

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Lo mío: hacer, cuidar, tener.
Sentidos a la trayectoria educativa en
bachilleratos agrarios

Daniel Stinger
Tutor: Diego Piñeiro

2017

ÍNDICE

1) Introducción	4
2) Problema de investigación	6
3) Antecedentes	7
3.1 El agro en el Uruguay	7
3.2 El agro en el Uruguay actual	7
3.3 La educación media y la educación técnica	9
3.4 Investigaciones precedentes	12
3.5 El sentido de la escuela media en Latinoamérica	13
3.6 Conclusión de los antecedentes	16
4) Marco Teórico	18
4.1 Origen Social y Educación	18
4.2 Clases Sociales	20
4.3 Los Sentidos	21
4.4 Posturas de clase sobre la Escuela Media	21
4.5 Experiencias y Expectativas	22
4.6 Trayectoria Escolar	23
4.7 Juventud como transición	24
4.8 Los itinerarios ideales	24
4.9 Síntesis	25
5) Metodología	27
6) Análisis	29
6.1 Discursos de clase	29
6.2 Clases y bachilleratos: Responsabilidad – Proyección	31
6.3 Tematización del tiempo y transición entre ciclos	34
6.4 Ruralidad y bachilleratos	38
6.5 Los que no vienen del campo	39
6.6 Ruralidad y transiciones: los mapas	42

6.7 Espacio y Dinámicas institucionales	44
6.8 Ruralidad por zona: el no hallazgo	44
6.9 Síntesis	46
7) Conclusiones	48
8) Bibliografía	55

INTRODUCCIÓN

“Cuando una sociedad se encuentra en un estado de estabilidad relativa, cuando, en consecuencia, se ha establecido un sistema de educación que no es discutido por nadie, los únicos problemas apremiantes que se plantean son de aplicación. (...) esa seguridad intelectual y moral no es propia de nuestro siglo: en ello está a la vez su miseria y su grandeza. Las transformaciones profundas que experimentaron o que están por experimentar las sociedades contemporáneas necesitan transformaciones correspondientes en la educación nacional” (Émile Durkheim citado en Tenti Fanfani 1999: 105).

Es notable la vigencia de estas palabras escritas a principios de siglo XX en Francia, citadas en Argentina en 1999 y aplicadas a nuestro país cuando ya ha corrido una década y media del siglo XXI. Uruguay ha atravesado un período de expansión económica de la agricultura, crecimiento de exportaciones, nuevos rubros dinámicos, alza de la productividad y puestos de trabajo, mayores cadenas agroindustriales: transformaciones de fondo que trascienden el sistema productivo y trastocan la estructura social y el marco cultural.

Por otro lado, el país está inmerso en un caluroso debate sobre el sistema educativo. Evaluaciones internacionales, re-estructura de planes y discusiones sobre los presupuestos teóricos abundan tanto a nivel académico como político y de prensa. En particular el sistema educativo medio está en el ojo de la tormenta. La deserción, la calidad de la enseñanza, las diferencias de instituciones públicas y privadas forman parte de lo que se plantea como “crisis de la Educación”.

Como telón de fondo aparece el desarrollo histórico de las dos instituciones públicas que se dedican a la enseñanza media: los liceos (Educación Normal) y las Escuelas Técnicas (CEPT-UTU). Ya sus nombres cargan con cierta ideología: la educación normal es no técnica. Desde tiempos de la colonia se han desarrollado las dos modalidades de instrucción de forma separada y desde el siglo XIX han tenido un desarrollo institucional diferenciado. A finales del siglo XX se realizaron algunos cambios que afectan profundamente el escenario de la oferta educativa, sobre todo con los Bachilleratos Tecnológicos (BT) que equiparan la acreditación de la UTU como institución de educación técnica con Secundaria como institución de educación normal.

En este contexto llama la atención la educación media vinculada al mundo del trabajo agropecuario, el Bachillerato Tecnológico Agrario (BTA) sobre el que se ha dicho: “el interés de los estudiantes crece tanto en Montevideo como en el interior (...) se abrieron nuevos cursos en siete departamentos (...) [En 2007] se creó la primera Escuela Agraria en el área metropolitana de Montevideo (...) Por otra parte, la deserción es escasa. No alcanza al 10%”. (ANEP (1) 2009: 1).

De manera que en plena crisis educativa se presenta este bachillerato como una opción que capta el interés de muchos estudiantes, con una dinámica de crecimiento de la oferta y demanda de centros que lo imparten; que ha logrado cierta ruptura de la lógica Montevideo-urbano/Interior-rural; que tiene aparentemente perspectivas de buena inserción laboral y baja deserción; y que proviene de la institucionalidad menos prestigiosa y típica de la educación media.

La diferencia de realidades entre la crisis extendida del sistema educativo y la aparente pujanza con que aparece este bachillerato resulta estimulante y más aún la comparación con el Bachillerato Diversificado Ciencias Agrarias (BDCA) que responde al mismo interés vocacional: el agro pero dentro de la educación media normal.

Tenemos una realidad educativa en crisis, un sistema productivo con cambios también críticos y dos instituciones que educan en el mismo nivel, entorno al mismo rubro y con la misma capacidad de acreditación. Es ante esta paridad institucional y realidad crítica que toma interés reconocer los sentidos que elaboran los estudiantes de su trayectoria educativa en el Bachillerato Agrario de la UTU y el Bachillerato Ciencias Agrarias del liceo.

Esta investigación, cualitativa y exploratoria, busca conocer y comparar los sentidos que dan los

estudiantes a su trayectoria educativa. Ha sido realizada a partir entrevistas en profundidad a un grupo de 40 estudiantes de BTA y de BDCA en un marco teórico que vincula los sentidos dados a la educación con componentes de clase, de la institución educativa concreta y de las experiencias propias del estudiar. Por lo tanto analiza el discurso de los estudiantes en diálogo con la estructura social uruguaya y en particular la estructura de la sociedad rural, con la historia de la UTU y el Liceo como las instituciones concretas que ofrecen el BTA y el BDCA respectivamente y con conceptos histórico-biográfico que articulan la experiencia individual en la creación de los sentidos.

El título adelanta una mezcla de lo vocacional (“hacer lo mío”), el estatus (“cuidar lo mío”) y las proyecciones (“tener lo mío”) que confluyen en la construcción individual del sentido dado a la trayectoria escolar.

PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Existe en sociología una preocupación recurrente por saber quiénes son los estudiantes de secundaria. Esta preocupación se ha complementado en la actualidad con otra que indaga cómo son, lo que ha permitido recorrer caminos menos descriptivos y más comprensivos e interpretativos. Además del quién va, el para qué ir a la escuela se ha vuelto una pregunta pertinente y legítima. La problemática del sentido sobre la escuela media se constituye en una preocupación común para intentar comprender qué les pasa a los sujetos sociales en relación a la educación, cómo la vivencian en contextos sociales y económicos cambiantes (Guzmán y Saucedo, 2005; Reyes, 2008; D'Aloisio, 2010).

Se propone aquí interpretar y comparar el sentido que tiene la educación media para los alumnos que cursan dos Bachilleratos teniendo como marco el hecho de que tanto el Bachillerato Tecnológico Agrario (BTA) como el Bachillerato Diversificado Ciencias Agrarias (BDCA) son opciones educativas públicas y gratuitas, que acreditan y habilitan para los mismas opciones posteriores además de encontrarse en el mismo nivel educativo y referirse a un tema vocacional y rubro productivo similar: el campo, lo agrario, lo rural.

El BDCA forma parte de la Educación Media Superior Normal y es impartida en liceos, la institución más típica de la educación media uruguaya. El BTA es un bachillerato técnico impartido por el CEPT-UTU y en general es impartido en Escuelas Agrarias, que son escuelas secundarias especializadas en el rubro y ubicadas en zonas rurales lo que posibilita la enseñanza práctica.

De manera que el problema de investigación implica la comparación de sentidos que atribuyen estudiantes de bachilleratos agrarios repartidos en dos subgrupos que se diferencian por el plan de estudios y por la institución que imparte el plan. Cada una con sus postulados institucionales, formas de funcionar y -sobre todo- con la carga valorativa de su historia.

Partimos de la siguiente hipótesis: los sujetos sociales significan sus trayectorias educativas, les atribuyen sentido. Este sentido está vinculado al origen social (situación de clase) del sujeto. Además, las instituciones educativas son portadoras de sentido, construido y reconstruido en su desarrollo histórico. A partir de estas hipótesis nos hacemos la siguiente pregunta:

¿Podemos identificar sentidos dados por los estudiantes a sus trayectorias escolares diferenciados por Bachillerato Diversificado Ciencias Agrarias y Bachillerato Tecnológico Agrario? ¿Cuáles son estos sentidos y cómo se vinculan al origen social de los estudiantes?

