que nada, no las instalaciones, ni los profesionales. Pero ta, no era algo que tampoco nos colmaba cien por ciento las expectativas”. (Entrevista 16)

“Lo público nunca estuvo. No, porque el liceo más cerca que tengo es el liceo público 121, que también tengomalas referencias. El horario de la mañana, dicen, que es mejor, pero ta. Y nosotros ya te digo, desde que nació teníamos clarísimo que... que los chiquilines tenían que ir a un colegio privado, lamentablemente, pero es así”. (Entrevista 12)

“(.) en Secundaria hay un montón de profesores, no hay un referente claro al que se pueda acudir. Los adscriptos, en función de mi experiencia, tampoco funcionan como referentes, sino que están atrincherados en la adscripción, salen sólo si hay un incendio, si se incendia la adscripción, sino no salen, entonces si vos como padre tenés algún planteo para hacer no sabés a quién dirigirte porque no hay un referente que sepa con claridad la situación de tu hijo. También pasa que si un chiquilín falta o se va del liceo antes como padre no te enterás. Capaz te enterás a los días, pero no enseguida. Y eso es porque no hay un referente claro como pasa en la escuela. Yo creo que también la Educación Secundaria fue creada para el siglo pasado y que seguimos con una Educación Media que sigue basada en la ley del '35. Es una Educación Media pensada para élites que iban a cursar posteriormente la Universidad. Por eso la idea de Educación Media, como algo que conecta la Primaria con los estudios universitarios”. (Entrevista 11)

“Ellos el liceo que tenían, que les correspondía era el liceo público 170. Que estaba complicado, que tenía mucho ausentismo de los docentes, que los gurises estaban medio en banda, salían y entraban, no sabías ni por dónde andaban. Y pasaba que yo, por ejemplo, en esa época, ahora no, pero en esa época trabajaba todo el día, salía de mañana y volvía de tardecita. Y entonces empecé a preocuparme, porque están en esa transición de que son muy chicos, pero tampoco son tan chicos como

para que uno esté atrás de ellos. Entonces como complicado y... y bueno, en realidad ahí resolvimos, con 'C' resolvimos que iba al liceo privado 200". (Entrevista 10)

"Yo creo que el liceo privado 200 igual tiene un discursito empresarial. Pero, a ver, yo tenía esa impresión de los privados, pero en todo momento supe que 'M' cuando fuera al liceo, quería que fuera a un privado. Porque las opciones que teníamos de los liceos públicos, no me convencía ninguno. Teníamos el liceo público 170, teníamos uno que queda por una calle que se llama Cabo Polonio, y teníamos uno a la vuelta de casa (...). Y ninguno de ellos nos cerraba, por más que algunos padres nos habían hablado de que el liceo público 170 estaba muy bueno, y que tenía una linda propuesta y demás. Hoy escucho amigas de 'M' que van al liceo público 170, y le dicen, la mitad de las veces no tenemos clase, quedamos en banda... no nos dejan quedarnos en el liceo, nos sacan para afuera. No me hubiera gustado eso para 'M', y me gusta esto de que ella termina la clase, y si no tiene un profesor se puede quedar adentro del colegio. O que para salir me piden que yo la autorice, y hay un adscripto detrás. Entonces yo sigo teniendo la impresión de privado que tenía, como una empresa que te vende un buzón. Creo que el liceo privado 200 también te vende un... pero de los que me vendían, es el que me vendieron el paquete que más me convenció digamos". (Entrevista 9)

"Las opciones de liceos públicos que teníamos en la zona no nos convencían para nada. De hecho, ya veníamos manejando la posibilidad del liceo privado antes de que 'S' llegara a sexto. Los liceos públicos de la vuelta son un descontrol y no queríamos eso para 'S'". (Entrevista 18)

"(...) las cosas que uno evita del liceo público, que es que no tengan los docentes, que los docentes falten, y bueno ta, y después que haya como mucho, mucho menos... o sea, mucho menos clase en el año, que... que en un colegio privado (...) la decisión cuando la tomamos fue por eso, evitar el caos de Secundaria, y... Y no tanto, o sea, yo entiendo, por ejemplo, con respecto también... por lo que veo con respecto a la formación en sí, son los mismos docentes, pero bueno, había cierta contención y orden que era un poco lo que... Que creo que fue lo que más pesó en la decisión, esa cosa como más para empezar una etapa de la vida también más difícil, y más... Y 'L' es una persona bastante tímida... yo qué sé, como que también pensar en una institución en una cosa enorme, media desbolada, no era lo que más se adecuaba a cómo nosotros la veíamos a ella también. Y entonces ahí fue que tomamos esa decisión y... y bueno anduvo. O sea, estuvo bien". (Entrevista 1)

Además del desorden y el descontrol, aparecen otros aspectos que hacen que Secundaria pública sea una opción descartada. A esto puede agregarse que la Educación Técnica para este nivel ni siquiera es considerada. Esto seguramente se vincula a lo que la formación académica simboliza para los entrevistados, la relevancia asignada a las largas trayectorias educativas y al acceso a credenciales por parte de las clases medias se reafirma. La formación en el nivel Secundario adquiere otra dimensión por su condición propedéutica, mientras que, en Primaria su importancia es relativizada por parte de los entrevistados. La

Educación Técnica no aparece siquiera como una opción ya que, seguramente, no es una vía que se aprecie como un camino hacia estudios terciarios.

Y nuevamente, es importante señalar que en los discursos no emergen planteos acerca de una búsqueda o interés en instituciones educativas privadas altamente destacadas por la formación que ofrecen, por el contrario, se recalca que los liceos públicos tienen un menor nivel académico que los privados, simplemente, por un conjunto de falencias que se mencionaban con anterioridad, como ser la inestabilidad del cuerpo docente, los paros, la falta de orden y exigencia en relación a asiduidad y hábitos de estudio.

“Valoro el ciclo básico privado desde la socialización y también desde el nivel curricular, que creo que más allá de las... de las complementarias, creo que el privado te lo da... Te da en general un nivel superior”. (Entrevista 4)

“(…) a la hora de decidir, con que era uno de los argumentos más fuertes que pesaban en la decisión. En Primaria no se daba tanto, lo de las carencias, entre comillas, de Primaria, lo podía suplir de otra forma, complementando la formación. Ya en Secundaria me parece que... que sí, que tenés otra infraestructura, como que... en los colegios era eso de que hay profesores que hace mucho tiempo que están... no todos, pero... hay como cierta estabilidad en los... en los colegios. Que Secundaria en el público no sabés qué te va a tocar, si no te toca, si no sé qué, si cambia, y yo qué sé, como que es... me parece que lo académico en Secundaria, sobre todo después en el bachillerato como que es mucho más importante para ir con otra base. Ir a la facultad con otra base”. (Entrevista 3)

“(…) me pareció que a ellos en la formación les dio más de lo que le pudo... creo que a ‘C’ le dio más el liceo privado 200 de lo que le dio el liceo público 169, en la formación. Después en otras cosas obviamente, seguramente ella valora más el liceo público 169. Pero ta, creo que hubo una cuestión que tiene que ver con el estudio, con ordenarse, con tener otras opciones, ver otras cosas, le dio el liceo privado 200, que no le dio... no le hubiera dado creo que el liceo público. Me parece, además por las experiencias de los gurises cercanos. Pero bueno, no sé, habría que poner sobre balanza, no sé, estudiar más”. (Entrevista 10)

“Entonces yo creo que... yo ahí me di cuenta que hay una diferencia...de nivel académico. Sí, hay una diferencia. Por más que la experiencia de la escuela Q5 P fue re linda para ellas, para nosotros, yo considero que hay una... hay un... hay un diferencial. Pero, de todos modos, ellas lograron ponerse a tiro y despegar. O sea, que por... las herramientas las tenían, ya estaban adquiridas. Quizás es su nivel de exigencia, de mayor nivel académico. Y después... lo valoro positivo, para mí... digamos los primeros tres años en el liceo privado 145, era lo que tenía que ser. Y después el liceo privado 123 fue... digamos, agregarle una mayor exigencia, porque es un preuniversitario. Y yo estoy re conforme. Yo creo que valió la pena el esfuerzo, sin duda, lo volvería a hacer. Y a la vez tengo... las compañeras de ella del jardín, y de la escuela, unas cuantas, no sé si tanto los varones, unas cuantas están en nivel universitario. Pero, por ejemplo, yo me encontraba con algunos padres, que mandaban a los hijos a un liceo público, por ejemplo el liceo público 150, y estaban como muy preocupados por el nivel académico, por la exigencia,

por... porque no adquirirían hábitos de estudio, y sin embargo yo ese problema no lo tenía”. (Entrevista 7)

“Lo que yo buscaba era, instituciones que pongan al estudiante como prioridad, no a la institución, no a los docentes, no al programa, al estudiante. Que los vieran como persona y que los desarrollaran como persona. Entonces, este colegio por ejemplo, el año pasado empezó a aplicar la educación en base a proyecto (...)Yo no sé si está mal o está bien, pero hay algo, están haciendo algo para cambiar el programa vareliano que estaban dando en el 1900. Del niño sentado, un adolescente sentado... cuatro, cinco horas escuchando a un adulto enfrente, no existe, no existe”. (Entrevista 8)

Este diferencial referente a lo académico, justifica la migración hacia al sector privado y legitima la inversión en términos monetarios. Ello puede ser vinculado al análisis de Bourdieu (2011), el que señala que,

en sociedades como la nuestra, donde se encuentran disponibles diferentes instrumentos de reproducción, la estructura de distribución de poderes sobre los instrumentos de reproducción es el factor que determina el rendimiento diferencial que estos últimos están en condiciones de ofrecer a las inversiones de los diferentes agentes y, por ello, de la reproductibilidad de su patrimonio y de su posición social. Y, por lo tanto, también de la estructura de sus propensiones diferenciales a invertir en los diferentes mercados. (p. 40)

Algo que también es especificado como una carencia de los liceos públicos que los privados han sabido adoptar como un elemento distintivo, refiere a la oferta de una propuesta curricular ampliada o complementaria. Esto implica a todas las actividades que se agregan a las estrictamente establecidas en la currícula. Deportes, idiomas, campamentos, recreación, voluntariado, son algunas de las actividades mencionadas y valoradas por los referentes adultos a la hora de terminar de optar por el liceo privado. Y una vez más, este planteo surge a partir de una inevitable comparación con lo que lo público no es capaz de ofrecer.

“(...) lo que fuimos a buscar al ámbito privado lo encontramos. Tienen mucha... muchos recursos para integrar a los alumnos. (...) enseguida te dabas cuenta que tienen... que esa... esa expertise la manejan bien. O sea, tienen bien claro que hay una parte social que la tienen que trabajar. (...) [Ahora haciendo referencia a lo público] Sí, me parece como que es más lo organizacional, institucional, me parece... Y también esa falta como de generar un poco de integración, de darles una identidad, generar... Capaz que no sé, yo... de hecho supe que no tuvieron... por ejemplo en liceo público 150 no tuvieron campamento, o sea, cada cosa que organizaban era difícilísimo, o no anduvo porque pasó algo. Y la institución ahí no

empuja como para que... para generar más vínculos y para que haya actividades comunes, yo qué sé”. (Entrevista 1)

“Mirá básicamente nosotros lo que buscábamos es... era algo más allá de lo académico. Algo más allá que los forme como seres humanos. Comprometidos sí con la academia y con la obligación de la materia, pero con las personas y con los pares. Eso en un público no lo íbamos a encontrar. Y no es tan difícil de ofrecerlo, para nada. Generar programas (...) comunitarios, programas sociales, programas deportivos, programas culturales, que le den algo más allá de la matemática y la historia, no es nada complicado. Es voluntad, es ganas de hacerlo, es vocación”. (Entrevista 8)

“Me gustó la propuesta porque me parece que está bueno eso, que incorporaban... toda la dimensión más tecnológica, pero también la espiritualidad, entonces tienen como algunos rituales que meditan cuando llegan y cuando se van. (...) Entonces como que me parecía que encontraba como el equilibrio ahí entre las... como entre las dos cosas que... que para mí eran importantes, como a nivel más académico de rendimiento y como que los gurises estén como al día... de lo que está pasando en el mundo de la tecnología y todo. Pero además que puedan mantener como esta cosa más... del ser. Y sí más de otro aspecto también que ta, que tenemos los seres humanos. Es como la parte más espiritual”. (Entrevista 14)

“Algo que nos parecía que el liceo privado ofrece y que el liceo público no tiene, o tiene poco, son todas las actividades que están por fuera de la enseñanza obligatoria, digamos, todo lo extracurricular. ‘S’ hace deportes, se fue de campamento, y otro montón de cosas que también lo hacen crecer, que también lo forman”. (Entrevista 18)

Las comparaciones con Secundaria a nivel público, parecen constituirse en un hilo secuencial que atraviesa a los discursos y a los argumentos. Una opción en contraposición de otra, una alternativa que se justifica fundamentalmente por las carencias y fallas de la otra opción. En este sentido, podría interpretarse que estos actores que tienen una elevada valoración por lo público apelan discursivamente, como recurso argumentativo, a dar cuenta de las falencias de lo público-estatal para justificar su elección por las opciones de mercado. La práctica discursiva busca dar sentido y conferir coherencia a la práctica de elección así como intenta quitar el peso de lo que supone no optar por el tan valorado sector público.