Es preciso contextualizar histórica y sociológicamente el fenómeno. Los antecedentes que se presentan a continuación darán un panorama del contexto de la educación media, media técnica y del contexto del mundo productivo agrario además de un recuento de investigaciones precedentes. El Marco Teórico que le sigue fundamenta la hipótesis de la investigación y define las herramientas teóricas con que se responden la pregunta que se ha planteado.

ANTECEDENTES

3.1 EL AGRO EN EL URUGUAY

La agricultura ha sido una actividad económica central en la historia del país. La Banda Oriental fue utilizada por los colonizadores principalmente para la producción de cuero y carnes saladas. El Uruguay nace como Estado ganadero, con grandes propietarios de tierras y ganado. Luego de las guerras civiles de los primeros años de independencia, un grupo de estancieros y gobernantes impulsan, en la década de 1870, una gran reforma institucional y productiva: se alambran los campos y se establece un Código Rural que consagra la propiedad y normaliza las relaciones de trabajo haciendo que el no propietario de tierras pase de ser "gaucho" a "peón" (Piñeiro, 2012: 1-2).

Dicha reforma introdujo cambios profundos, tanto en tecnología que permitió mayor eficiencia productiva, como en el reparto de la propiedad privada generando una estructura de tres grandes clases sociales: empresarios rurales, productores familiares y asalariados rurales. Los productores familiares se definen por ser propietarios de tierras que emplean para su explotación mano de obra familiar, poseen predios de menor tamaño que los empresarios rurales quienes necesitan contratar más mano de obra asalariada. "Las tres clases básicas en que se divide la sociedad rural estaban presentes tanto al inicio como al final del siglo [XX]" (Piñeiro 2008:13).

Pero si bien han estado presente no lo han hecho estáticamente, sino que se han dado procesos que afectan de manera diferencial a cada clase. En particular el llamado despoblamiento del campo -la población residente en establecimientos agropecuarios a disminuido linealmente en 6000 personas por año entre el 1951 y 2000- ha afectado especialmente a los productores familiares. Lo que se relaciona además con la concentración de tierra: menos cantidad de propietarios con propiedades de mayor tamaño (Fernández, 2001: 408).

Dos grandes causas explican el proceso. La primera vinculada a las disposiciones políticas sobre inserción internacional que el país ha ensayado antes y después de los años 60-70. Cuando se da el desmembramiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones, lo que volvió a centrar la estructura productiva en los productos tradicionales e implicó una progresiva desregulación de la economía y del sistema financiero. Y en segundo lugar un gran cambio técnico con incremento constante del uso de maquinaria (Fernández, 2001; Piñeiro y Moraes 2008).

Finalmente, en las últimas dos décadas se perciben cambios en la forma de producción generalizados y profundos. A partir de la entrada al MERCOSUR, en 1992 "habría visto la luz el nuevo modelo económico, una nueva versión del crecimiento hacia afuera basado en la relación comercial con los vecinos, severos cambios en la estructura productiva, y el intento por llevar a cabo algunas de las llamadas reformas estructurales." (Piñeiro, 2008:23)

3.2 EL AGRO EN EL URUGUAY ACTUAL

"Está teniendo lugar una verdadera revolución en las ciencias y tecnologías de producción agropecuaria" (Errea et al, 2009: 41)

Para entender el agro en el Uruguay actual hace falta mirar el contexto global. Los precios internacionales de los productos agropecuarios han sufrido una importante suba en la primera década del siglo XXI; hay una tendencia global del incremento del uso del suelo para la agricultura que se acelera en lo que va del siglo; y es el MERCOSUR la región "mejor posicionada para ganar creciente espacio en el mercado global de alimentos" (Errea et al, 2009: 37).

Nuestro país acompaña este proceso. El sector agropecuario y agroindustrial aparece con un fuerte dinamismo en los últimas dos décadas y ha sido soporte de la recuperación de la economía uruguaya (ibid: 53). El agro en el último cuarto de siglo XX empezó un proceso de cambios y transformaciones comparables a las que se produjeron a fines del siglo XIX. “es posible percibir transformaciones que difícilmente sean ya reversibles” (Piñeiro 2008:1).

En la matriz productiva se observa una expansión de la forestación con instalación de plantas de celulosa; hay producción de biocombustibles; para intensificar la ganadería y la lechería se ha complementado el pastoreo con granos y subproductos agroindustriales articulando lo agrícola y lo ganadero. Todos estos rubros sumados la gran explosión de la agricultura de granos que en 2009 alcanza el primer lugar en el valor total exportado desplazando a los productos cárnicos de su histórico liderazgo.

En la estructura de clases sociales comienza una crisis a mediados de los 90 que tiene su pico en el año 2002. A partir del 2003 el rubro vuelve a ser un negocio rentable para quienes pueden acceder a préstamos. En ese momento ingresan al país grandes empresas argentinas que establecen modelos de producción que hasta el momento no habían sido incorporados en Uruguay.

Dicho proceso dio origen a nuevos actores como: empresas de tipo corporativo en oposición a las de tipo vertical tradicional donde el dueño controlaba todo el desarrollo de la actividad; articuladores de servicios que se desarrollan entorno al asesoramiento técnico; proveedores de insumos y equipos agrícolas; contratistas que se encargan de organizar y vender fuerza de trabajo. Estos nuevos actores reconstruyen la ingeniería de las cadenas productivas. “Los agronegocios están adoptando modelos innovadores de organización (...) en un proceso que se intensificará en el futuro próximo”. Desarrollan su actividad en los límites de las tres clases sociales tradicionales, que igualmente siguen estando y en ocasiones reconvirtiéndose: “Antes éramos más productores, ahora somos más empresarios” (cita a un productor en Errea et. al. 2009: 46).

La nueva forma de producción implica una cultura productiva distinta. “La presencia de una innovación hace prácticamente inevitable su adopción. La productividad del trabajo y de la tierra dependerá de la continua adopción de innovaciones (...) Esta aceleración impone necesidades de nuevas aptitudes para la empresa y para los trabajadores del campo.” (Errea et al: 40).

Ante este hecho, Piñeiro sitúa en el terreno cultural el mayor cambio: transformaciones en el modo de vida influenciados por desarrollos materiales (transporte, telecomunicaciones, maquinaria) que han llevado a la erosión de la frontera imaginaria entre lo urbano de lo rural (Piñeiro 2008:4).

Hasta aquí hemos hablado del agro en Uruguay como un todo. Sin embargo existen diversas zonas de explotación agraria que muestran diferencias en la estructura socio-económica. Cancela y Melgar realizan un análisis de la regionalización del Uruguay en seis zonas productivas (metropolitana, hortícola, lechera, agrícola, agrícola-ganadera, ganadería extensiva). A partir de esta división se marcan distancias en las variables de educación y servicios (vivienda, electricidad, etc.). La zona metropolitana (zona 0) aparece como la de mejor desempeño y la ganadera (zona 5) como la más retrasada, más extensa y menos poblada. Yendo de mejor a peor desempeño tanto en indicadores de vivienda y educación como en densidad de población y desarrollo; la zona que rodea a Montevideo, la hortícola (zona 1), la cuenca lechera (zona 2), el litoral triguero (zona 3) y la zona 4 que mezcla ganadería extensiva y cultivos como el arroz. (Cancela y Melgar, 2004: 11)

Establecen además la noción de población rural dispersa y población rural nucleada. La primera es la población que vive efectivamente en predios destinados a la producción agraria y segregada en el territorio. La población rural nucleada es aquella que, viviendo en núcleos urbanos pequeños, dependen de las actividades agropecuarias para subsistir (ibid: 35).

Estos autores plantean que en la población rural dispersa se ha mantenido una mayoría de varones

(con mayor notoriedad en la zona ganadera). Sin embargo la población rural nucleada ha sufrido un gran cambio. Mientras que en los años '60 estos "pueblos rurales" estaban constituidos principalmente de los expulsados de la actividad agropecuaria directa (mujeres, niños, ancianos) hacia final del siglo tienden a parecerse a la población rural dispersa. Las mejoras en infraestructura vial y telecomunicaciones estarían por detrás de esta tendencia ya que permiten al trabajador rural vivir en su casa en el pueblo y movilizarse periódicamente a su lugar de trabajo (Ibíd.: 44-47).

De todas formas hay procesos comunes a las 6 zonas: pérdida de población, caída del número de establecimientos y aumento de la media de su tamaño. Respecto a la educación, más allá de la regionalidad de los desempeños, se ven mejorías generales siendo las mujeres y los jóvenes quienes mayores avances presentan. La ampliación del nivel secundario aparece como clave (Ibíd.: 53-54). Finalizan diciendo que las mejoras en el Uruguay rural se deben a políticas públicas y un gran esfuerzo femenino y no a un aumento del ingreso (Ibíd...: 97-101).