La elección de lo privado como respuesta a las fallas identificadas en lo público se reafirma con expresiones que dan cuenta que de existir un liceo público con las características que los referentes adultos entrevistados señalan como deseables, no tendrían dudas en que la trayectoria de sus hijos continuara por el camino de lo público. Esto no es menor a la hora de pensar en instrumentos de política que puedan hacer frente

al fenómeno de segregación educativa que especialmente experimenta Secundaria y que se da fundamentalmente a partir de la segmentación público-privado. Estos referentes adultos, con altas calificaciones, con trayectorias educativas propias que han transitado por lo público, que le otorgan un alto valor a la educación y para quienes lo público-estatal representa valores democratizantes, integradores y de construcción ciudadana, son quienes aún pueden llegar a ser captados por Secundaria pública. Son personas que fueron parte de la política educativa pública pero que deciden migrar. Puede llegar a inferirse que constituyen un grupo que se distingue de aquel que optó por lo privado para toda la trayectoria educativa de sus hijos. Seguramente las representaciones acerca de lo público y de lo privado entrañan sentidos diferentes para unos y para otros. Esto igualmente entra en el terreno de la hipótesis. Lo que sí puede afirmarse en este marco es, que para estas personas entrevistadas que migraron hacia el sector privado, lo público no se constituiría en una opción desechada sino que podría entrar, en caso de procesarse cambios, en el terreno de las alternativas a considerar.

“No, en Primaria... jamás pensamos en enviarlos a la enseñanza privada. Sí, siempre manejamos, cuando recién tuvimos nuestros hijos, que uno a veces se proyecta o fantasea, sí, al tener esa escuela cerca, escuela pública, y cuando entraran al liceo o a Secundaria, ver la posibilidad de una privada. Siempre y cuando manejamos, entre paréntesis, de que, si hubiese un liceo público con el nivel del que tienen las *escuelas Q5*, los mandaríamos a un liceo... público”. (Entrevista 13)

“(...) si yo hubiera encontrado un liceo público que tuviera esas características de lo metodológico, la forma de trabajar, de cómo incorporaban otras materias, que para nosotros estaba bueno que... que ‘M’ tuviera, lo hubiéramos elegido”. (Entrevista 14)

5.3.2. La necesidad de seguimiento, contención y cuidado en una etapa bisagra

Si lo público es evitado porque las principales fallas identificadas refieren a carencias vinculadas a las posibilidades institucionales de ofrecer seguimiento, apoyo, contención y cuidado a los y las adolescentes, lo privado es elegido por entenderse que tiene la capacidad para dar respuesta a estas necesidades. La representación sobre este sector da cuenta de imágenes que responden a espacios protegidos, cuidados, con capacidad de establecer orden, de ofrecer seguridad en una etapa bisagra, de transición de la niñez a la adolescencia, de adquisición de mayor autonomía de los hijos. Como pudo apreciarse

anteriormente las tensiones en este plano se manifiestan entre la búsqueda de protección y cierto recelo a que ese contexto pueda convertirse en una suerte de “burbuja” alejada del mundo real.

“(…) la idea no es mandarlo al privado porque sea elite, sino porque tengan una mayor contención al menos los primeros años y mejores niveles educativos, que a veces por paros, falta de profesores, no cumplir con los cronogramas antes un poco apuntaba a eso la enseñanza privada, más allá de la clase socioeconómica que va”. (Entrevista 13)

“‘V’ inicialmente quería que ‘M’ vaya a un liceo público. Yo no quería. Ahí ya estábamos separados. Yo no quería que vaya a un liceo público. El liceo público que está cerca ahí de lo ‘M’ es el liceo público 121 creo. Hay otro que no me acuerdo. Ahí también hace unos años fue que estuvo... viste que estuvo la... que hubieron algunos problemas, que le pegaban a... le pegaron un par de veces a los profesores. Cuando ‘M’ estaba en sexto, sucedió que en uno de esos liceos le pegaron a un profesor. (...) Yo quería que vaya al privado por un tema de seguridad. Por un tema de... por un tema de que estuviese como... que tuviese otro acompañamiento diferente, que estuviese más acompañado... (...) El proceso de inserción en la escuela de ‘M’ fue complejo de verdad. O sea, todo el mundo quería que lo medicáramos. (...) Primer año fue terrible, y segundo fue un poquito mejor, ya tercero anduvo bien. Entonces... ta, yo qué sé, el liceo... Y ‘M’ tiene mucho carácter, no sé qué. Entonces yo estaba medio temeroso de mandarlo a un liceo donde no iba a estar muy controlado, si se podía hacer la rata y nadie se daba cuenta. (...) ahora le falta un profesor y se va a la una y media, y yo el martes de mañana tengo un mail, que me dice, ‘M’ se va a ir no sé qué hora más temprano. Y ta. O sea, yo la verdad los leo a esos mail y no les doy bola, pero tengo un mail que me dice mañana van a traer el carné. Tengo un mail que me dice... no sé, mañana hay paro, no sé qué. La mayor parte de los profesores no van a venir, pero si ustedes quieren los pueden mandar. Son cosas que realmente, (...) son cosas de gestión, vos tenés una lista de mail de todas las personas de esa clase, con un poquito de esfuerzo y de pautas de no sé qué, armás un sistema que la verdad que está buenazo. Yo no sé, hoy le suspendemos gimnasia, y en vez de a las cinco de la tarde, tiene que llegar a las dos, listo, ya está estás enterado de todo digamos.. No lo dejan salir, que... no sé, a mi sobrino lo dejan salir sin ningún problema (en el liceo público) mi hermana se enteró que mi sobrino se hace la rata, cuatro meses después. ¿Se entiende? No sé, yo qué sé. En contracara, está el tema de que para ‘M’, sus compañeros son todos unos chetos. Pero bueno, ta (...) O sea, eso es un aprendizaje para el otro lado. Él tiene que saber llevarse con los chetos y con sus amigos de la escuela pública. Él ahora, hasta ahora, se lleva más con sus amigos de la escuela que con los chetos. Pero ta, tiene que aprender a jugar en todas las canchas”. (Entrevista 15)

“(…) y el control privado, que suponemos que iba a ser superior al de lo público, era algo que nos daba tranquilidad ante una socialización. Hizo el liceo a las malas, nunca me voy a olvidar el día que, porque estaban fumando, no mi hijo, pero otros, a una cuadra del colegio, se armó una batahola, no me acuerdo si era segundo de liceo. Él podría haber sido, pero no era. O sea, como que... yo no creo que si pasa algo a una cuadra de un centro educativo público de primer ciclo, el liceo tenga capacidad de ir a ver qué pasa, supongo que no. Creo que no. Entonces en ese sentido... desde lo que es socialización, yo creo que sí, que es una ventaja.

Debilidades yo no le veo, no, yo creo que fue un momento de... muy bisagra de... de la fase de crecimiento de cualquier chiquilín y es como que... creo que no, que es más bien beneficioso. Yo estaba tranquila. (...) Desde la visión que tengo del ciclo básico de un público, ni para un chiquilín como muy tímido, ni... ni temeroso, ni... ni manipulable, como uno excesivamente travieso, que podría ser nuestro hijo, creo que no resulta. O sea que... por qué, porque creo que no tienen mucho mecanismo para un manejo adecuado de la diferencia quizás. De la diferencia sobre todo en términos de conducta, no tanto de... capaz que de desarrollo cognitivo también, pero bueno. Capaz que porque eso no era mi preocupación, entonces tampoco lo... Sí, nos preocupaba el tema que... que hubiera sido como una cuestión... conflictiva todo el tiempo. Además, a ver, conflictiva por sus características, pero además es una edad donde bueno, es casi se decreta, es esta cosa es como una experiencia fuerte. Vos de repente lo estuviste llevando a la escuela, y uno ta, trata de decir la autonomía de los chiquilines, pero hay algo que no se puede sostener. El chiquilín pasa al liceo, y anda solo, y vuelve solo. Y ahí uno suelta. Entonces también no es lo mismo en el ámbito privado... hay como... como otra relación". (Entrevista 4)

"Optamos por el privado porque ofrece el control y la contención que no ofrece el público y porque les da a los chiquilines una oferta de actividades muy variada que contribuyen con la integración y el sentimiento de pertenencia del chiquilín con la institución". (Entrevista 11)

"Y el mundo. La edad y el mundo. Yo te comentaba que en mi adolescencia me salvé en el anca de un piojo digamos, de salir para afuera del liceo y hacer cualquier cosa. Y... no fue solamente el liceo, sino 13, 14, 15 años, es un poco... inmaduro todavía. Yo por lo menos me sentía un poco inmaduro, ¿no? Entonces me parecía que 'M' tenía que foguearse en un lugar un poco más contenido para después poder dar un paso más. (...) Entonces me parece que en este momento, el colegio cumple con esa doble función, porque genera espacio colectivo, le permite a ella moverse, aprendió a moverse, tiene un grupito con el que... y a la vez, es un lugar del que yo tengo referencia constantemente. Es decir, tengo todos los horarios que me mandan por correo, el handbol tal día, tal hora. Yo siento que el colegio me brinda información todo el tiempo. Cada vez que van a hacer algo distinto, te piden la autorización. Vamos a ver el partido, si la dejan salir. No sé. Pero a la vez de toda esa seguridad que me da el colegio, la tipa se maneja con una independencia que yo creo que la va a fortalecer. Que cuando tenga que hacer algo en algo más público, tiene ahí un repertorio que la fortalece. Y que está ensayando ahora... con la mitad del peligro digamos. Además, yo voy a la puerta de los liceos públicos y siento que afuera hay un entorno... más complicado que el que hay en el... liceo privado 200. (...) es un tránsito hacia lo inevitable, que es el mundo real, pero con algunos niveles de contención que en el otro yo siento que... es abrir la puerta y como el ascensor que, si está el ascensor está y si no está te tirás para el agujero, está la puerta abierta". (Entrevista 9)

"(...) creo que lo que buscábamos, más o menos lo tuvimos, que era que tuviera cierto control... que sabía que si había paro tenía clase". (Entrevista 1)

"Y por los comentarios, por lo que conocemos, por lo que se ve, la Secundaria de Montevideo es muy floja, sobre todo a nivel de... los tres primeros años de ciclo básico. Y es un pasaje muy abrupto de sexto de escuela a primero de liceo. Y es ese cambio tan abrupto, con 12 años, 11 años, nosotros consideramos que si vos no tenés

una contención, una guía, un... alguien te reciba del otro lado como ser humano, como... adolescentes, tenés muchas chances de perderte en ese mundo”. (Entrevista 8)

“Lo veo más por el lado de la contención, de que el adscripto está más pendiente. En el privado te llaman, mira que llegó tarde. ¿Qué le pasó? ¿Se durmió? Como que están más ahí”. (Entrevista 5)

“(…) no porque la educación pública de los liceos sea mala, sino porque yo quería para él un espacio más contenido. No tan... súper poblado, con tantos gurises. O sea, como mantener también eso de... Como venía de la escuela. Entonces ahí me parecía que ta, que estaba bueno que... los primeros años de la adolescencia son complejos también, yo qué sé... Nosotros trabajamos pila, yo no estoy en todo el día. Entonces como que ta, fueron como varias cosas”. (Entrevista 14)

“Y nosotros más allá de que lo académico obviamente que nos importa muchísimo, también el tema de la contención, porque... ella ya te digo, es una niña... emocionalmente muy delicada. Entonces ta, también eso nos preocupaba”. (Entrevista 16)

En aquellos casos en que las características personales del adolescente ameritan una mayor atención o control, aparece esta referencia como el motivo principal para migrar hacia lo privado. Los niveles de preocupación por el cuidado en estos casos aumentan.

La representación de Secundaria a nivel privado se constituye en la contracara de lo que la pública simboliza. Los discursos conforman imágenes de una en oposición de la otra. Y en esta estructuración son los aspectos referentes a la gestión los que hacen la diferencia. En este sentido, desde los discursos, el sector privado se destaca por contar con personal suficiente y capacitado para dar seguimiento y control a los adolescentes, para que los padres estén en conocimiento de sus horarios, actividades y rendimiento, para lograr amortiguar el cambio que representa pasar del sistema escolar al liceal. Lo privado parece ofrecer los elementos esenciales para que los adolescentes avancen en un proceso de adquisición de mayor autonomía, pero con la protección necesaria para edades tempranas. Se considera que la adolescencia requiere de un seguimiento más personalizado que no es visualizado en la oferta pública por no percibir la existencia de posibles referentes adultos que cumplan un rol de coordinación y de seguimiento más personalizado.