3.3 LA EDUCACION MEDIA Y LA EDUCACIÓN TÉCNICA

La enseñanza técnica diferenciada de la normal se remonta en el Uruguay al periodo de la colonia. Los colonizadores consideraban los trabajos manuales inferiores, por lo que adiestraban indígenas para las tareas rurales, de construcción, artísticas y todas aquellas que requieran esfuerzo físico. Pasaron varias décadas en el nuevo estado para que se institucionalice la educación técnica y aún la educación en general. La primaria se organizó en base al impulso de un intelectual liberal, José Pedro Varela, el aval de algunos ganaderos con impulsos modernistas y de un gobierno dictatorial en la década de 1870 (Bralich, 1987: 74).

Para los ganaderos la visión de la escuela como solidificación de las diferencias sociales y el rechazo a cualquier cuestionamiento era absolutamente explícito. Bralich (1987) cita palabras del presidente de la Asociación Rural del Uruguay Domingo Ordoñana publicadas en la revista de la institución en 1873 y 1875:

La educación debe fijar la suerte futura de la mujer, debe enseñarle su rango en la sociedad, debe indicarle la línea en que la buscarán hombres de su misma índole, desprovistos de fortuna como ella, pero provistos como ellas de esa energía y fuerza de voluntad que favorece el capital con el trabajo (...)

Por eso hemos hablado del veneno de los libros, por eso hemos dicho que hay necesidad de uniformar la enseñanza y de ver con cien ojos, qué libros han de formar las bibliotecas rurales, porque el escepticismo llevado a la vida moral marchitaría las ilusiones, convertiría al joven en decrepito, mataría el sencillo corazón del campesino, y la tormenta de la duda, que es la más grande desgracia, le harían dudar de la familia y hasta de los ojos que le enseñan el horizonte de su pago (Bralich: 60).

Es decir que la educación primaria en el Uruguay se expande por un esfuerzo de la intelectualidad liberal, que ve en ella una forma indispensable de progreso, y la clase terrateniente que la ve como una forma indispensable de control social.

Desde esta primera organización de la educación nacional entre la reforma y expansión de la educación primaria y la fundación de la Universidad de la República, que estaba en funcionamiento ya en 1849 (Ardao, 1998: 1-2), la educación media fue un problema complejo.

Entre 1856 y 1857 funcionó una Universidad Menor (en relación a la Mayor de la República) que daba títulos de bachilleres. Duró tan solo un año por protestas de la Universidad Mayor (ibid: 3). Medio siglo después Eduardo Acevedo expresaba, en 1906, "El problema de la enseñanza media no está resuelto, no se ha planteado siquiera en el país. Tenemos enseñanza primaria y enseñanza preparatoria (aunque se le llame secundaria, es preparatoria); no tenemos verdadera enseñanza media (...) [a los centros de educación media] concurren los que aspiran a obtener un título

profesional. Los demás, después de abandonar la escuela primaria no reciben otra educación y aún cuando quisieran no encontrarían donde recibirla". (Bralich, 1987: 84).

Por otro lado, en la misma época que se expande la educación primaria se crea la Escuela de Artes y Oficios con estructura militar y objetivos que oscilaban entre lo correctivo-represivo y lo formativo-técnico.

Lo formativo técnico también aparece en la revista de la Asociación Rural de 1873 y 1874 como una necesidad: "para desarrollar la agricultura necesitamos no sólo labradores, sino también carpinteros, herreros, etc., etc. (...) La Asociación pretende crear capataces inteligentes (...) que estén encargados de dirigir los trabajos de los peones" (Bralich, 1987: 60 y 74-75). Aunque lo represivo es central en los orígenes mismos de la institución:

Montevideo, diciembre 10 de 1878 (...) se ha establecido, durante el corriente año, una "ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS", para menores que recoge la policía por delitos de robo, vagos y otros que no pudiéndolos sujetar las madres entregan a fin de que sean corregidos, y que han sido enviados a esta 'Maestranza'. A dichos menores, se les enseña lectura, escritura, aritmética y música a todos los que tienen vocación para ello y además, los Oficios de herrero, carpintero, talabartero y zapatero.

Carta del Capitán de Navío Carlos A. Olivieri. "La Escuela de Artes y Oficios convertida en astillero naval 1881 - 1887". (UTU: 3).

En síntesis, la educación en Uruguay se organizó en el siglo XIX en cuatro instituciones: primaria, secundaria, universidad y educación técnica. Con funciones definidas para la Universidad y para la primaria, pero con la educación secundaria sin un fin claro y la educación técnica como una especie de *carril clase b* para *capacitar obreros y disciplinar vagos*.

A lo largo de más de un siglo de historia se han mantenido grandes discusiones respecto de la educación secundaria. Y, más allá de que las decisiones políticas no siempre han mantenido el mismo ritmo ni la misma dirección y que el desarrollo no ha sido parejo sino más bien ha estado sujeto a avatares políticos y económicos, se han realizado esfuerzos para superar dificultades. Por ejemplo en 1911 el Poder Ejecutivo de Batlle y Ordoñez crea 18 liceos, uno por departamento. Luego, en el contexto de la dictadura de Terra en 1930 se separa Secundaria de la Universidad constituyéndose en ente autónomo. A lo largo del siglo XX se fundaron liceos, se revisaron planes, en 1973 se extendió legalmente la obligatoriedad desde la primaria a los primeros tres años de la educación media. Se han establecido liceos rurales y ciclo básico en alternancia para mejorar la oferta en el medio rural que ha sido históricamente menos desarrollada que en el medio urbano. La matrícula de secundaria se incrementó enormemente: en 1906 había 700 alumnos en todo el país, en 2008 habían 222 mil estudiantes en 305 liceos. Siete de cada diez uruguayos que nacieron en 1973 (cuando se hizo obligatorio el Ciclo Básico) han logrado completar este nivel.

Sin embargo en el último tramo del siglo XX aparecen signos de menor crecimiento. Entre las personas que ingresaron a la educación primaria entre 1994 y 1996 el porcentaje de finalización de la educación media básica es de 69%. Prácticamente el mismo que décadas atrás. Estos datos están por detrás de la idea actual de "crisis de la educación": el estancamiento en los resultados académicos de la población en los últimos años, con esfuerzos políticos y económicos que no se han traducido en una mejora sustancial del egreso.

En 2005 culminaron el Ciclo Básico en Uruguay el 71% de jóvenes mientras que la educación media superior el 39%. Al examinar la evolución de las tasas de egreso de los distintos ciclos educativos entre 1991 y 2008 se consolida la imagen de estancamiento (Bralich, 1987: 84-85 y De Armas, Retamoso 2010: 14, 19-20, 24).

Contextualizando nuestro problema de investigación en particular, la llamada Educación Media Superior Normal, los típicos bachilleratos de enseñanza secundaria, han ido reconvirtiendo sus planes reiteradamente a lo largo del siglo XX. Al menos desde 1941 cuenta con una opción específica de Agronomía. Su duración ha variado entre uno y dos años, siempre aparece como la última etapa dentro de la educación media para quienes eligen lo agrario. Actualmente se llama Bachillerato Diversificado opción Ciencias Agrarias. (ANEP 4: 15, 22)

Haciendo el mismo ejercicio de observar el desarrollo histórico de la educación técnica en su conjunto también se ven grandes transformaciones. En 1887 la Escuela de Artes y Oficios deja de pertenecer al Ministerio de Guerra y Marina y pasa a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. En 1916 se crea el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial que funcionaria hasta 1942, en este período comienzan a instalarse escuelas agrarias industriales.

La institución buscó tomar contacto con otros actores del sistema educativo y productivo por lo que en su Consejo habían delegados del gobierno, de la educación normal, de los egresados y de las Facultades de ingeniería, agronomía, etc. Contaba con 5.917 alumnos en 1933. En 1942 pasa a llamarse Universidad del Trabajo del Uruguay-UTU.

Luego de la crisis social y política de los años 70, se recrea la Universidad del Trabajo con el Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU-CEPT). Su objetivo es ofrecer una educación científico-técnico-tecnológica profesional pertinente, de calidad, en concordancia con los lineamientos estratégicos nacionales en lo social y productivo. Para el año 2010 la matrícula indicaba 70.342 estudiantes (UTU: 4-5; UTU 2: 1; UTU Departamento de Estadística, 2010: 4).

En 1995 se da una importante reforma en toda la educación media uruguaya: “se establece la necesidad de suprimir las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza (general, científica, técnica y profesional) (...) es preciso armonizar las formaciones intelectual y manual manteniendo una correlación constante entre el estudio y el trabajo” (ANEP 4: 75). Para la educación media técnica significó la creación de los Bachilleratos Tecnológicos como una nueva oferta de formación técnico profesional que permite a su vez la prosecución de estudios superiores tanto técnicos como universitarios. Dentro de ellos aparece el Bachillerato Tecnológico Agrario (BTA), entendiéndose que “las transformaciones tecnológicas y productivas aplicadas al agro han evolucionado los perfiles y las competencias exigidas a los trabajadores. Por ello, este bachillerato se propone una formación sistémica que acompañe el conocimiento técnico específico con el dominio de la organización y las cadenas agroindustriales” (ANEP 2: 18).

En el año 2007 se crea el Bachillerato Tecnológico Agrario de Sayago, pasando en 2009 a constituirse como Escuela Agraria lo que es un mojón significativo en la educación técnica agraria por su incorporación como opción educativa en Montevideo.

Actualmente la UTU divide su oferta en tres niveles. El primer nivel corresponde al Ciclo Básico de la Educación Media Normal y a cursos de formación profesional básica. El segundo nivel coincide con la Educación Media Superior y requieren ciclo básico aprobado. Se brindan entre otros cursos de Educación Media Tecnológica que es un plan de estudio a 3 años del que se egresa como bachiller. Estos son los Bachilleratos Tecnológicos entre los que se encuentra el Bachillerato Tecnológico Agrario. Además se ofrecen cursos de nivel terciario.

La estructura interna de la matrícula por niveles muestra la concentración en Educación Media Superior del 48 % de la matrícula del CETP-UTU. Se registra un crecimiento sostenido en los Niveles II y III, significativo en los cursos de bachillerato. El mismo estudio muestra la tendencia histórica, aunque acercando las franjas, de mayoría de estudiantes varones sobre mujeres y mayoría en el interior sobre Montevideo (UTU Departamento de Estadística, 2010: 5-7)

3.4 INVESTIGACIONES PRECEDENTES

A continuación se exponen cuatro investigaciones que aportan mayor contexto al problema de investigación planteado.

- En el año en que se empezaron a impartir los cursos de Bachilleratos Tecnológicos (BT), la ANEP aplicó un formulario llamado Ficha Social, que como resultado demográfico muestra a los BT compuestos en general por varones (2/3 del alumnado) siendo las Escuelas Agrarias las que tienen matrículas más predominantemente masculina (cerca del 90%).

Con respecto a la condición de actividad, el 60% de los alumnos pertenece a la Población Económicamente Activa ya que declaran tener un empleo o estar buscándolo.

En cuanto al nivel educativo de los padres el estudio muestra tanto en el caso de la madre como del padre una distribución que se acumula en el nivel secundario (65% y 64% respectivamente) con el restante 30% repartándose entre padres con nivel primario y padres con nivel terciario.

Finalmente el nivel socioeconómico (presentado en tres estratos alto medio y bajo) se diferencia más por centro que por orientación, habiendo Escuelas Agrarias con alta proporción de NSE alto como bajo.

- En febrero de 2004 la ANEP publica un estudio de seguimiento de egresados de los Bachilleratos Tecnológicos. En primer lugar vuelve a aparecer la proporción 2 de cada 3 varones que se registró en las Fichas Sociales de 1997 y 1998 y vuelve a estar asociada a los bachilleratos agrarios.

Con respecto al grado de satisfacción se dice que el 80% de los egresados volvería a optar por ellos y el 85% los recomendaría como opción para otros. Esto sugiere una forma de construcción de sentido positivo, recomendable.

- En el año 2003 se empiezan a implementar en el país las Pruebas PISA. La población que estudia se define por la edad y no por la etapa educativa. Son los jóvenes de entre 15 y 16 años que asisten a cualquier centro de educación formal, desde alumnos de 3º o 4º de educación secundaria hasta cursos inferiores, primaria inclusive. Su resultado más revelante la persistencia de herencia educativa y cultural (PISA 2003: 65) y sugiere herencias en los trayectos educativos. Plantea que el ambiente socio-económico del hogar imprime diferencias en las trayectorias educativas observables estadísticamente.

- Desde el punto de vista de los sentidos construidos y los discursos, Aldo Solari realiza un estudio pionero en el país. Identifica tres grandes clases sociales (alta, media y baja) con discursos para cada una de ellas y que muestran matices entre lo rural y urbano. Se tomará como antecedente significativo porque permite hacer dialogar el desarrollo histórico de la estructura social del agro uruguayo con los discursos de las clases tradicionales que la han formado. La traducción de estos discursos de clases rurales a los sentidos brindados a la educación vinculada al agro no es lineal. Sin embargo es un precedente importante ya que ayuda a recomponer desde lo discursivo el desarrollo histórico de la estructura de clases, dando algunas claves en la construcción de sentidos.

El autor define a las clases del medio rural teniendo en cuenta la propiedad de la tierra y su tamaño. Clase alta son grandes propietarios, clase media son para él minifundistas que podremos entender como los “productores familiares” y finalmente la clase baja son los que no poseen, los trabajadores rurales.

La clase alta tiene una larga tradición de representar a la sociedad rural. Sus organizaciones han pretendido hablar en nombre de los intereses de la sociedad rural entera. Con ideología un tanto difusa muestra algunos puntos firmes: la riqueza del país depende de la tierra, la tierra depende de los hombres vinculados a ella, los hombres vinculados a ella son quienes la poseen. Hay una insistencia en lo rural distinto de lo urbano sobre todo en el manejo político de lo rural (Solari 1967: 21-23). Recordando lo expuesto sobre la reforma educativa del siglo XIX y las discusiones históricas acerca de las políticas sobre el agro se constata esta descripción de Solari de grandes propietarios rurales organizados (ARU y Federación Rural del Uruguay) instalados en Montevideo pero insistiendo en las diferencias de la sociedad rural y su gobierno.

Sobre las clases medias dice que “el arraigo a la independencia, a la propiedad es su típico valor”. La posesión de tierras no necesariamente les confiere mayor bienestar económico, el valor de la propiedad es más que nada estatus. Sufren, dice Solari, una “tremenda ansia de no descender y la lejana aspiración de alcanzar las clases altas” (Ibid.: 34). Es decir que mientras el problema de la clase alta rural es mantener sus privilegios políticos y representativos, y la posesión está naturalizada; el problema de la clase media es mantener su propiedad que es su signo de distinción con la clase baja, su símbolo de estatus.

A la clase baja más que un discurso Solari la asocia a una característica (la no posesión de tierras) y a una función de movilidad. Dice que las migraciones campo-ciudad de la clase baja rural funcionan como válvula de seguridad, y la interpreta como una “movilidad horizontal”. Se pasa de la clase baja rural a la clase baja urbana sin movilidad social vertical sino territorial (Ibid.: 41).

3.5 EL SENTIDO DE LA ESCUELA MEDIA EN LATINOAMÉRICA ¹

Desde fines de la década de los '90 autores argentinos, colombianos y mexicanos se han preguntado por los sentidos atribuidos a la escuela secundaria, los vínculos que tienen con sus funciones tradicionales, con las clases sociales, el género y la segregación territorial. Esto se debe, al menos en parte, a que a finales de esa década las crisis económicas y sociales pusieron sobre el tapete las cuestiones centrales de la educación y despertaron el interés sobre la escuela media y las construcciones subjetivas que de ella se hacen.

Sería simplista decir que el desarrollo histórico de la escuela secundaria coincide en todos los países de la región. No obstante, algunos aspectos se han dado en forma relativamente simultánea. Se comparten los mitos fundacionales del siglo XIX, durante el siglo XX se da una ampliación de la matrícula y de la obligatoriedad, y hacia finales de siglo las crisis que atraviesan las sociedades latinoamericanas sacuden a la educación secundaria, sus mitos y funciones históricas. De manera que las investigaciones realizadas en los países vecinos sobre el sentido de la educación secundaria constituyen antecedentes valiosos.

En Argentina, D'Aloisio (2010) plantea que “el marco de obligatoriedad de la escuela secundaria (...) así como la pérdida de sentidos comunes a las diversas experiencias educativas, plantea un escenario propicio para indagar qué sentidos están construyendo sujetos jóvenes escolarizados de distintos sectores socioeconómicos” (D'Aloisio, 2010: 3).

Tenti Fanfani entiende que hay un desfase de la escuela media. En el inicio la intuición y la tradición debían dar paso al cálculo y la previsibilidad, lo que estuvo en el corazón de la propuesta escolar y explica la lógica de la institución. Pero lo que en un momento fue racional se ha vuelto

¹ Como aclaración de estilo, en la bibliografía aparecen distintos términos para hablar de las instituciones de educación secundaria: escuelas medias, colegios, liceos o simplemente escuelas, funcionando todos como sinónimos. Aquí se presentan de la misma forma, en caso de alusión a una institución de otro nivel educativo (por ejemplo escuela primaria) se aclara específicamente en el texto.

obsoleto. La escuela hija de la revolución industrial prepara a una generación para un trabajo distinto al de la generación anterior. La realidad actual marca que una misma generación sufre cambios radicales en su forma de trabajo. “[A] la escuela, con sus ‘tempos’, tecnologías y recursos típicos (...) se le pide una tarea para la cual no está preparada.” (Tenti Fanfani, 1999: 106-108).