“(…) en eso estábamos de acuerdo. Que iba a hacer escuela pública y después bueno, privado... (..) que por las características de nuestro hijo, nosotros teníamos re claro que el ciclo básico en el público no. Y después vas a preguntar por qué. No. porque ta, porque es... es un chiquilín despierto, inteligente, no tiene

problemas colectivos, pero sí de conducta. Con lo cual no daba para...". (Entrevista 4)

"(...) me parece que es como un desquicio que es tierra de nadie, en un momento en que los gurises están transitando su adolescencia, que es cuando más necesitan contención de la casa, y del liceo. Capaz que yo estoy... cómo es que se dice, estigmatizando el liceo, y no es tal, de hecho, muchos amiguitos de 'T' de la escuela, van al liceo público 104, la mayoría, son muy poquitos los que después...por ejemplo, al liceo privado 210 con ella van dos, creo. Después todos los demás están en los liceos públicos de la zona. Aun así... nunca me lo cuestioné. Siempre supe que iba a ir a un privado, por eso que te digo, porque también vengo con una cuota de enojo de lo mala que fue la escuela.... En cuanto a lo académico, en cuanto a lo de generarle cultura de la obligación...(...) Y para que aprenda inglés también. (...) Bueno eso es, básicamente nunca me lo cuestioné, siempre supe que... tuviera que hacer o no un esfuerzo, iba a ir a un liceo privado por eso, por contención, por disciplina". (Entrevista 6)

"Y, además, otra cosa que me generaba el público es que... es una edad compleja. No es, yo qué sé, problemas de niños, problemas chicos, problemas de grandes, más grandes. Entonces también me daba más inseguridad, la verdad. Tanto por los controles, como por... por la conformación del liceo público también. Porque el liceo público... así como te digo que no quería que fuese a una escuela privada, ni jardín privado, no sé qué, para que no sea de élite... También quería como que no estuviese... por lo menos estuviese más protegido de posible de problemas, yo qué sé, no sé. Sobre todo, de consumo de alguna sustancia y cosas de esas, que no te lo garantiza el privado obviamente, pero que es un sistema de vigilancia de alguna forma, de acompañamiento, mucho más... más... no sé cómo llamarlo...más armado". (Entrevista 15)

De manera implícita o explícita, la importancia dada a la toma de decisión en referencia a la elección educativa, así como la relevancia que se le asigna al cuidado en esta etapa bisagra, se vinculan a la envergadura que las largas trayectorias educativas adquieren para estos sectores. Las clases medias buscan mantener o mejorar su posición en el espacio social a partir de la acumulación de capital cultural, y eso se traduce, fundamentalmente, en la concreción de trayectorias educativas extensas, en la búsqueda de importantes logros académicos, y en la actualidad, en la especialización y formación permanente. La Educación Secundaria fue concebida en sus orígenes como una etapa de formación que conducía a estudios universitarios, dependiendo de hecho, en sus inicios, de la Universidad de la República. De algún modo, esta representación sobre Secundaria se mantiene vigente. En este sentido, puede interpretarse que la relevancia dada al proceso de elección del centro educativo adquiere en este caso una importancia que se deriva no sólo por lo que implica para el momento dado y concreto de la etapa educativa de los

hijos, sino también por la proyección futura, por la significancia que tiene en las posibilidades de continuidad del proceso educativo.

“(…) en realidad veíamos como un deterioro importante en lo que es la Educación Media. Y se veía, no solo a través de los medios, sino también de amigos que trabajan, o que son adscriptos, o que trabajan en el liceo...Y creo que ahí bajó la calidad educativa, los... los ambientes no son tan cuidados, el tema de los paros, el tema de... de la falta de control. Y nosotros consideramos que la adolescencia es una etapa que... que es de alguna manera... determina... La adolescencia la tenés que cuidar, porque ahí de alguna manera, más allá de los procesos evolutivos, nosotros consideramos que es un momento donde... si se toman en serio los estudios, si se toman en serio y valoran lo que es el aprendizaje, siguen de largo. O sea, es como un disparador”. (Entrevista 7)

“A mí me importaba mucho que ‘M’ encarara bien el liceo porque hoy sólo con el liceo no hacés nada...o sea...siempre le insistí que tenía que hacer una carrera...la que quisiera, pero estudiar lo más que pudiera, y la realidad es que elegir un liceo público era un riesgo que me parecía innecesario. Más si puedo pagar el privado. Ir al público era un riesgo para ‘M’, porque, por como es y por la edad, podía empezar a ‘hacerse la rata’, o desengancharse de los estudios. Hay mucha falta de control en los liceos públicos, eso es lo que me parece y lo que sé por lo que cuentan conocidos y lo que se ve en los medios”. (Entrevista 19)

Las representaciones acerca del deterioro de Secundaria a nivel público se erigen a partir de lo que los medios de comunicación transmiten, de lo que recogen de las redes sociales próximas, y en algunos casos, de la construcción que pudieron estructurar a partir de la experiencia propia en el pasado. Todas esas imágenes se unen para construir un retrato de lo que Secundaria pública simboliza. El peso de las representaciones colectivamente construidas entorno a un subsistema y a otro, en relación a Secundaria, pero también a Primaria, adquiere gran relevancia en el proceso de elección y toma de decisiones: en Primaria aún quedan, para estas personas de clase media, lugares valiosos, protegidos del deterioro, en cambio, Secundaria pública parece estar representada por el caos, el desorden, una propuesta en decadencia y cierta desolación.

Tal como señala Bourdieu (2011) al analizar las estrategias de reproducción social, debe considerarse el estado de los mecanismos de reproducción, en este caso, la institución educativa pública. La imagen instaurada sobre el declive de este mecanismo de reproducción permite explicar en parte las estrategias educativas de estos hogares en tanto estrategias de reproducción.

5.4. Desde el punto de vista económico: las implicancias de optar por lo privado

La decisión de migrar hacia el sector privado es meditada y analizada por las personas entrevistadas por los motivos que se mencionaron con anterioridad, pero también por lo que implica a nivel económico para las familias. Las estrategias que fueron desarrolladas con la finalidad de solventar, así como para reducir los costos asociados al acceso al liceo privado son diversas.

“El año pasado hicimos... pagamos la anualidad, con ayuda de mi suegro, porque mi suegro está en mejor situación económica que nosotros, y mi esposo me dijo, antes de pedir un préstamo al banco, le pido un préstamo a papá, que sé no me va a ahorcar si no le puedo pagar un mes y no hay intereses tal cual. Y sí, tuvimos un descuento maravilloso y nos olvidamos todo el año. Le pagábamos a ‘A’ todos los meses, con la cuotita congelada, ya está. Y este año dijimos, bueno no, ya está, porque a ver, sino tu padre nunca va a recuperar esa plata. Si te renueva el préstamo todos los años, él tiene la plata perdida. Mi suegro nos ofreció igual, no, no, no, gracias. Estamos haciendo un esfuerzote para pagar”. (Entrevista 12)

“(...) hay dos cosas fundamentales, una es el ahorro, que en los momentos mejores hemos podido ahorrar. Y bueno y de alguna forma también eso nos ayuda. Y después el hecho de bueno ta, no te digo economía de guerra, pero bajamos bastante los gastos”. (Entrevista 3)

“Nosotros el liceo privado 200 lo elegimos bueno, por la cercanía, porque no era católico, no queríamos... ni religioso, no queríamos nada religioso. Y porque además dentro del promedio de precios era lo que podíamos pagar. Sí bueno, obvio que reordenamiento... yo creo que... trabajé más horas y yo qué sé. Pero ta, no pedimos becas nunca, no. Creo que ‘F’ cuando todavía estaba ‘C’, tenía un... un descuento por ser segundo, no sé qué. Y después ta, lo que hicimos en el caso de ‘F’ que siguió, fue pagarlo anualmente, que nos hacían muchísimo descuento, 25% en la anualidad”. (Entrevista 10)

“Y ahí nosotros vimos una posibilidad de que si ‘E’ se quedaba trabajando ahí, ahí a los funcionarios les hacen descuento en la cuota, es otro elemento para decir bueno, ‘M’ arranca el liceo... la cuota sale tanto, pero si nosotros pagamos anual, nos hacen un descuento, si yo entro a trabajar ahí, además de tener un sueldo nuevo, el año que viene nos hacen descuento por ‘M’”. (Entrevista 9)

“El tema de la economía, de sí cocinamos en casa, porque es un tema de que... se nota la diferencia. Cuando eran más chicos a veces pedías un delivery, que se yo. Eso sí se recortó. Y después planteamos en el colegio, nosotros no podemos... cuando entró el segundo había una beca de hermano, pero la beca era de diez por ciento de descuento. Y lo que ellos dicen es, nosotros no podemos dar más descuento que esto, porque ya tenemos un... una cuota accesible. Porque yo no sé bien cómo se manejan, pero muchos colegios católicos, creo que reciben de la curia un presupuesto, un dinero. Entonces ellos... este colegio lo que dice es, yo ese dinero nosotros lo hacemos para poder bajar la cuota para hacerla pareja, accesible. Entonces el descuento no podemos hacerlo más del diez por ciento. Cuando

empezamos a tener problemas económicos, que estábamos con el segundo... dos y el tercero iba a entrar al año siguiente, fuimos a plantear, y fue esa reunión así de franca. Entonces nosotros hicimos una cuota, que creo que entre los tres no llegábamos a una cuota. En ese momento recibimos una ayuda de mi madre, porque fue... o sea, una entrada que era la mía, que era importante, se fue. Y con esa rebaja del colegio y con esa ayuda, estuvimos un año. Después yo conseguí trabajo, hice... se mantuvo la beca... porque todos los años vos la pedís, pero vos... si en ese momento tenés una mejor situación, es menos el descuento. Y ta. Y ahora que tenemos uno solo, estamos sin beca, porque ta, es uno solo que está. Entonces podemos llegar a esa cuota”. (Entrevista 8)

“Yo, en realidad, bueno, trabajaba solo cuatro horas al principio. Recién cuando el cuarto estuvo en segundo de escuela, yo empecé a trabajar doble horario. Porque los grandes, ya en el liceo se precisaba para la cuota. Después no dejé más el doble horario, porque se fueron sumando los demás. Igual, me hacían descuentos por hermanos”. (Entrevista 5)

“Llamé y me dijeron la cuota son doce mil pesos redondeando, más o menos once mil setecientos ponele. Entonces como que... ta, obviamente no estaba... en nuestros planes que las cuotas fueran así. Entonces ya nos habíamos desmoralizado. Entonces no... hablando con ella me dijo, no dice, no te preocupes que hay la posibilidad de plantear, que justamente yo no sabía que las dos vecinas están becadas en ese colegio. Hay posibilidad de plantear una beca (...) demoraron... cuánto demoraron, como... un mes... como un mes más o menos en contestarnos. Que ya creíamos que no, estábamos buscando opciones por otros lados. Y ta y nos contestaron que sí, que ta la cuota me la hacían bonificada, me quedó con un cuarenta y pico por ciento de descuento, cuarenta y siete de descuento, una cosa así. O sea, era (...) estábamos hablando totalmente otro idioma”. (Entrevista 16)

“Implicó ajustar algunos gastos. Pagar la cuota no era gran cosa tampoco, pero es algo que antes no tenías y que tenés que agregar. Eso sí, tampoco es que dejamos cosas básicas, eso no, pero dejamos de darnos algunos gustitos que nos dábamos antes”. (Entrevista 19)

Diversas estrategias son mencionadas en los relatos que dan cuenta de ciertos ajustes que los hogares debieron realizar a fin de incorporar este nuevo gasto. Hay referentes adultos que manifestaron que lo económico era un factor decisivo al momento de la elección, debiendo apelar a cuotas bajas o a la solicitud de becas para el acceso. Otros manifestaron que, durante el trayecto educativo de sus hijos, experimentaron dificultades económicas que los obligaron a hacer pedidos de financiaciones o de reducción de cuotas para lograr la continuidad en el ámbito privado. Lo que sí es resaltado en varias entrevistas, es que, si esta elección hubiera implicado el comprometer gastos básicos como la alimentación, vivienda o salud, se habría optado por lo público.