En el mismo país, Urresti habla del ascenso social que prometía la escuela secundaria que implicaba el acceso a los mundos valorados del saber, la formación y la cultura. La escuela funcionaba en la lógica de que los sacrificios serían recompensados a futuro y tenía ese poder de atracción sobre sectores sociales amplios. En los años 1980 y 1990 la crisis social desplazó el lugar imaginario de la recompensa que había rodeado tanto a la escuela como al trabajo. Aquella promesa de ascenso sin correlato real ya no pesa en el alumnado. Los jóvenes mantienen con las instituciones escolares una relación ambigua y compleja sin que haya una que los englobe a todos. Ya no se le pide a la secundaria garantías por su continuidad sino que se piensa qué implicaría su falta, a qué habría que atenerse de no seguir en ella. Ya no asegura ascenso sino que es una defensa contra la caída social.

La relación, dice el autor, dependerá del marco social en que se inserte la familia de origen. La más alta presión escolarizante es la ejercida por la clase media sobre sus hijos. Algo que no se da entre los sectores populares porque vienen de una historia en la cual la escuela nunca ocupó un lugar tan central. Tampoco entre los sectores altos: allí la presión es más baja ya que es más claro el destino final de los estudios y más allá de exigencias disciplinarias los estudios se convierten en una actividad mundana, lo que reduce ansiedad y dramatismo (Urresti 1999, 49 -59).

En la misma línea, D’Aloisio constata que existe una construcción de *expectativas educativas diferenciales* según grupos socioeconómicos, tanto en sectores excluidos como en sectores medios y en los considerados de elite. Los alumnos de escuelas secundarias transitan por experiencias diversas y particulares siendo claves las trayectorias socio-familiares y las expectativas parentales sobre la educación media. (D’Aloisio, 2010: 2-3).

Analizando discursos de alumnos, padres y docentes destaca, en primer lugar, que no se presentan grandes diferencias por género. Más allá de matices, varones y mujeres significan la secundaria de forma bastante similar anclados en su posición social.

Para el sector medio-bajo la secundaria tiene sentido como posibilidad a futuro, la posibilidad de conseguir trabajo digno y estable: con buen salario, que no sea forzoso. Si no se estudia no *se es nadie ni nada en la vida*, relacionado a ser ignorante, sin futuro. Todo está vinculado a la idea de *oportunidad* que se debe aprovechar porque después va a ser necesario. Se está a un paso de ser adultos y eso trae responsabilidades, no se debe perder tiempo. (D’Aloisio, 2010: 6-7).

Para los jóvenes de sectores Medio-Alto, la escuela también aparece como fundamental para tener un futuro propio. Da herramientas para poder “asumir con facilidad las cargas de la universidad” y llegar a ser un profesional. Pero también es considerada la etapa más ‘divertida’ y como espacio de construcción de sí mismos. Enseña a pensar, cuestionar y reflexionar como personas libres (Ibíd.: 8-11).

En los sectores bajos aparece escasamente significada en términos de construcción de sí mismos a un futuro estructurado. Es un lugar donde se va a crecer, en el que pueden sentirse cómodos: el segundo hogar que como la familia educa en varios sentidos. La escuela funciona como pasaporte social pero sabiendo la no garantiza: en el futuro se confirmará o no la inclusión, construyen expectativa reconociendo al mismo tiempo algunos límites apoyados en experiencias de padres y compañeros.

En definitiva, los jóvenes de sectores bajos por reconocer límites que los exceden y los de sectores altos por sentirse asegurados por un sistema que también los excede se distancian de los jóvenes de sectores medios en cuanto a la ansiedad, el “no perder tiempo”, el sacrificio por “ser alguien”.

También en Argentina, Kessler (2002) plantea que la escuela secundaria tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes cuando tenía una reconocida vocación selectiva. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas. La función de selección estaba incorporada tanto en profesores y funcionarios como en familias y alumnos. El que no satisfacía determinadas reglas y niveles mínimos era excluido o se autoexcluía.

La lógica selectiva influenciaba la mayoría de los dispositivos: el examen, la promoción, los estilos de la relación profesor/alumno. Cuando se vuelve obligatorio cambia a una vocación universal y no selectiva lo que trae efectos paradójales. Cuando los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel se incorporan se encuentran con "otra cosa", con un objeto que aunque conserve el nombre, los títulos, los años de escolaridad y los contenidos ya no cumple con las viejas promesas del secundario (empleos, ingresos, prestigio). Situación que causa sorpresa y decepción (Kessler, 2002: 11-12).

Estas promesas incumplidas y la consecuente decepción debilitan la predisposición a invertir tiempo, dinero, esfuerzo y entusiasmo volviéndose más problemática la experiencia escolar de secundaria. Lo que está en cuestión es la "posibilidad de una experiencia educativa común" más allá de las diferencias que caracterizan a los actores sociales en las sociedades capitalistas. La escuela comienza a gestionar públicos heterogéneos que no se adaptan al alumno típico, los conflictos sociales se instalan en la clase (Kessler, 13-16 y 23-24).

Los adolescentes de sectores medios-altos están conformes y cómodos en sus escuelas. Esta comodidad reside en el conocimiento de las reglas del juego institucional; y, por ende, los márgenes de acción que permiten sus respectivas escuelas. Es en los sectores medios donde la defensa del estatus es más fuerte y son quienes están más identificados con el sistema escolar tradicional. En las clases medias bajas se da una situación ambigua: los alumnos notan sus títulos y competencias degradados y al mismo tiempo el bajo nivel resulta cómodo. La preocupación aparece cuando piensan en ir a la universidad, incluso se angustian por verse poco preparados (Ibíd.: 31, 44, 57).

El autor llama *escuelas de los márgenes* a las que asiste una primera generación que ingresa producto de la extensión de la cobertura de la escuela media en los últimos años. Aquí ir al secundario es ya una forma de ascenso y tiñe todos sus juicios: es el único grupo donde claramente aparece una imagen de ascenso social.

Los padres "no se meten", sólo aparecen "cuando repito". Hay quienes han dejado el colegio y lo han retomado después, prima la conciencia de que posiblemente estén en la última fase de su escolaridad. No aparece la omnipresencia de la universidad sino que se sabe la dificultad de poder acceder a ella. El secundario no tiene sentido como pasaje de un nivel a otro por lo que la pregunta por el sentido es más difícil de contestar más allá que como logro y ascenso social. Lo que aparece es una necesidad del secundario completo para trabajar, aún en puestos degradados y cuyas competencias no tienen ninguna vinculación con la formación recibida (Kessler, 2009: 66-67). Como término general, dice el autor los alumnos parecen saber bastante bien el lugar que les toca en la jerarquía social y las posibilidades futuras que esto conlleva (Ibíd.: 107-109).

En la misma línea en Bogotá, un estudio sobre la significación de la escuela para la clase media alta establece que para estos estudiantes es una institución que garantiza la obtención de mejores condiciones de vida. Existe una relación directa entre la asistencia a la escuela y la obtención de una mejor vida futura, es el único camino legítimo para el afianzamiento de un futuro más prometedor.

El no asistir a la escuela se asoció con la imposibilidad de *avanzar* hacia la obtención de un objetivo; y el hecho de estudiar con un tipo de esfuerzo particular cuya recompensa es apreciable pese a su postergación. El sentido de la escuela está permeado por rasgos de obligatoriedad. Su materialización es la obtención del diploma de bachiller para acrecentar el capital cultural, es un sentido ligado a la *certificación* académica y social que ofrece (Hernández, 2008: 5-7).

Reyes Juárez (2008) ha investigado en México la significación de la escuela secundaria en términos de identidad juvenil, y plantea que hay una separación entre los propósitos educativos que persigue la educación secundaria y las expectativas y significados que tienen una parte importante de los adolescentes sobre ella. Frente a los aprendizajes que promueve el currículo formal aparece la importancia de los aprendizajes informales, derivados de relaciones con los otros. La misma experiencia cotidiana de la escuela, los logros, la socialización, la relación con las normas y la participación exitosa o no de las dinámicas escolares inciden en la autopercepción del alumno y en la construcción de sentido que realiza del centro y del ser estudiante en general. Esto tiene un correlato con heteropercepciones tanto de los pares como del mundo adulto que moldea la experiencia escolar y las significaciones que de ella haga. Y reafirma la vinculación de todo este proceso con instituciones extramuros fundamentalmente con la familia.

Finalmente en nuestro país, Gaya (2003) en un estudio sobre las Escuelas Agrarias en Alternancia (EAA) analiza la motivación de las familias al elegir para sus hijos ese régimen de estudio. Se pregunta qué clase de educación entienden los padres de las EAA como más adecuada para sus hijos y qué opinan de la educación en general y en particular de la alternancia, las ventajas sobre la enseñanza impartida en un Ciclo Básico Común. Aquí son las familias las que atribuyen "sentido" más que los alumnos lo que se vincula al momento biográfico al que se refiere el estudio (ciclo básico).