“Yo te diría que no sentí un gran... es una plata sí, pero tampoco una cosa que diga nos dio vuelta. Porque tampoco, a ver, si hubiera sido que tengo que dejar de comer

o de abrigarme, o de salud, para pagar el colegio, tampoco. O sea, también... es importante, pero... tampoco es que al otro no se puede ir. Habría que ver cómo... ver paliativos para que... para que no fuera un desastre su tránsito por el ciclo básico público. Porque tampoco comparto eso que el privado... Porque también uno sabe, gente que hace unos esfuerzos brutales, una cosa es un esfuerzo, y... ta, es muy subjetivo. Pero es eso. No... No dejar de satisfacer lo que uno considera necesidades básicas, porque vaya un privado, no”. (Entrevista 4)

“Y que la opción del privado en el liceo, fue una opción manejada... con algunas dudas también. También estuvo ahí entre liceo público 170 y el liceo privado 200. Porque de verdad también es un dinero por mes. Pero bueno, a veces decís bueno, te gastas una plata, te vas en un viaje, yo qué sé, a conocer tal lugar, y te gastás una plata que capaz que es la mitad o las tres cuartas partes de una cuota anual de un... Entonces yo... con qué criterio voy a decir, lo que me gasto en una semana en un viaje a Río de Janeiro para conocer la playa de Ipanema, ah, qué lindas las vacaciones, no sé qué. Y después digo, no, no tengo esa plata para pagar una cuota. Bueno, si la tengo y... y esto puedo ayudarla y fortalecerla y... Es como por ahí, ¿no? Si no hubiera tenido la plata no, no lo hubiera ni imaginado, hubiera ido al liceo público 170 directamente, y no hubiera pasado nada. Me hubiera arreglado con el horario. Creo que, estando la posibilidad de la plata, agarramos por ahí”. (Entrevista 9)

“(...) no solicitamos beca, porque nosotros considerábamos que la opción de educación privada era nuestra. Entonces si nosotros no podíamos cubrir la cuota del colegio privado, tenían que ir al liceo público. Eso era lo que nosotros considerábamos. Entonces no nos parecía pedir beca”. (Entrevista 7)

Lo público vuelve a surgir como un lugar para nada lejano, para nada ajeno. De hecho, sería una opción si las condiciones fueran otras, tanto las del servicio educativo como las referentes a la economía del hogar. En la amplia mayoría de los casos, la elección parece estar dada a partir de la combinación entre la imagen de deterioro de la oferta pública a nivel medio básico, la etapa etaria y de transición a un esquema educativo diferente y las posibilidades económicas de asumir los costos que representa el acceso a la enseñanza privada.

Lograr solventar los gastos en este caso no se limita exclusivamente a la cuota, ya que el acceso a lo privado implica la existencia de costos que se derivan del pago por actividades extracurriculares. Y es al referir a este aspecto que surge en los discursos que al momento de la elección son consideradas aquellas opciones que parecen no estar “tan alejadas”, que no se distinguen en gran medida de la realidad familiar, no sólo en términos económicos sino también sociales. La búsqueda de un entorno similar era un aspecto considerado en la elección de la escuela pública y se retoma al evaluar las opciones privadas.

“La cuota era accesible para nosotros, que eso lamentablemente cuenta, porque si no sería facilísimo, cruzo la calle y tengo el liceo privado 310, ya te digo. Pero es carísimo. Y era un colegio... mediano ahí que... sin grandes expectativas, porque tampoco... uno tiene que acompañar el circo, le digo yo, no es solamente la cuota, sino el circo alrededor. Y ponerlo en una realidad que no es la de él, no nos gustaba la idea para nada. Entonces acá, gente trabajadora, que hace un esfuerzo para pagarlo, otros no... Pero que se sintiera cómodo él también y nosotros poder pagarlo”. (Entrevista 12)

La tensión entre distinción y semejanza está, de algún modo, implícita a lo largo de los discursos. La búsqueda de entornos similares a nivel socioeconómico que implica al mismo tiempo la distinción y diferenciación de otros es una constante. Pese a que discursivamente no se manifiesta la intención de ser parte de un círculo distinguido o elitista, sino que, muy por el contrario, eso intenta evitarse, se resalta igualmente que el ámbito privado ofrece un diferencial. El acceso a la oferta del mercado pasa a ser un elemento de distinción en tanto amplía las posibilidades y opciones educativas, aunque también es un “peso” que se suma a la carga económica de estos hogares.

“Es muy caro, los hijos. Sí, son muy caros. A medida que crecen son más caros. Y además en esto de que ta, de verdad en... esto es como un camino que no sé si va a revertirse, pero en el que ta, cada vez lo público se va como corriendo y se... vos tenés que elegir, si querés elegir como algunas cositas que hagan la diferencia en la vida de tu hijo, que es lo que podés darle, tenés que ir a lo privado. Es horrible, pero es así. Entonces claro, te sale cada vez más caro”. (Entrevista 10)

De todos modos, el hecho de tener que pagar por educación para los hijos es señalado en términos de inversión más que de gasto. Esta expresión explícita en los relatos, refuerza la idea de que las estrategias educativas de estos hogares de clase media son una apuesta a la acumulación de capital cultural para habilitar a una futura acumulación de capital económico. Estos dos tipos de capital son los que operan con más fuerza a la hora de mejorar la posición en el espacio social. Los sectores medios tienen la capacidad de invertir tiempo y recursos económicos en extensas trayectorias educativas que permitirán que sus hijos mejoren o al menos mantengan su posición.

“Entonces... no, no, lo nuestro no fue un esfuerzo. También es una inversión, ¿no? Y ta, nosotros también somos veteranos... yo soy una madre veterana, entonces termina siendo un ciclo de ingreso como mejor. (...) no estamos en el caso de que haya sido, que hayamos que tomar... hacer cambios en nuestras vidas para hacer un esfuerzo enorme. Aparte jamás lo hubiera hecho”. (Entrevista 1)

“Entonces dijimos, ya más allá de que eso es asumir una cuenta para el año que viene, es una inversión en sus estudios, en su bienestar, en todo lo que pueda pedir, ya sabemos que... digo yo tengo comprobado que la calidad de enseñanza es totalmente diferente, y que... por tanto nos íbamos a arriesgar”. (Entrevista 16)

Bourdieu (2011) señala que la propensión a invertir en el sistema escolar depende en gran medida del peso relativo del capital cultural en la estructura patrimonial de los hogares. Para quienes el éxito social no depende del escolar, tenderán a invertir menos en los estudios, mientras que los jefes de familia cuyo prestigio social deriva de la concentración de capital cultural buscarán invertir en el mercado escolar. Vale aclarar que la inversión, en este sentido, no es sólo considerada en función del pago que supone el acceso al ámbito privado sino también por lo que implica el tiempo dedicado a la carrera escolar, lo cual puede traducirse en términos económicos.

5.5. El retorno a lo público: la opción privada como una necesidad de determinado momento

Lo público es identificado con la transmisión de valores de gran significancia para las personas entrevistadas, tal como se señaló con anterioridad. En general, la decisión por la opción privada no se da por considerar que ese sea el mejor sector de provisión de la oferta, sino porque lo público muestra carencias, a entender de estas personas, que no permiten atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes en un proceso de transición etaria y de modalidad educativa. La elección por lo privado aparece como una opción para determinado momento, por lo que en la mayoría de los casos se da o analiza como viable el retorno a lo público en la Educación Media Superior. La tensión entre el significado que adquiere la participación en el ámbito público para los entrevistados y la decisión de optar por el sector privado para la educación de sus hijos, es un aspecto presente en la mayoría de los discursos. Aun quienes optan porque sus hijos cursen todo el nivel secundario en el sector privado, dan cuenta de lo público como un espacio altamente valorado. Son mencionados aspectos que hacen a la formación de los hijos que corresponden a características intrínsecas de este sector.

“No descartamos que ella primero, segundo y tercero en el liceo privado 200, y que en cuarto vuelva al público. En parte, y... no es por una cuestión de dinero, es porque

allí en el público va a aprender y a tener posibilidades de vivencia de una cuestión... más de construcción ciudadana, y de construcción pública, y de preocupaciones de elementos... que la burbujita del privado, no aparece del todo. Capaz que en el liceo privado 200 aparecen un poco, porque yo sé que traen permanentemente cuestiones así sociales y... Pero que lo viviría con otra realidad si fuera a un público". (Entrevista 9)

"Nosotros ya sabíamos que seguro en quinto y sexto él iba a ir a bachillerato público, y ta, y para nosotros también estaba bueno. Porque quinto y sexto para mí público. También hay algo ahí... más ideológico. Que la Universidad tiene que ser pública, que quinto y sexto tiene... No sé, hay como experiencias que... que también para nosotros es importante que él transite, sobre todo porque nosotros también venimos de militancia, como que hay otras cosas también ahí. Como más del orden estudiantil, bueno esas cosas más interesantes. Entonces nosotros ya sabíamos que, en cuarto, hasta cuarto iba allá, después iba a ir a un público". (Entrevista 14)

Aspectos de tipo ideológico, el carácter democratizante y de construcción de ciudadanía, las posibilidades de relacionamiento y vínculo con otros sectores sociales, los espacios de participación pública, surgen como elementos altamente valorados que hacen también a la formación de los hijos. Es por esto que el retorno a lo público es considerado y en muchos casos entendido como deseable.

También como ya fueron mencionadas, las referencias a la etapa etaria de los hijos surgen nuevamente para dar cuenta que la opción por lo privado aparece en la mayoría de los casos como una elección necesaria para determinado momento, para una etapa específica. Muchos entienden que luego de culminado el ciclo básico, los adolescentes tienen la madurez suficiente y el tránsito necesario por un sistema educativo que le habilitó a la incorporación de pautas, conductas y hábitos suficientes para poder continuar su trayectoria educativa por ámbitos ya no tan controlados ni cuidados. A esto debe agregarse que el retorno a lo público es visto también, en muchos casos, como un elemento necesario para la continuidad educativa en la Universidad pública, en tanto puede entenderse como proceso de transición y adaptación a una modalidad de enseñanza- aprendizaje, así como de formato y pautas de relacionamiento diferentes a las que Secundaria a nivel privado puede ofrecer.

"Me parece que se va a desenvolver bien en un liceo público. Que él ya tiene algunas conductas que va a ser que cumpla determinados requerimientos y que no se detone o que no sé qué. Otra madurez. Yo creo que ya tiene otra madurez. Entonces a mí no me molestaría, para nada. De hecho, a mí me gusta que él diga que quiere ir a lo público". (Entrevista 15)

“Porque todo lo que nosotros necesitamos en ese momento que él tuviese, lo tuvo, y creció. Entonces él ya se maneja de otra manera, en cuanto a las responsabilidades, la llegada en hora, el comportamiento en general, yo qué sé. Él ya puede, ya se maneja de otra manera. Y además si después va a seguir estudiando educación pública, porque obviamente Universidad privada no... Ya él tiene que acostumbrarse a cómo es el sistema público, que no hay esa contención. Ya está. Porque va al liceo público 520 que es un mundo (...) No es acá yo, en mi barrio y conozco a todo el mundo, sino hay otra gente, hay otras formas de habitar ese espacio, que son diferentes, que más o menos en el otros se conocían, todos sabían... era bien distinto. Y... no lo vas a poner de una en una facultad en donde no entra... adentro de un salón. Y el gurí asombrarse ahí con 18 años, que esto sucede. Tiene que empezar a hacer un poco de ejercicio ciudadano, una cosa así vamos a decir. Que empiece a ver cómo es la realidad de lo público”. (Entrevista 17)

“Ciclo Básico pensamos que lo haga ahí. Después digo... hablando con el papá, la idea es que ella ingrese al sistema público. Porque ya va a tener otra madurez mental, va a haber crecido, va a ver lo que es el tema del estudio en secundaria, va a estar más ducha con todo eso”. (Entrevista 16)

“Me parece que después, si bien son terribles abombados, pobres, porque con 15, 16, 17 años, no sé cuándo maduran en esta generación., pero sin duda ellos ya tienen alguna fortaleza... O sea, como por lo menos se conocen a sí mismos, saben qué materias les va bien y qué no, ponele en esto más académico. En qué se sienten más débiles y en qué más fuertes, hay como un conocimiento de cada uno de ellos, y... Y ya pasaron por este modelito de liceo, que lo van a repetir en los otros tres años, y bueno, ta, y si no hubiera un lugar tan cuidado, si ellos tenían que ser los que se cuidaban a sí mismos, y se pusieran ellos mismos los límites, y no había adscripto que te está llamando porque no está haciendo los deberes o que... Pero nos parecía que ta, que ya tenían como... estaban un poco más formaditas”. (Entrevista 2)

“La idea es que sí, que vaya a un liceo público a partir de cuarto año. Creo ya va con cierta formación y con otra madurez. No es lo mismo que largarlo al liceo público a los 12. Y también creo que es bueno que el bachillerato sea público, le va a permitir ampliar horizontes, salir de la protección del privado, le va a venir bien”. (Entrevista 19)

Entre quienes ya están o han vivenciado el regreso a lo público se realizan evaluaciones diversas de este proceso. Aparecen convertidos en realidad algunos de los temores contruidos en torno a Secundaria a nivel público, así como se da cuenta de elementos positivos presentes en este nivel.

“(...) la vuelta a lo público y bueno... La vuelta al público para mi gusto ha sido... mala. No sé si es el año o qué. Capaz que también cuando llegue quinto y sexto es mejor..., pero si los docentes son los mismos va a seguir pasando lo mismo. Y se supone que el liceo público 169 tiene buenos docentes, tiene... como buena infraestructura. Ahora están con cortinas, y también hay comisión de fomento para poner cortinas... están como muy con las cortinas. El edificio es divino, está súper mantenido, o sea, lo mantienen ellos, ahí sí hacen cosas. En el gremio hacen como

que ta, pintan todo, y eso está bueno. Pero... después también lo que la institución les da, me parece que hay fallas enormes (...) Hay algo de... sí, de desorden, que estaría bárbaro si fuera un desorden súper creativo, con... yo qué sé, pero no, es un desbole... es un caos... Eso, poco predecible. Me parece que todavía es una edad en la que precisan cierto grado de predictibilidad”. (Entrevista 1)

“Bueno, mi hijo es un poco lo que le pasó, que lo comprobé cuando fue al liceo público 134, que en realidad es un buen liceo, pero era eso de... él sintió ese choque de que el profesor entraba y decía, bueno, esto es lo que yo voy a dar. Al que le interesa, me escucha. Si me escucha y entiende va a salvar la materia, y el que no, no le va a ir bien. Se queda el que le interese, y al que no, está el patio. Así como que la mayoría de los profesores era onda, bueno, esto es un nivel de prefacultad, y lo sintió. Lo sintió en lo humano. Más en lo humano, el grupo de compañeros... Y, bueno, en sexto pidió por favor para volver al privado y terminó”. (Entrevista 5)

“(...) porque la experiencia en el bachillerato ahora, al revés, nos asombramos. Porque será que es el liceo público 134, pero al revés. Yo el día que el año pasado estando en cuarto, pidieron para hacer un paseo al Botánico, no me acuerdo qué era. Yo sabía y había firmado, y me llaman para decirme si yo estaba al tanto que no había concurrido, yo ya sabía, pero yo dije, bachillerato, me está llamando la dirección. Dije, qué interesante. Y ahí sí, tienen terrible APAL, grupo de padres, mucho más... por eso tampoco cualquier bachillerato, pero supongo que tampoco es el único”. (Entrevista 4)

5.6. Trayectoria educativa proyectada

Al preguntar acerca de la trayectoria educativa esperada o deseada para sus hijos e hijas por parte de los referentes adultos, surge en todas las entrevistas la manifestación de interés en un proceso de largo aliento en el que está presente el acceso a estudios universitarios. En muchas de las entrevistas esto comienza a surgir de manera implícita en el discurso en forma previa a la pregunta, cuando los entrevistados dan cuenta del proceso de elección de los centros educativos para sus hijos. La culminación del nivel secundario es entendida como un mínimo, un básico en el proceso de formación educativa.

“Que estudie lo que quiera. Que estudie lo que le guste, lo que quiera, que no se quede sólo con el liceo, porque el liceo solo no es nada”. (Entrevista 12)

“Lo proyecto en la Universidad porque... él se proyecta así, porque a mí me gustaría que así fuera”. (Entrevista 17)

Esto se corresponde con una de las principales características que según Bourdieu (1988) identifica a las clases medias: la acumulación de capital cultural. Las estrategias de reproducción de estos sectores suelen estar centradas en la apuesta por la acumulación de este tipo de capital en tanto es lo que les permite mantener o mejorar su posición en el espacio social. Ello se expresa en extensas trayectorias educativas y en la inserción en puestos de trabajo calificado.

La trayectoria de los agentes es un aspecto a considerar a la hora de evaluar las estrategias de reproducción que despliegan. No es sólo el estado actual de situación el que habilita a analizar las tomas de posición, sino que la trayectoria de la posición ocupada en el espacio social así como las estrategias desplegadas en el pasado para mantener o mejorar tal posición inciden en las formas de pensar y actuar, y por consiguiente, en las elecciones y decisiones de los actores. En este caso se está frente a discursos desarrollados por referentes adultos que en general presentan una trayectoria educativa extensa, que dan cuenta que está implícito en el ámbito familiar y en el discurso manejado con los hijos la culminación del liceo y la posterior continuidad de estudios universitarios como tránsito deseado y esperado.

“Te formateaste algo y no lo ponés en discusión. O sea, cuando lo estás diciendo decís, pa, pero pueden haber otras opciones. Yo me las imagino a las dos transitando por la Universidad, como que no me imagino que dejen ahí, yo qué sé. O que... no sé, capaz que se les ocurría estudiar carpintería en algún lado. No sé, como que nunca pensé que esas podían ser las opciones. Y siempre que hablás para adelante, siempre que vas a estudiar, o qué te gusta estudiar, o qué preparatorio vas a hacer en función de lo que a vos te gusta. Bueno, yo te veo tales habilidades, qué te parece ir por este lado. ¿Te interesa? (...) Las dos se supone que tienen sus carreras pensadas. ‘J’ va a hacer sociales, y... y ‘E’ va a estudiar... ella es como... está como en fisioterapia, educación física... psicomotricidad, como por ese lado... Pero sí, yo creo que uno las obliga a pensarse en esos términos. Y a investigar adentro de sí mismas qué, por dónde viene. Espero que, si fuera por otro lado, le demos el espacio también a revelarse, que no es el único camino para... para ir... transitar hacia el mercado laboral, no es solo la Universidad. Se ve que el tránsito que uno hizo es él tránsito”. (Entrevista 2).

“Espero. No, sí, me encantaría que sí que su trayectoria fuera, liceo, y facultad, que elija algo que le guste, que lo haga y que pueda vivir de lo que estudió, y eso. Que pueda solventar su vida y disfrutar y crecer, con lo que profesionalmente eligió ser. Es mi sueño. Que elija lo que quiera... (...) me encantaría, de hecho, es el recorrido que ha hecho toda mi familia”. (Entrevista 6)

“En realidad no están en la Universidad porque sí, sino porque bueno... es como uno... sigue más o menos lo que le han ido marcando, y la experiencia que tiene cerca. Nada es casualidad. En realidad, lo primero es que terminaran el secundario,

eso era como básico. Pero eso básico para mí desde mi historia personal, en mi casa no... no existía que no termináramos el liceo, había que terminar el liceo. (...) Después bueno sí, que tenés que formarte en algo, en lo que quieras, en lo que elijas, pero tenés que formarte y hacer algo, porque ta... Nosotros no tenemos otra posibilidad que darte que esto. Y bueno, y para conseguir un trabajo, para lo que sea, tenés que formarte y puede ser la Universidad o puede ser otra cosa. Dentro del ámbito hasta privado, si en algún momento surgía un curso de no sé qué, bueno ta, veríamos cómo hacer”. (Entrevista 9)

La educación y el acceso a credenciales educativas son altamente valorados por los sectores medios, apareciendo en el discurso de las entrevistas realizadas como un recurso heredable, y en varios casos especificados como el único a heredar, que habilita a una proyección futura en relación a la posición a ocupar en el espacio social así como también a aspectos de realización personal deseados para los hijos. La acumulación de capital cultural es altamente apreciada en sí misma, por el valor que los sectores medios le otorgan a este tipo de capital, pero también por las posibilidades de convertibilidad y acceso a mayor a capital económico.

“Les digo, cuanto más estudies más libre vas a ser. Porque más vas a decidir tu futuro, más vas a decidir... Y eso se lo digo a él también. Vos cuanto más estudies, más libre vas a ser, menos vas a depender de otras personas. Vas a orientar tu vida a lo que a vos te gusta. Tu trabajo no va a ser... una carga, tu trabajo va a ser algo lindo, lo vas a disfrutar y encima te va a dar plata. Entonces... yo creo que ese trabajito de hormiga, lo fue adquiriendo”. (Entrevista 12)

“Sí, la expectativa y el mensaje que tiene que seguir estudiando, porque es lo que le podemos dejar. En realidad... a mayor nivel educativo, mayores posibilidades de tener trabajos digamos... cómo decirlo de una manera. O sea, cuanto menor nivel educativo, los trabajos son menos remunerados, o más... En peores condiciones laborales. Entonces nosotros entendemos que es un diferencial. Y la opción es por la educación, porque es lo que uno le deja a ellos, y es lo que también consideramos todavía que es lo que le abre puertas. (...) O sea, la clase media, es lo que le podemos dejar. Bienes no sé si les vamos a dejar, pero seguro que educación y formación les vamos a dejar. Y hábitos, y herramientas, es lo que podemos darle.” (Entrevista 7)

“La facultad.... Que sea libre. No, a ver... uno se debate entre el discurso y lo que realmente uno presiona por debajo. Capaz que el padre en eso es más honesto que yo. Que sea libre te decía, si los dos queremos que sea un ser... que todo lo feliz que se pueda ser en esta humanidad, en estos tiempos históricos. Y los dos creemos que es importante que logre unos ingresos que le den cierta autonomía, sin pensar en... riqueza ni nada de eso. Pero sí que sea un tipo que tenga un nivel de autonomía, porque eso creemos que también te da como ciertas libertades, por más acotadas que sean. En ese sentido seguimos pensando, más allá de que es muy discutido, que... no da garantías, pero sigue siendo una probabilidad más alta de tenerlo si vos tenés años de estudios superiores. Siendo hijo los dos de profesionales, es más fácil que también... hay sí creo una población de hijos de profesionales, más

posibilidades de... no lo tengo tan claro, pero creo que sí. Y bueno, un poco como que ha ido escuchando como que la facultad era algo como naturalmente esperado. (...) Y aparte, por más que sea una frase chota, uno se las escucha decir y dice ay qué cretinada decir esto, pero esa frase de culebrón venezolano, decir, es lo que te puedo dejar. Es como que con el paso del tiempo, uno dice, que no es una inversión en términos financieros, pero hay algo de herramienta que te dejo que ta, que pase lo que pase te queda”. (Entrevista 4)

Los discursos que surgen de las entrevistas aportan evidencia acerca de la existencia de un habitus de clase que identifica y conecta de manera cercana a las personas entrevistadas en el espacio social, en tanto se comparten valores y representaciones que orientan las tomas de posición y las prácticas desplegadas por ellos. Los condicionamientos exógenos aparecen interiorizados e incorporados también de manera similar por estos agentes que en ciertos casos logran identificar la naturalización de prácticas y discursos derivados de tales condicionamientos. La continuidad de la trayectoria educativa en la proyección hacia estudios universitarios aparece como un aspecto introyectado, implícito en el diálogo, que surge como un hecho dado, previsible, esperable. Al momento de la pregunta concreta se aprecia en la mayoría de los casos cierta tensión entre la expresión de libertad, autonomía y decisión propia esperada por parte de los hijos y el deseo de tránsito por el camino deseado y esperado por parte de los referentes adultos.

“Yo creo que uno da como por hecho que van a seguir estudiando, además ella en general ha estudiado. O sea, ha tenido... le gusta estudiar y... entonces doy por hecho que va a seguir. Que no quita que pueda llegar a sexto y decir, bueno, quiero ser otra cosa, o no... Me parece poco probable que no quiera estudiar. Y de hecho bueno, yo quisiera que estudie”. (Entrevista 1)

“Si vos me preguntás mi expectativa, es que sí... es que el pueda seguir estudiando. Porque ta, de hecho para mí el estudio es re importante. De hecho yo sigo estudiando y ahora estoy ahí luchando... Para mí la educación es algo ta, es algo súper valorado. Entonces ta, para mí está bueno, pero también él definirá qué... o sea, qué rumbo quiere agarrar. O sea, qué cosas quiere hacer”. (Entrevista 14)

La continuidad hacia estudios de nivel terciario se constituye en una de las principales estrategias desplegadas por los sectores medios, por lo que las elecciones en todo el proceso formativo son de gran relevancia. Las opciones para cada nivel son meditadas, analizadas y estudiadas por lo que la educación simboliza y representa para estos sectores.

Cada decisión se constituye en una táctica en el marco de una estrategia más amplia que refiere a la apuesta e inversión en largas trayectorias y al acceso a credenciales educativas.

Bourdieu (2011) señala que,

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, como cree la economía del 'capital humano', 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. (p. 36-37)

Consideraciones Finales

Analizar los procesos de integración social implica no sólo profundizar sobre aquellos aspectos de carácter estructural, sino que requiere indagar en las acciones, los motivos, las decisiones de los agentes. Estructura y agencia están imbricadas, se interrelacionan, y dotan de complejidad a un fenómeno que requiere justamente ser mirado desde su propia complejidad.