Los padres de los alumnos de estas escuelas quieren simultáneamente educación "universal" y "específica". Valoran tanto que sea equivalente al medio urbano como que sus hijos reciban una educación vinculada a la realidad en la que están inmersos. Las opiniones no están asociadas a la posición ocupacional ni a la vinculación de los padres al medio rural. Tanto padres "rurales" como "no rurales" tienen una opinión muy positiva del Ciclo Básico y de la parte agraria. La posición sobre la enseñanza universal y la específica se asocia a las perspectivas de futuro respecto de sus hijos. El Ciclo Básico, apreciado por todos, es más valorado por los que esperan que sus hijos retrasen su ingreso al mercado laboral y prosigan sus estudios y entre los que pretenden para los hijos un futuro no agrario. Mientras que quienes proyectan un temprano ingreso al mercado laboral dan mayor importancia a la enseñanza agraria.

También se percibe una opción vocacional por el agro que los padres respetan en los hijos. Además las EAA aparecen como opción ante fracasos en otro tipo de institución.

3.6 CONCLUSIÓN DE LOS ANTECEDENTES

El problema de investigación se halla en medio de tres crisis. En primer lugar, los cambios profundos que sufre la estructura agraria. De la instauración y defensa de la propiedad privada de la tierra, la ganadería extensiva y el impulso exportador de finales de siglo XIX a las nuevas tecnologías de producción y de comunicación, necesidad de mano de obra calificada y nuevos actores en las cadenas productivas hacia finales del XX. Un proceso con cambios y permanencias con la erosión de la frontera urbano-rural como transformación cultural de fondo.

En segundo lugar, la crisis a partir del cambio de función de la educación media en los sistemas educativos actuales siendo el pasaje de selectiva a obligatoria. Este cambio de función de la educación media tiene correlato con esfuerzos políticos y con la historia de la matrícula que crece notablemente (de 700 alumnos de secundaria en 1908 a más del 222 mil, de 5000 en 1940 a más de 70 mil en la UTU) pero se estanca en las últimas décadas en que no logra mejorar sustantivamente sus resultados de egreso ni ser, como se lo ha propuesto, un derecho universal. Por lo que se arriba a la "crisis del sistema educativo medio" actual.

Esta historia institucional con cambio de función social, explosión de la matrícula y estancamiento de resultados abre a la pregunta de la construcción de sentidos que realizan los estudiantes sobre la secundaria. Al respecto los estudios realizados en la región presentan coincidencias claras: los

significados se relacionan en general con tres grandes discursos de clase entorno al problema del ascenso social y la angustia. Angustia vinculada a la sensación de inseguridad sobre el futuro, la obtención de un trabajo digno, la construcción de una identidad prestigiosa. Se coincide en marcar una especie de focalización en la clase media y "relajación simétrica" entre la clase alta y la clase baja que se sostiene en el mismo principio. Tanto los unos, por sentirse seguros de su lugar en la sociedad futura, como los otros, por no tener demasiadas expectativas de que la escuela secundaria cambie su lugar en la sociedad futura, depositan menor carga a su trayectoria educativa presente. Con el agregado del papel central que ha tenido para nuestro país la propiedad de tierra en la identidad de clases rurales altas y medias, siendo la angustia una experiencia asociada a la clase media y la movilidad territorial una realidad asociada a la clase baja.

Y la tercer "crisis" es la reforma institucional de fines del Siglo XX. Desde sus nacimientos la educación media y la educación técnica han tenido sentidos diferenciables. Una entre la primaria y la universidad con dificultad para establecer sus objetivos, sus alcances y sus instituciones. La otra entre la necesidad más o menos clara de personas formadas en oficios y el control social de vagos y delincuentes. Los cambios en la década de 1990 implican la igualdad de acreditación de UTU y Secundaria estableciendo por primera vez la paridad normativa de las trayectorias educativas técnica y normal.

Por lo que hay dos bachilleratos de instituciones policlasistas, con alumnos de clases alta, media y baja, con hogares de nivel educativo alto, medio y bajo, que construyen sentidos que posiblemente estarán atravesados por discursos de clase y que tendrán como componente más o menos central la posesión de tierras como signo y la angustia como experiencia más o menos cercana, vinculada a la proyección y a la generación expectativas. Se plantea una erosión de la frontera urbano-rural como marco, lo que no quiere decir desaparición del discurso diferenciador de lo urbano y lo rural.

La hipótesis de la que se parte: los sujetos sociales significan sus trayectorias educativas, estos sentidos se vinculan a su situación de clase; y además las instituciones educativas son portadoras de sentido, construido y reconstruido en su desarrollo histórico. Se contextualiza en esta triple realidad: desarrollo del agro hacia la complejidad productiva, flexibilidad laboral y erosión cultural y funcional de la frontera urbano-rural. Evolución histórica del sistema educativo medio de la selección a la universalización con gran crisis de sentido para quienes la cursan. Y reforma de la educación media uruguaya que iguala la acreditación de sus dos grandes instituciones públicas: la UTU y el Liceo desandando un camino de más de un siglo de construcción de significados y funciones diferenciales entre la educación técnica y la educación normal.

MARCO TEÓRICO

Desde los comienzos de la sociología, la educación ha tenido un lugar central en la reflexión y desarrollo de la disciplina. Durkheim la definía como “el medio a través del cual [se] prepara en el espíritu de los niños, las condiciones de su propia existencia”. Y el mismo autor establece analíticamente el nudo de cuestiones sociales que la involucra al indicar que la *educación* es la institución que cumple la función de igualar y diferenciar esquemas, criterios y aptitudes en los individuos de una determinada sociedad.

Para que una sociedad funcione es necesario que los individuos compartan determinada escala de valores, de percepciones sobre la naturaleza del hombre y de la sociedad que permita su funcionamiento (lenguajes, ritos, etc.). A su vez, toda sociedad tiene un grado de heterogeneidad, con raíces económicas, culturales históricas y es la educación la encargada de dotar de disposiciones intelectuales, morales y de acción que correspondan al lugar específico que ocupe cada individuo dentro de esta heterogeneidad, de manera que es diferencial para cada casta, clase, etc. Es un movimiento de lo social a lo individual a través de instituciones concretas que imponen estos esquemas. La educación es el modo en que las sociedades logran la unidad mediante un sistema de valores compartidos y la estructura diferencial mediante aptitudes específicas para cada grupo. De esta forma prepara “en el espíritu de los niños” sus condiciones de existencia logrando unidad entre los individuos y diferencias para ocupar lugares y funciones distintas (Durkheim, 2003: 58-63).

Cuánto se logre igualar y dar unidad a los individuos y sus esquemas de percepción y a la vez diferenciar entre los lugares ocupados con mayor o menor jerarquización, distancia y conflictividad variará entre las sociedades. Pero en todas habrá instituciones educativas concretas (familia, iglesia, corte, etc.) que se ocupen con mayor o menor éxito de la generación de disposiciones al respecto.

Tenti Fanfani sitúa a la institución *escuela* en general, en el centro de la educación en las sociedades modernas. La idea de ciudadanía, dice, es resultado de la empresa escolar y está alineada con el proyecto de transformación social inspirado por la Ilustración. La ilustración abraza la utopía del progreso indefinido a partir de la ciencia y la tecnología siendo la educación capaz de producir los cambios globales que la sociedad requería. El acceso al conocimiento provisto por la institución educativa resultaba ser la llave para alcanzar el progreso, la libertad y la igualdad (Tenti Fanfani 1999: p102 y Duschatzky, 1999: 1).

Así llegamos al nudo que representa la escuela secundaria y el drama expuesto visto en los antecedentes entre lo selectivo y lo universal. Esquemáticamente, en la modernidad la escuela -con la utopía del progreso indefinido- se organiza en una primaria como la gran institución igualadora y una universidad como la gran diferenciadora tanto por acceso reservado a las élites como por reparto de funciones prestigiosas. Entre ellas la secundaria. La continuidad o no de los estudios se combina con todas las demás diferencias: técnico- normal, científico- humanístico, etc. Este sitio intermedio de igualar esquemas y distinguir lugares en la sociedad moderna impone una dificultad de definición de esencia y sentido en sus planes de estudio, en sus problemáticas de deserción-continuidad, en sus normativas de obligatoriedad. Es por lo que Álvaro Marchesi dice “la educación media es la etapa nuclear del sistema educativo, su centro de gravedad” (ANEP 4: 7).

ORIGEN SOCIAL Y EDUCACIÓN

“En todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes tiene con sus estudios, se expresa la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global: el éxito social y la cultura”.

Bourdieu y Passeron, 2009: 37

Esta afirmación implica una relación de los estudiantes con sus estudios atravesada por el origen social. Para entenderla se resume brevemente el cuerpo teórico del autor.