Los objetivos de esta investigación se orientaron al análisis de los fundamentos que dan sustento a las elecciones de los sectores medios montevideanos, en tanto estrategias de reproducción, en relación al sector de provisión del servicio educativo que eligen para sus hijos e hijas, así como a indagar acerca de las representaciones que estos sectores tienen en relación al sistema educativo en sus niveles pre-terciarios, intentando problematizar las posibles consecuencias que la migración y la valoración de lo público y privado en la educación, pueden generar en los procesos de integración social. En Uruguay, la educación ha tenido históricamente una importante centralidad en la consolidación de procesos de integración social, así como suele adquirir gran protagonismo cuando se buscan alternativas tendientes a dar respuesta al debilitamiento de tales procesos.

En este sentido, la metodología aplicada procuró recuperar las dimensiones micro y macro del fenómeno a estudiar, considerando en el proceso de análisis aspectos de tipo estructural, así como la perspectiva, las decisiones y las motivaciones que mueven a los actores. Los datos cuantitativos recabados de diferentes fuentes ofrecieron una idea sobre el estado de los instrumentos de reproducción, mientras que el análisis de los discursos surgidos en las diecinueve entrevistas realizadas a veinte referentes adultos pertenecientes a la clase media montevideana, permitieron ahondar en las estrategias, representaciones y los argumentos de estos individuos. Las oscilaciones, contradicciones o tensiones que surgieron en los discursos no se obviaron, sino que, por el contrario, se convirtieron en el foco del análisis. Prácticas y discursos fueron dando cuenta de tensiones, entre lo que se piensa que se debe hacer, lo que se dice y lo que efectivamente se hace. Revelaron que los sujetos no actúan sólo a partir de sus valores, sino que sus prácticas se orientan también en función de las limitaciones que imponen las circunstancias.

Múltiples aspectos surgieron en los discursos que permitieron hilvanar y reconstruir en cierto modo la percepción, las formas de sentir, hacer y pensar de los entrevistados y las entrevistadas en relación al objeto de investigación. Es así que las valoraciones pro-Estado se fueron haciendo presentes en cada relato. La larga tradición estatal de Uruguay que encuentra su anclaje primario en la matriz social batllista, seguramente incide en la percepción sobre el papel y la importancia del Estado, fundamentalmente, en relación a la educación, la cual se constituye en una arena de política de larga tradición pública que experimentó una temprana y vertiginosa ampliación de la cobertura, que fue altamente capitalizada por las clases medias y obreras como mecanismo de movilidad social ascendente y sobre la que se asentaron las bases para la conformación de una sociedad que pudo ser catalogada, pese a los cuestionamientos que cayeron sobre ella, como hiperintegrada. En este sentido, se recoge de cada discurso un relato acerca de la importancia del carácter gratuito, democrático, integrador, de construcción de ciudadanía, que supone para las personas entrevistadas este ámbito.

Esta experiencia discursiva, este movimiento entre ideas y prácticas, habla de habitus compartidos en lo que concierne a la importancia de la educación en la trayectoria biográfica, pero también en lo que hace a la educación en su potencial integrador, en su capacidad de construir ciudadanía, en su carácter democratizante, en definitiva, en su importancia a nivel social. La elección del centro educativo al que asistirán sus hijos, adquiere en los entrevistados una significativa relevancia, y la opción por la escuela pública, en particular, se traduce en una suerte de epifenómeno individual/colectivo que es parte y consecuencia de procesos de construcción de ciudadanía social.

Como una marca identitaria, “soy producto de la educación pública”, aparece de manera reiterada en las entrevistas y, podría decirse, es una frase socialmente acuñada en nuestro país. El conocimiento práctico que deviene de la experiencia de haber sido parte de la enseñanza pública, es elemento estructurante de la percepción, del modo de sentir y pensar ese espacio, lo que hace a su representación y lo que estructura nuevas acciones y prácticas. Como expresión de este mismo proceso, surgen los enunciados que dan cuenta de cierta “resistencia” hacia lo privado, sobre todo, por parte de quienes no tuvieron una experiencia de tránsito por ese sector. Igualmente, es de destacar, que la tensión entre una alta estima por lo público-estatal y la práctica de optar por la oferta privada aparece en todos los discursos, en algunos de forma más explícita que en otros, como parte de un dilema entre el pensar, sentir y el hacer.

Las tensiones están presentes entre las declaraciones de defensa a la enseñanza pública y la efectiva práctica de elección de un centro educativo privado. Tirantez que se intenta aplacar esgrimiendo los motivos que llevaron a tal decisión, dando cuenta del estado de “declive institucional” que justifica migrar hacia lo privado. Así la referencia al estado del instrumento de reproducción, en este caso, el sistema educativo, aparece como la principal vía de argumentación para defender la elección por el mercado, pese a la gran estima y alta valoración de lo público-estatal, porque inevitablemente el juego discursivo trae elementos de justificación de aquellas acciones que parecen contradictorias. Esto se da a su vez, y paradójicamente, bajo el contexto de gobiernos de coalición de izquierda en los que se otorgó, tanto a nivel discursivo como presupuestal, gran relevancia a la política educativa.

Las personas entrevistadas entienden que la educación pública tiene particularidades que le son intrínsecas, que hacen a la formación de las personas en un sentido amplio, dados los valores democráticos que pueden incorporarse al ser parte de aulas que están integradas por estudiantes provenientes de diferentes realidades socioeconómicas. Este es uno de los motivos por el que eligen que sus hijos/as sean parte del sistema educativo público. Sin embargo, entienden que, en la transición de Primaria a Media Básica, el estado de la enseñanza pública para ese nivel y la etapa etaria “bisagra” en la que se encuentran sus hijos/as, constituyen dos importantes argumentos, capaces de ofrecer una explicación sobre la elección por el sector privado, porque en líneas generales, las personas entrevistadas muestran discursivamente no tener intenciones de ser parte del avance de una lógica pro-mercado. Tampoco demuestran que el interés en optar por el sector privado esté dado por los posibles contactos que se puedan generar al vincularse con personas de un estatus socioeconómico más elevado, es decir, por la intención en incrementar el capital social de sus hijos e hijas.

Las tensiones y oscilaciones, entonces, vuelven a hacerse presentes, porque a la vez que es reconocida la necesidad de proteger de las dificultades y carencias que entienden tienen los liceos públicos, se identifica que surge también cierta necesidad de proteger de “la burbuja”, del “micro-mundo” o del “círculo elitista” que puede girar en torno al sector privado. Y es que en estas consideraciones entran en juego las representaciones creadas sobre cada sector. Los esquemas de clasificación, los principios de percepción compartidos por estas personas entrevistadas que se ubican en posiciones próximas en el espacio social, dan cuenta de formas de pensar y crear la realidad social de manera similar.

Otro aspecto compartido, refiere a que el proceso de elección del centro educativo implicó dedicación y tiempo. La elección es meditada y significó el análisis de diferentes variables. Para las personas entrevistadas la elección del centro educativo de sus hijos e hijas tiene importancia, es relevante y ello puede evidenciarse a la hora que dan cuenta de todo lo que supuso, ya sea en la búsqueda de referencias, en el recorrido por las instituciones, en las conversaciones e intercambio a la interna de la familia. Aunque en la mayoría de los casos el proceso de mayor búsqueda y recorrido se da en la elección del liceo privado (indagación que no incluye en el proceso a los liceos públicos), la decisión sobre la escuela también implicó meditación y estudio de las opciones disponibles. Y lo que surge es que no se opta por “cualquier” escuela pública.

Desde lo edilicio, hasta el equipo docente y de dirección, la escuela pública es apreciada como una maquinaria que “aún funciona”, que logra cumplir con sus objetivos y que es capaz de ofrecer lo que los padres y otros referentes adultos de los niños buscan: contención, cuidado, referencias claras, control. Así, determinadas escuelas públicas, permiten que la elección educativa de los referentes entrevistados conjugue la decisión basada en la orientación ideológica donde lo público-estatal tiene gran valor y, por otra parte, la opción por una oferta que cubra en términos de atención y formación lo necesario para sus hijos.

Al respecto, es importante destacar que se refiere a “determinadas” escuelas públicas. Y es que, en definitiva, pese al discurso integrador que gira en torno a estas personas entrevistadas de clase media, la práctica de elección supone optar por aquellos centros educativos públicos identificados con una población con características socioeconómicas similares a las propias. La calidad de la propuesta educativa está íntimamente asociada a la población que recibe la escuela. Se evidencia así, cierta distancia existente entre la valoración en abstracto de la integración y la práctica concreta de elección. Aunque la heterogeneidad y la diferencia son valoradas en el proceso de formación de sus hijos, puede decirse que en los hechos se opta por una heterogeneidad relativamente homogénea.

Igualmente, es importante resaltar que, pese a la menor pluralidad de ciertos centros educativos, la diversidad que puede ofrecer cualquier escuela pública es significativamente mayor a la de cualquier centro privado, y tal heterogeneidad es altamente valorada por estos referentes. Ahora bien, cierta “diversidad hacia abajo” es apreciada y tolerada por las personas entrevistadas, pero siempre con un límite, ya que

tampoco llevarían a sus hijos a una escuela de contexto socioeconómico bajo. Este es un aspecto explicitado en las entrevistas, en las que se destaca que la opción por lo público pudo darse porque en definitiva tenían la posibilidad de acceder a escuelas que cumplieran con ciertas características. El ser “buen padre” logra conjugarse con ser “buen ciudadano”, pese a que el interés individual se imponga sobre el colectivo. La resistencia a una homogeneidad que resulta ficticia y cierto recelo hacia una heterogeneidad que puede ser pernicioso es algo que signa a los discursos.

De todos modos, vale la pena reconocer que, aun teniendo la posibilidad, estos referentes adultos de clase media decidieron optar por lo público y no migrar hacia lo privado al elegir la escuela. Fueron considerados aspectos de carácter ideológico-filosófico en ese proceso de elección. El ser parte de una experiencia amplia es algo que también quieren estas madres y padres para sus hijas e hijos y lo eligen porque lo público, y en particular la educación pública, está asociada a la construcción de ciudadanía, al universalismo, a la igualdad, a la convivencia y la integración. Y todo esto puede encontrarse en la matriz social sobre la que se construyó un sistema educativo que tempranamente buscó no ser excluyente. La valoración y estima de lo público-estatal por parte de los sectores medios es algo que atañe con particularidad a esta arena de política. Esto es un aspecto no menor a la hora de pensar la gestión de la política educativa y de buscar hacer frente al proceso de segregación que la afecta, en tanto es factible revertir los procesos de migración hacia el sector privado volviendo a captar a estudiantes provenientes de los sectores medios, favoreciendo, de este modo, la consolidación de procesos de integración social.

Los motivos expresados en relación a la decisión de optar por un liceo privado fueron agrupados en dos grandes ejes que inevitablemente se interrelacionan: las carencias identificadas en lo público y la necesidad de seguimiento y control en una etapa bisagra. Los discursos traen, de manera casi inevitable, comparaciones con Secundaria a nivel público. Una opción aparece en contraposición de otra, una alternativa que se justifica fundamentalmente por las carencias y fallas de la otra. En este sentido, podría interpretarse que estos actores que tienen una elevada valoración por lo público apelan discursivamente, como recurso argumentativo, a dar cuenta de las falencias de lo público-estatal para justificar su elección por las opciones de mercado. La práctica discursiva busca dar sentido y conferir coherencia a la práctica de elección, así como intenta quitar el peso de lo que supone no optar por el tan valorado sector público. En consecuencia, fueron presentadas como debilidades de la oferta educativa de Secundaria pública la ausencia de una figura

orientadora y coordinadora en el liceo, la falta de control y seguimiento, el ausentismo docente, el entorno poblacional, la masificación, una propuesta de menor nivel académico y la ausencia de actividades extracurriculares.

La representación de Secundaria a nivel privado se constituye en la contracara de lo que la pública simboliza. Y en esta estructuración son, fundamentalmente, los aspectos referentes a la gestión los que hacen la diferencia. En este sentido, desde los discursos, el sector privado se destaca por contar con personal suficiente y capacitado para dar seguimiento y control a los adolescentes, para que los padres estén en conocimiento de sus horarios, actividades y rendimiento, para lograr amortiguar el cambio que representa pasar del sistema escolar al liceal. Las representaciones de estos agentes, estructuran a lo privado como un ámbito capaz de ofrecer los elementos esenciales para que los adolescentes avancen en un proceso de adquisición de mayor autonomía pero con la protección necesaria para edades tempranas, en tanto tendría la capacidad de ofrecer un seguimiento más personalizado.

Surgieron en los discursos expresiones que dan cuenta que de existir un liceo público con las características que los referentes adultos entrevistados señalan como deseables, no tendrían dudas en que la trayectoria de sus hijos continuara por el camino de lo público. Esto se constituye en la mayor expresión que la elección por el sector privado se da, fundamentalmente, por las carencias identificadas en el público. Ello es significativo a la hora de pensar en instrumentos de política. Estos referentes adultos, con altas calificaciones, con trayectorias educativas propias que han transitado por lo público, para quienes la educación es muy importante y para los que, a su vez, lo estatal representa valores democratizantes, puede llegar a inferirse, constituyen un grupo que se distingue de aquel que optó por lo privado para toda la trayectoria educativa de sus hijos. Esto igualmente entra en el terreno de la hipótesis. Lo que sí puede afirmarse en el marco de esta investigación es, que para estos entrevistados que tomaron la decisión de migrar en determinado momento hacia el sector privado, lo público no aparece como una alternativa desechada *a priori*, sino que podría ser parte de las opciones a considerar si se procesaran cambios, fundamentalmente, en aspectos vinculados a la gestión de los centros educativos de nivel medio.

Las tensiones y oscilaciones dan cuenta de una práctica discursiva que revela la complejidad de la propia práctica de elección. Lo privado no aparece como una opción

per se. Y esto, de algún modo condice con la postura pro-Estado que cada entrevistado deja entrever en el plano discursivo. Que puedan identificarse dentro de las clases medias posturas con esta orientación, da cuenta de algún modo de la existencia de una especie de reservorio, que guarda estrecha relación con la configuración de la matriz social uruguaya, con el legado de orientaciones de política en las que el Estado ejerció un papel central y con la participación que las clases medias tuvieron en ese contexto. El “país de las medianías” y el de la “hiperintegración” se ven conjugados y materializados en esa imagen que transmite la popular frase de Varela: “los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, a la que concurren haciendo uso de un mismo derecho, se acostumbran a considerarse iguales (...)”. Algo de estas ideas queda evidenciado en los relatos que trae esta investigación, y refleja un modo de sentir y pensar particular. Pese al avance privatizador que se ha identificado en Uruguay en materia de educación, como se veía en el Capítulo 2, en comparación con otros países del continente resulta ser un desarrollo menor. Ello no quita, igualmente, que sea necesario y urgente prestarle atención, ya que esta suerte de reservorio pro-público al que se hacía referencia, puede con el tiempo y con el avance de este tipo de procesos, ir diluyéndose y perdiendo fuerza. Esto resulta aún más preocupante en un contexto que tiende a resignificar lo público, discursivamente y en términos presupuestales. Tal como señalan Katzman y Retamoso (2007) las formas típicas de interacción entre las clases suelen ser el fruto de lentos procesos de decantación de raíces históricas profundas. A lo largo de éstos, y al impulso de transformaciones en distintas esferas, las ideas sobre la equidad, la justicia y las formas de integración social originalmente incorporadas en las matrices socioculturales nacionales se consolidan o se modifican al influjo de nuevas circunstancias.

En estos procesos, las elecciones de los agentes tienen importancia, pero también, y en una suerte de conjunción dialéctica con éstas, las configuraciones en la estructura de bienestar social desempeñan un papel ciertamente significativo. Como pudo apreciarse en el devenir de esta disertación, los cambios en la protección social son identificados por Castel (2004, 2010) como un proceso regresivo en términos de integración social. En la construcción de una “sociedad de semejantes”, el Estado Social maximalista y fuertemente protector ejerció un rol central. Puede entenderse, por consiguiente, que el debilitamiento en ese modelo de bienestar incide negativamente en la consolidación de una sociedad integradora. Uruguay supo tener un Estado con niveles de protección elevados, aunque ciertamente estratificados, a excepción de la educación, en tanto

históricamente se desarrolló como la política de mayor corte universal, en la que, el sector público estatal tuvo, y tiene hoy pese a los cambios suscitados, fuerte primacía. Sin embargo, se identifica un avance privatizador que debería ser tomado como una alerta, en tanto puede comprometer esa histórica capacidad y fortaleza estatal en materia educativa. El progreso de las opciones basadas en el mercado, tiende a generar fragmentación en el acceso a este servicio, erosionando la lealtad al sistema público, ya sea por parte de los prestadores como de parte de quienes son potenciales usuarios. Si se consolidan mecanismos de protección basados en el mercado para aquellos grupos que tienen capacidad de pago, mientras que los sectores más pobres dependen exclusivamente de la oferta estatal, difícilmente se verán avances hacia esa suerte de “sociedad de semejantes” caracterizada por elevados niveles de integración.

En los discursos aparece un elemento por demás interesante, vinculado a cierta consciencia que las personas entrevistadas tienen sobre los efectos de sus propias elecciones. Son capaces de intuir que su accionar, que el despliegue de sus estrategias de reproducción, contribuye a la segmentación del sistema educativo y, por consiguiente, refuerzan procesos de segregación. Tal como se señaló en el marco teórico, la composición social de los centros educativos define el perfil del grupo de pares con que niños, niñas, adolescentes y jóvenes tendrán oportunidades de contacto cotidiano, y la influencia de esos pares se da en aspectos que comprometen la consolidación de procesos de integración social. Las expectativas de logros educativos, las probabilidades de desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas sociales claves para la futura vida laboral, la variedad de experiencias a las que niños y jóvenes están expuestos, las oportunidades de acceso a redes con mayor o menor capital social, el desarrollo de sentimientos primarios de pertenencia y ciudadanía que se nutren del trato cotidiano y en condiciones de igualdad con pares de otras clases, son algunos de los aspectos que Katzman y Retamoso (2007), entienden, son fundamentales para reforzar la integración social, y que por consiguiente, la segregación educativa afecta negativamente. La separación de los circuitos educativos a partir de la migración hacia lo privado de algunos sectores de la población, se constituye en la principal fuente de segregación educativa en nuestro país, por lo cual no es menor lo que estas personas entrevistadas traen en sus relatos.

Al respecto, en sus narrativas aparece también la forma de zanjar la tensión generada entre el plano del decir y el del hacer, la cual, parece estar dada por el apoyo desde lo discursivo a políticas inclusivas o de discriminación positiva en centros educativos de contextos

desfavorables. En concreto, la tensión se dirime a través de la aprobación por la acción que “otros” pueden emprender, en contextos “alejados” de los propios, sin afectar los intereses particulares. En función de lo expresado, es el Estado, a través de la implementación de políticas sociales que debe resolver el problema, atender y ocuparse de los contextos “críticos”, aquellos, de los que los sectores medios buscan alejarse. Es relevante destacar que existe una preocupación por el estado de situación del sistema educativo y, en particular, por quienes pueden verse perjudicados en mayor medida por los problemas que le afectan. No hay un relato indiferente a esa realidad, pero sí existe un límite en el accionar propio que indica hasta dónde se está dispuesto a ir en el proceso de contribuir a una mejora del conjunto. Y es de destacar, además que, en el caso de los liceos, pese a que no se ubican en zonas que podrían ser consideradas de contexto crítico, se constituyen en una opción descartada por estos entrevistados y entrevistadas de clase media, porque en definitiva existen otros motivos que “invitan” a irse al sector privado.

En relación a lo que tren los discursos de las personas entrevistadas, cabe destacar, que varios elementos aparecen como un hilo secuencial, conductor, que se reiteran y reafirman en cada relato. La valoración de la escuela como ámbito integrador, la imagen instaurada sobre el deterioro de Secundaria a nivel público, la importancia dada al proceso de toma de decisión en referencia a la elección educativa, la estima a la educación impartida por el sector público-estatal, las representaciones que se erigen sobre lo privado, la significancia de las trayectorias educativas, todos se constituyen en elementos que vinculan a las personas entrevistadas. También se conectan por sus prácticas, por las estrategias educativas que despliegan en tanto estrategias de reproducción.

De cierto modo, la importancia dada a la toma de decisión en referencia a la elección educativa puede vincularse a la envergadura que las largas trayectorias educativas adquieren para estos sectores. Las clases medias buscan mantener o mejorar su posición en el espacio social a partir de la acumulación de capital cultural, y eso se traduce, fundamentalmente, en la concreción de trayectorias educativas extensas, en la búsqueda de importantes logros académicos, y en la actualidad, en la especialización y formación permanente. Aparecen entonces dos elementos de relevancia en este sentido. Por una parte, la decisión de optar por Secundaria en el nivel medio y de no tomar como una alternativa la propuesta de Educación Técnica. Esto está estrechamente ligado a la concepción propedéutica que se tiene sobre Secundaria, concebida desde sus orígenes como una etapa de formación que conducía a estudios universitarios. Por otra parte, y

como segundo elemento, cabe hacer mención a las referencias sobre la elección de lo privado como forma de tener ciertos cuidados y controles en un momento bisagra, de cambios de modalidad educativa y de etapa etaria. Ello puede entenderse, y de hecho es así explicitado en varios discursos, como una manera de preservar el proceso educativo que se espera hagan los/as hijos/as. Lograr sostener el Ciclo Básico y adquirir en ese proceso herramientas y hábitos que contribuyan a la continuidad educativa, es algo a lo que se apela al migrar al sector privado. En este sentido, puede interpretarse que la relevancia dada a la elección del centro educativo adquiere en este caso una importancia que se deriva no sólo por lo que implica para el momento dado y concreto en el que se toma la definición, sino también por la proyección futura, por la trayectoria esperada y deseada para los hijos.

La continuidad educativa, expresada en la proyección hacia estudios universitarios, aparece como un aspecto introyectado, implícito en el diálogo, que surge como un hecho dado, previsible, esperable. La apuesta por extensas carreras escolares es algo que caracteriza a la clase media, siendo las elecciones educativas una de las más relevantes estrategias de reproducción que despliegan.

A modo de cierre, se hace necesario enfatizar, que los discursos que surgen de las entrevistas aportan evidencia acerca de la existencia de un habitus de clase que identifica y conecta de manera cercana a las personas entrevistadas en el espacio social, en tanto se comparten valores y representaciones que orientan las tomas de posición y las prácticas desplegadas por ellos. Los condicionamientos exógenos aparecen interiorizados e incorporados también de manera similar por estos agentes que en ciertos casos logran identificar, y hasta poner en cuestión, la naturalización de prácticas y discursos derivados de tales condicionamientos. También para finalizar, se hace preciso enfatizar, algo ya dicho, pero de suma relevancia, y es que la toma de decisión se da en un contexto político de orientación ideológica-discursiva pro estatal, que se tradujo en el aumento del presupuesto destinado a la educación pública. Pese a este contexto y a la disposición en favor de lo público que en los discursos demostraron las personas entrevistadas, se opta igualmente por el sector privado. De este modo, esta investigación deja evidencia que son múltiples los factores que deben ser considerados en torno a la formulación y diseño de las políticas sociales, ya que, en este caso, parece quedar claro que el aumento presupuestal y la valoración por la educación pública del gobierno en el plano ideológico-discursivo, no resultan ser suficientes para captar a aquellos sectores que cuentan con los

recursos para optar por las opciones de mercado. Es así que, entre irse y quedarse, dudan, oscilan y se debaten los sectores medios.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo, CES, Tarma.
- Antía, F. y Midaglia, C. (2011). El sistema de bienestar uruguayo: entre la moderación reformista liberal y la ampliación de la responsabilidad estatal en el área de la protección social, en: Idiart, *Estado benefactor y políticas sociales. Historia, implementación y reforma de Programas Sociales en Argentina, Chile y Uruguay*. p. 12–21. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en el mundo. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo: UNICEF.
- Azun, C. (2013). *La frágil clase media: estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, UREDES.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 325-345 Recuperado de 11 de octubre de 2018 de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>
- Bonal, X. (2018) *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*, IIPE.
- Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S. y Alfonzo, M. (2017). *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Montevideo: Internacional de la Educación.
- Borrás, V. (2019). Cambios y continuidades en la configuración socioespacial de Montevideo y Área Metropolitana: una mirada longitudinal 1996-2016, en: Aguiar S, Borrás V., Cruz P., Fernández Gabard L., Pérez Sánchez M., *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad*, Montevideo: La Diaria.
- Bourdieu, P. (1969). Condición de clase y posición de clase, en *Estructuralismo y Sociología*, Buenos Aires: Nueva Visión
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Madrid, España: Taurus
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, París, Francia: Éditions du seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). Los tres estados del capital cultural en: *Bourdieu Pierre, Campo del poder y reproducción social*, Córdoba: Ferreyra Editor, Colección Enjeux, págs. 195-202.

- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Caetano, G. (2010). Ciudadanía y Nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista, en *Revista Iberoamericana* 39, p.161-176
- Carbajal, F. y Rovner, H., (2014). Clases Medias en Uruguay: entre la consolidación y la vulnerabilidad, *Cuadernos sobre Desarrollo Humano* 6, 9-55 Recuperado el 27 de setiembre de 2017 de: <https://www.undp.org/content/dam/uruguay/docs/cuadernosDH/cuadernodh06/undp-uy-cuadernodh06-2015.pdf>
- Carrizo, L. y Rivera, M. (2012). *Cohesión social en Uruguay: clave para el diseño y la gestión de políticas públicas*. Montevideo, Uruguay: Claeh-Segib.
- Castel, R. (1986). De la peligrosidad al riesgo en *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid: Ediciones de La Piqueta
- Castel, R. (1997). *La Metamorfosis de la Cuestión Social: Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Editorial Paidós
- Castel, R. (2004). *La inseguridad Social: ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Argentina: Ed Manantial
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*, Buenos Aires, Argentina: CFE
- Castel R., Kessler, G., Merklen, D. y Murad, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cea D' Ancona, M. A. (2001) Capítulo 6. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014), *Panorama Social de América Latina 2014*, (LC/G.2635-P), Santiago de Chile.
- Colafranceschi, M., Leites, M y Salas G. (2018). *Progreso multidimensional en Uruguay: dinámica del bienestar de las clases sociales en los últimos años*. Cuadernos sobre Desarrollo Humano N° 11, Montevideo; PNUD
- Damonte, A. (2005) Siglo XX. Las variables estadísticas relevantes. *Educación y Capacitación, Fascículo 1.4*. Montevideo: INE.

- De Armas, G. (2005). De la sociedad hiperintegrada al país fragmentado. Crónica del último tramo de un largo recorrido en Caetano, G. (ed.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: Miradas Múltiples*. Montevideo: Ediciones Santillana.
- De Armas, G. (2006). Sociedad y políticas sociales en Uruguay desde la transición democrática al gobierno del Frente Amplio, *América Latina Hoy*, vol. 44, pp. 41-61, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- De Armas, G. (2017). *Reformas sociales y gobiernos de izquierda en Uruguay (2005-2014). Tercer movimiento de la trayectoria de un estado de bienestar centenario*. Tesis de doctorado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencia Política.
- Del Cueto, C. (2001). Sectores medios y oferta educativa en el marco de los nuevos patrones de segregación espacial. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional LASA, Washington, DC. p. 6-8.
- Del Cueto, C. (2002). Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias. *Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe*
- Delgado, JM. y Gutiérrez, J. (Coord.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, España: Síntesis.
- Dufrechou, E. H., Jauge, E. M., Messina, E. P., Oroño, M., Sánchez, E. y Sanguinetti, E. M. (2019). El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas. Montevideo: Internacional de la Educación.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, p. 39-66.
- Fernández, T. (2010). El peso del origen institucional: Una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, N° 19. Montevideo: Instituto de Ciencia Política - Ediciones CAUCE.
- Filardo, V y Mancebo, ME. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias tensiones y desafíos. UdelaR- CSIC.
- Filgueira, F. (1994). Un estado social centenario. El crecimiento hasta el límite del estado social batllista., en: Filgueira C. y Filgueira F. (ed), *El largo adiós al país modelo*. Montevideo: Ed. Arca.
- Filgueira, F. (1998). El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, redisualismo y ciudadanía estratificada en: *Ciudadanía y política social*, San José de Costa Rica, Costa Rica: FLACSO.
- Filgueira C. y Geneletti C. (1981). Estratificación y movilidad ocupacional en América Latina en Cuadernos de la CEPAL, Santiago de Chile.

- Filgueira, F. Rodríguez, F. Rafaniello, C. Lijtenstein, S. y Alegre, P. (2005) Estructura de riesgo y arquitectura de protección social en el Uruguay actual: crónica de un divorcio anunciado. *Prisma* No. 21 p. 7-42.
- Filgueira, F., y Hernández, D. (2012). Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe: Uruguay. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de: <https://goo.gl/yvBrv3>.
- Franco, R., Hopenhayn, M., y León, B. (2010). *Las clases medias en América Latina: Retrospectiva y nuevas tendencias*. México: Siglo Veintiuno.
- Gamallo, G. (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 55, 189-233.
- Garcé, A y De Armas, G (2004). Política y conocimiento especializado: la reforma educativa en Uruguay (1995-1999), *Revista Uruguaya de Ciencia Política N° 14* EBO-ICP, p. 67-83.
- Garcé, A y Yaffé, J (2004). *La era progresista*, Montevideo: Fin de Siglo.
- Graña, F y de Sierra, G. (2004). Uruguay: pobreza y exclusión duraderas De la integración social a la fragmentación estructural. *El Uruguay desde la Sociología II*, 249.
- Grompone, A. M. (1963). *Las clases medias en el Uruguay* (No. 301.441).
- Hardy, C. (2014). *Estratificación social en América Latina: retos de cohesión social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Häusermann S. y Schwander H. (2009). “Who are the outsiders and what do they want? Welfare state preferences in dualized societies”. Paper prepared for Annual Conference of the American Political Science Association, Toronto. Recuperado el 27 de junio de 2016 de: <http://www.mwpweb.eu/SiljaHaeusermann/publications.html>
- Huber, E et al. (2009). “The Politics of Effective and Sustainable Redistribution”. Forthcoming in Antonio Estache and Danny Leipziger (eds.) *Fiscal Incidence and the Middle Class: Implications for Policy*. World Bank.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2014*, Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2017a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2017b). *Educación en Uruguay. ¿Qué opinan los ciudadanos?*, Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.

- Jenkins, S P., Micklewright, J. y Schnepf, S V. (2006). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?, Berlín, Alemania, *Discussion Papers n° 550*.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista CEPAL* 75: 171-189
- Kaztman, R. (2007). La calidad de las relaciones sociales en las grandes ciudades de América Latina: viejos y nuevos determinantes. *Revista Pensamiento Iberoamericano, segunda época, La investigación y las políticas de desarrollo*. The World Bank Research Observer, 15, 225-249.
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2006). Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa. *Colección Monitor social*, (7).
- Katzman, R y Wormald, G (2002) *Trabajo y Ciudadanía: Los cambiantes rostros de la integración y la exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Santiago de Chile
- Korpi, W y Palme, J (1998). The Paradox of Redistribution and Strategies of Equality: Welfare State Institutions, Inequality, and Poverty in the Western Countries, *American Sociological Review* 63
- Lanzaro, J y De Armas, G (2012) *Uruguay: Clases Medias y procesos electorales en una democracia de partidos*, Montevideo: FCS.
- Mancebo, ME y Bentancur, N (2007) Políticas educativas 2006, en *Informe de Coyuntura N° 7. La hora de las reformas. Gobierno, actores y políticas en el Uruguay 2006-2007*. Montevideo: Ediciones de Banda Oriental - Instituto de Ciencia Política
- Mancebo, ME. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción, FCS-UdelaR.
- Mancebo, ME., Carneiro, F. y Lizbona, A. (2014). La educación ¿un “outsider” de las protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013), *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4, p. 295-323
- Martínez Franzoni, J. y Sánchez-Ancochea, D. (2013). La construcción de universalismo y sus contradicciones: lecciones de los servicios de salud en Costa Rica, 1940-2011. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(SPE), 55-74.
- Martínez Franzoni, J. y Sánchez-Ancochea, D. (2014), *More than just democracy: the building of pro-universal social policy in the periphery*, Book overview, (draft)
- Martín Criado, E. (2010). Las grandes tallas perjudican seriamente la salud. La frágil legitimidad de las prácticas de adelgazamiento entre las madres de clases populares. *Revista Internacional de Sociología* (68) p. 349-373.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso, en *Revista Internacional de Sociología*, (72), p. 115-138.

- Menese Camargo, P. (2013). La Acreditación De La Educación Media Superior: Panel Pisa 2006-2011. *Páginas de Educación*, 6(2), 11-31. Recuperado el 02 de marzo de 2017, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000200001&lng=es&tlng=es.
- Merklen, D. (1999) *La cuestión social en el sur desde la perspectiva de la integración*, Centro de documentación en políticas sociales (Doc. N° 20): Buenos Aires
- Merklen, D. (2000). Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90. *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, 81-119.
- Merklen, D (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*.
- Midaglia, C. y Antía, F. (2007). La izquierda en el gobierno: ¿cambio o continuidad en las políticas de bienestar social? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (16), 131-157.
- Midaglia, C. y Antía, F. (2017). *Bienestar y protección social en América Latina. Abordajes conceptuales y metodológicos para el MERCOSUR*. Asunción: Instituto Social del MERCOSUR.
- Milanesi, A., Mirza, C. y Zeballos, C. (2018). La construcción de la protección social en Uruguay: desafíos y horizontes. *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, 2, 192-213. doi: 10.28917/ism.2018-v2-192.
- Morás, LE. (2000) *De la tierra purpúrea al laboratorio social*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 11-30. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.emse
- Narodowski, M., y Gottau, V. (2017). Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. *Perfiles educativos*, 39(157), p. 34-51.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, p. 1-19.
- Rama, G. (1987). La democracia en Uruguay. *Cuadernos del Rial*, p.79–82; 158–174, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Rama, G. W. (1969). *El ascenso de las clases medias* (No. 989.5/E56/v. 36).
- Real de Azúa, C. (1964) *El impulso y su freno*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental

- Real de Azúa, C. (1984). *Uruguay, ¿Una sociedad amortiguadora?*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Raveaud, M. y Zanten, A. van (2006) Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris, *Journal of Education Policy*, 22, 1: 107-124
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, n° 2.
- Rojas, MT y Falabella, A (2013) Estrategias educativas de las clases medias: opciones y dilemas en *La frágil Clase Media: estudios sobre grupos medios en el Chile contemporáneo*, Santiago de Chile, Chile: UREDES
- Rojas, M. T., Falabella, A., y Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En J. Corvalán, A. Carrasco, y J. E. García Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad* (231-265). Santiago: Ediciones UC.
- Rosanvallon, P. (1995). *La Nueva Cuestión Social*, Buenos Aires: Manantial editorial
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*, Buenos Aires: Manantial editorial
- Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Santiago: CEPAL, *Serie Políticas Sociales*, n° 119. Recuperado el 3 de noviembre de 2019 de: <http://bit.ly/1u2eOxK> [03-11-2014].
- Santiago P., Ávalos B., Burns T., Morduchowicz A. y Radinger T. (2016) OCDE. *Revisión de recursos educativos: Uruguay 2016*. París, OCDE. Recuperado el 8 de mayo de 2019 de: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/OCDE%20Revision%20de%20recursos%20educativos.pdf>
- Sautu, R., Boniolo P., Dalle P. y Elbert, R., (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, los objetivos y elección de la metodología, Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Serna, M. (2005) El malestar ciudadano con el reformismo uruguayo de los noventa, *Revista de Ciencias Sociales*, año XVIII, n.º 22, Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Serna, M. (2008) Las políticas de la pobreza en los gobiernos de izquierda del cono sur: de las redes sociales de seguridad a las redes de protección social, *Revista Dados*, Río de Janeiro: IUPERJ.
- Traversa, F (2010) *Izquierda, Clase Media y Bienestar en América Latina*, Montevideo: FCS
- Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Bruselas: Education International.
- Willms, D. (2006), *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, Montreal: UNESCO, Institute for Statistics.
- Zanten, A. Van. (2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia, *Revista de Antropología Social*, n. 16, p. 245-277, 2007a.
- Zoido, P. (2010). Juventud, clases medias y educación en América Latina: la evidencia en PISA. En: *Clases medias y desarrollo en América Latina*. Santiago: CEPAL; Fundación CIDOB, 2010. LC/L. 3240. p. 237-256.

Fuentes documentales

- ANEP. (2015a). Relevamiento de Características Socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Primaria 2005. Recuperado de: http://ceip.edu.uy/documentos/2016/varios/Anticipacion_%20resultado_Relevamiento.pdf
- ANEP. (2015b) Proyecto de presupuesto 2015-2019, Tomo I. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/Proyecto_dePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%20I%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf
- CEIP (2015) Listado de escuelas públicas de Montevideo y del Interior del país clasificadas por ICSC, Recuperado de : <http://ceip.edu.uy/anuncios/1439-material-del-relevamiento-de-contexto-sociocultural-2015-enviado-al-ceip-el-2-de-setiembre-de-2016>
- Corporación Latinobarómetro (2018). Informe 2018. Recuperado de : <http://www.latinobarometro.org/latNewsShowMore.jsp?evYEAR=2018&evMONTH=-1>
- Ley N° 18.437 (2008) Recuperada de : <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- OPP (2019). Portal de transparencia presupuestaria. <https://transparenciapresupuestaria.opp.gub.uy/inicio/planificaci%C3%B3n-de-gobierno/educaci%C3%B3n>
- PISA (2018). Resumen ejecutivo de los principales resultados PISA 2018. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/publicacion/Resumen%20ejecutivo-2018.pdf>