Para Bourdieu la realidad social se puede representar como un *espacio* lo que implica una visión relacional de las diferencias sociales. Un espacio es un conjunto de posiciones distintas, exteriores las unas de las otras, definidas por proximidad, vecindad o lejanía y por relaciones de orden como arriba, abajo, encima, entre. La posición ocupada en el espacio social está dada por la acumulación de diferentes tipos de capital. El capital económico se conjuga con el capital social y el cultural para establecer una posición particular de un individuo y su familia (Bourdieu, 1997: 30, 38).

El capital social es el conjunto de recursos potenciales o actuales de una red de relaciones de reconocimiento mutuos y muestra el poder que se acumula a partir de la pertenencia a ciertos grupos. En materia educativa, la acumulación central es la del capital cultural, el cual consta de tres dimensiones: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado y capital cultural institucionalizado.

El incorporado refiere al capital cultural que una persona posee en sí misma, su manejo del idioma, sus conocimientos. Tiene una dimensión de intransferencia de "trabajo sobre uno mismo". Pero también tiene un carácter hereditario ya que la socialización familiar juega un papel fundamental en el capital que pueda acumular el niño.

El capital cultural objetivado refiere a los objetos que suponen un capital cultural incorporado. Son bienes económicos (libros, pinturas, etc.) que tienen un carácter simbólico. Por último, el capital cultural institucionalizado se despersonaliza, es institucional (títulos, diplomas), adjudica/certifica un capital. Es, en su carácter institucional, el que se vincula mayormente a la economía (Bourdieu, 2001: 136-148).

Las tres dimensiones del capital cultural van de lo más a lo menos íntimo, de lo incorporado a lo institucionalizado implicándose mutuamente. El idioma que utiliza un individuo, los objetos culturales que consume y los títulos que ostenta se retroalimentan. Y, aunque no de manera lineal, influyen y son influidos por el lugar en el sistema productivo que se ocupa y las relaciones que se cosechan. Haciendo el camino inverso, la acumulación económica y el prestigio social se vinculan al capital cultural institucionalizado y este a su vez con los objetos culturales que se poseen y se consumen, tanto como con el idioma que se domina y los hábitos que se tienen.

Bourdieu, coincidiendo con Durkheim en la función de distinguir propia de la institución educativa, plantea que un sistema social particular se reproduce no sólo porque se garantizan las condiciones económicas de producción que hacen que la estructura se conserve, sino que además existen un conjunto de prácticas educativas tendientes a modelar los esquemas de percepción y comportamientos de los sujetos. Para interiorizar una "exterioridad" desigual (lugares distintos en el espacio social) será necesario que cada grupo de la sociedad reciba aquellos valores y saberes que sean confirmatorios de las posiciones sociales iniciales.

Los agentes están dotados de estructuras cognoscitivas duraderas que son producto de la incorporación de estructuras objetivas y esquemas de acción que orientan la percepción y la respuesta. Esto es el *habitus*: la forma en que el individuo se entiende a sí mismo y su contexto, y las herramientas que utiliza para hacerlo. Por su intermedio el agente diferencia las posiciones en el espacio social y las hace *tomas de posición*, subjetivamente adquiere disposiciones que lo ubican. El *habitus* pertenece a los agentes, forma su subjetividad, pero se construye socialmente y funciona estructurando sus acciones. En el interior de las familias las prácticas que lo constituyen son heredables. Toda enseñanza, dentro de una institución educativa, lleva implícito saberes: saber-hacer, saber-decir, que son patrimonio de algunas clases. La reproducción de capital cultural se opera en la relación de los *habitus* familiares con las estrategias educativas y las lógicas de la

institución escolar. De esta forma se ejerce la influencia del origen social: el desigual manejo de información, los modelos culturales que relacionan opciones e instituciones educativas con una determinada posición social, la predisposición a adaptarse a reglas y a valores que gobiernan las instituciones. En pocas palabras el habitus, hace que uno se sienta en 'su lugar' o 'desplazado' en la institución (Bourdieu, 1997: 33, 108-109, y 116-117; Bourdieu y Passeron 2009: 29-38).

Por otro lado, si bien el habitus es una construcción social, y por tanto duradero, "es un sistema abierto (...) constantemente sujeto a experiencias". No se determina exclusivamente por la posición inicial sino que la experiencia particular de los agentes interviene en su formación. Por lo que es necesario evitar asociaciones lineales de origen social y resultado educativo. El autor plantea una gran influencia pero no una determinación (Bourdieu, 2005: 195).

4.2 CLASES SOCIALES

La idea de *espacio social* permite representar continuidades y matices mientras que la idea de *clase social* conlleva una definición discreta: "x" pertenece a A y no a B. En todo caso una clase está más o menos cerca de otra pero el análisis es por grupo (clase) e implica separaciones nítidas. Hablar de *posiciones en el espacio* evitando agrupaciones en clases permitiría mayor complejidad analítica.

Sin embargo, el propio Bourdieu propone la idea de clase como grupo dentro del espacio social que se compacta y se relaciona como uno frente a la sociedad. Incluso dice "la institución escolar instituye *fronteras sociales* análogas a aquellas que separaron a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a ésta de los simples plebeyos". El habitus de los agentes responde a estas separaciones como un principio que genera unión entorno a una posición en el espacio, un estilo de vida, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas (Bourdieu, 1997: 32 y 111).

Es decir que, más allá de las particularidades en los agentes y las acumulaciones de capital de sus hogares, se pueden prever no sólo muchos grupos sino algunas grandes clases en las sociedades que se paran coherentemente frente a la educación. Urresti lo plantea formalmente: "La escolarización de los miembros de distintas clases sociales responde a motivaciones ambientales que pesan de distinta manera según el sector de que se trate, haciendo de la educabilidad una variable discreta". La idea de variable discreta permite agrupar discursos (Urresti 1999, 67-68). Esto ha quedado marcado en los antecedentes presentados. Desde las tres clases básicas en que se divide la sociedad rural (Piñeiro 2008:13), con discursos identificables para cada una de ellas (Solari 1967), como los sectores altos, medios y bajos del cono urbano bonaerense en Kessler, etc; todas las investigaciones precedentes identifican sectores o clases, que unifican (al menos en parte) sus discursos en general y en particular sus nociones frente a experiencias de trayectos educativos en la enseñanza media.

Por otro lado, no se dará aquí una definición concreta de clase social en relación a la posesión de cierto medio de producción o a cierto tipo de lugar en un sistema productivo particular. Esta decisión es tanto metodológica como teórica. Establecer a priori clases sociales objetivadas impondría hipótesis de fronteras de sentido identificables de antemano y dejaríamos de hacer un estudio exploratorio de los sentidos (en donde los discursos dejen ver las huellas de los habitus de clase) para ser un estudio deductivo de confrontación de una estructura social preconcebida y su ajuste o desajuste con los discursos de los individuos sobre la escuela media. Básicamente, con las nociones de clases, grupos o sectores altos se hace referencia a personas y familias que construyen en su discurso el ser ocupantes de lugares de privilegio en el espacio social, privilegio tanto económico (posesión de tierras por ejemplo) como cultural, académico, etc. De clases/sectores bajos son las personas y familias que ocupan -según su discurso- lugares de no privilegio o directamente de desprestigio: trabajadores peor remunerados, personas cuyo capital cultural dista más de las lógicas típicas de las instituciones de las sociedades modernas, etc. Definiendo entre sí a los sectores medios, anhelantes de ascenso social, cercanos a ciertas instituciones (como la escuela media) pero lejanos a mayores privilegios (grandes posesiones) y vulnerables ante las crisis.

Con la licencia de entender como sinónimos sector, clase y grupo, y volviendo al problema de investigación planteado, Dubet y Martuccelli (1998) plantean esta noción como históricamente central en la relación entre la escuela secundaria y los estudiantes. La crisis de la adolescencia, dicen los autores, fue un privilegio de la burguesía. Cuando los jóvenes de clases populares eran obligados al trabajo precoz y a enfrentar necesidades las juventudes burguesas disponían de un tiempo de incertidumbres y de estados de ánimo propicios a las crisis de la adolescencia. El ensanchamiento de la escolaridad extendió la adolescencia a otros grupos sociales lo que se cruza con la realidad de las distintas instituciones. Las escuelas 'difíciles' han recibido una adolescencia más pesada. Los estudiantes oscilan entre el conformismo y la ruptura con la escuela media en función de los ritmos que les imponen sus orígenes sociales. Es en la secundaria cuando aceptan o rechazan un "destino" y la matriz general de esta experiencia varía en función de los contextos sociales y de los resultados escolares (Dubet y Martuccelli 1998; pp17 y 29).

4.3 LOS SENTIDOS

Es necesario definir la idea de "sentido" ya que es el eje de la investigación. Los *sentidos* son los procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares.

Los sentidos hacen que los sujetos comprendan y signifiquen sus experiencias cotidianas en procesos de interacción. Estos significados responden a condiciones sociohistóricas de producción pero a su vez admiten la entrada de nuevos sentidos. Los contextos socioculturales de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentido para los mismos objetos. En las prácticas y representaciones que generan los sujetos, se detectan experiencias sociales e históricas particulares, huellas del pasado, intentos de transformación, nuevas construcciones de sentidos en relación con lo vivido y con el porvenir (Duschatzky 1999: 3 y D'Aloisio 2010: 4).

Es decir, un sentido, un proceso cultural que asocia a un objeto unos determinados significados, se tensiona entre la carga histórica y las nuevas representaciones en los nuevos escenarios en que se mueve dicho objeto. Los momentos históricos marcan reafirmaciones de significados anteriores, conflictos, amplitud o estrechez, en fin, desarrollo (no lineal) de significados en el que están en juego intereses, prestigios, nuevas y viejas funciones, etc. Por esto, ante la pregunta por el sentido dado a los bachilleratos, ha surgido la necesidad de reconstruir la carga valorativa dada a la UTU y al liceo a lo largo de la historia. Los actuales estudiantes no agotarán sus sentidos en ella, pero estará, en conflicto o reafirmación, en los nuevos significados y en los marcos intersubjetivos actuales. Aparece con claridad el vínculo entre el concepto de sentido como construcción subjetiva en interacciones social e históricamente situadas y lo que se ha planteado como habitus y acumulación de capitales.

4.4 POSTURAS DE CLASE SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA

Como ya se ha planteado, la escuela secundaria es un referente (un objeto significado) que dialoga en la formación del habitus de cada grupo, es decir que se usa en el momento de interpretarse a sí mismo. Cada grupo construye una significación de la escuela en virtud de su posicionamiento, dándose una articulación entre la situación de clase y la visión que se tiene de la escuela media. (Hernández 2015 y Urresti 1999).

Por su construcción histórica, el sentido dado a la escuela secundaria tiene aspectos comunes a todos los grupos: la escuela y el hecho de estudiar representan la opción válida para obtener mejores condiciones de vida. Es entendida por todos en las sociedades modernas como el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse (Hernández 2015 y Duschatzky 1999).

La diferencia radica en las cargas emotivas que conlleva. Los sectores medios buscan los recursos

reproductivos de la educación para mantener o mejorar la posición en el espacio social. Pero esta búsqueda se complejiza por el hecho de que el horizonte de estudios básicos necesarios se extiende cada vez más, convirtiendo a la escuela media en un pasaje que no garantiza un ascenso sino que es más un medio que hay que soportar para acceder instancias superiores que si lo harían. Se transforma en una experiencia doble; no sirve para nada pero sirve para todo.

Mientras los estudiantes de clases medias hacen esta interpretación sujeta a nociones de ascenso, los de clases bajas lo hacen en términos de acceso a posibilidades lejanas. Y los sectores altos viven la escuela media con mucha menor presión debido a que tienen más claro el fin que persiguen y el resultado de la inversión presente. Así incorporan con mayor facilidad el valor del sacrificio que se justifica con vistas a un futuro de afianzamiento y reproducción ampliada de las herencias (Hernández 2015: 9 y Urresti, 1999: 60-66).

Lo central es que los sentidos de la secundaria se diferencian por clase en función de ritmos, destinos, cercanía de una posibilidad, valor del sacrificio. Ante el mismo problema formal: acreditar un nivel educativo, los habitus de clase se imponen como proyecciones, angustias, expectativas más o menos posibles. Esto conduce a conceptos histórico-biográficos, es necesario articular las ideas de origen social, discursos de clase y capital acumulado con las de experiencia, tránsito y trayectoria.

4.5 EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS

La temporalidad, la forma en que se entiende el tiempo, está en el centro de la relación del individuo con la institución escolar y marca las diferencias por clase de esta relación. D'Aloisio propone la noción de *experiencia* como un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. Y la de *expectativa* como un futuro presente, supone anticipaciones basadas en elementos de experiencias pasadas y presentes, tanto personales como ajenas (generacionales, institucionales) que acotan el horizonte de lo que se espera o imagina. Los conceptos de espacio de experiencia y horizonte de expectativas posibilitan analizar la diferencia de sentidos temporales que adquiere la escuela secundaria. Presente y futuro son vividos de forma distinta por jóvenes de distintos contextos socioeconómicos. (D'Aloisio, 2010: 16).

La experiencia es lo pasado mirado desde el presente con todas las herramientas y estructuras del habitus que ordena ese pasado, jerarquiza e invisibiliza hechos y significa objetos. Esa experiencia establecerá la imaginación de futuro generando expectativas. Hay, en la experiencia individual, un margen de construcción de expectativas que no son exclusivos reflejos de clase: la acción misma de estudiar afecta la definición del ser estudiante. La escuela podrá contribuir a refundar experiencias y constituirse como "horizonte de lo posible" si logra articular deseos, aspiraciones e intereses de los alumnos. La apertura de nuevos futuros posibles, el aporte de experiencias significativas y la maduración de deseos no están fuera de las posibilidades de la institución escolar. (Reyes, 2008 y Duschatzky, 1999).

Pero el sentido y las preferencias no sólo provienen de un futuro "deseado". La angustia, la presión y la imposibilidad juegan un papel central en las experiencias y el desarrollo de expectativas. El anticipar un futuro sombrío y difícil puede participar en la formación o reformulación de una motivación. Cuando no se cumple con lo esperado se da la decepción. Se puede insistir, cambiar de estrategias, pero si la decepción se repite se abre la posibilidad del cambio de opciones, de la reorientación de las expectativas. Cuando se concluye razonablemente que lo que se busca no se puede obtener se deja de buscar, pasa a otro registro. La decepción se transforma en motor del cambio (Urresti, 1999: 26 y Dubet y Martuccelli, 1998: 6).

La decepción, la angustia y los fracasos producen cambios en la densidad de las expectativas. Proyectos verdaderos, más allá de "vagas ensoñaciones" aparecen más entre quienes han sufrido algún fracaso. Aquellos que han experimentado la posibilidad de un futuro incierto y aterrador en el que "sin escuela no hay salvación" a la vez del miedo real de "no llegar". Este pasaje de "expectativas vagas" a "proyectos verdaderos" implica pasos más concretos y comprometidos.

mayor presión. (Dubet y Martuccelli, 1998: 23)

Esto complejiza las nociones de responsabilidad y autonomía. La experiencia de secundaria es dominada por una serie de tensiones que conducen a los estudiantes a percibirse como autores de su propia escolaridad (Dubet y Martuccelli 1998: p3). Esto es válido para todos los alumnos a partir del esquema de educación planteado: la secundaria está en medio de la función igualadora y la función diferenciadora: el empezar a perfilarse para ocupar un lugar en la heterogeneidad social "responsabiliza" al individuo que se está educando. Pero además, tanto la responsabilidad como la autonomía son influenciadas por el fracaso escolar y la forma de vivirlo, por lo que deben ser consideradas en la perspectiva de sectores sociales y su forma de significar el éxito y el fracaso escolar. Vuelve a plantearse la tematización del tiempo pasado y lo que abre como futuros posibles. Responsabilidad y autonomía aparecen como otra faceta de la diferencia de ritmos, de presión y de angustia derivadas de los contextos sociales y de la propia experiencia escolar.

4.6 TRAYECTORIA ESCOLAR

La idea de trayectoria educativa que aparece en la pregunta responde a la necesidad de complejizar la tematización del tiempo vinculado al sistema educativo. Santiago Cardozo (2010) la propone como una forma de entender la deserción más allá de una dicotomía entre quienes están dentro o fuera de la escuela, lo que presupone que los estudiantes abandonan el sistema de una manera única. El estudio de trayectorias pretende definir itinerarios típicos a partir de la identificación de un conjunto de regularidades o rasgos básicos compartidos considerando que los estados educativos son resultados de una serie de eventos encadenados temporal y, quizás causalmente, en historias escolares (Cardozo 2010, p67).

Mientras que las nociones de *experiencia* y *expectativa* tematizan el tiempo en general, la noción de *trayectoria escolar* tematiza directamente la experiencia educativa que puede reconstruirse concretamente. Esta noción trasciende el problema de la deserción.

Cardozo define a las trayectorias escolares como una serie de *eventos* académicos concatenados en el *tiempo* que van definiendo distintos *status* educativos. Los *eventos* son los hechos puntuales, contrastables y comparables unos con otros (repetición/aprobación de un año, exámenes, abandono/reingreso, etc.). (Cardozo 2010, p 67-68).

En esta investigación se buscan, en las trayectorias educativas de los alumnos, hechos que fueron generando experiencias y expectativas, orientando decisiones, trazando rutas significativas particulares que den forma al sentido construido sobre el bachillerato. En particular llama la atención el periodo de tránsito entre ciclos. La transición entre ciclos es el lapso de tiempo donde una persona experimenta un conjunto de eventos relacionados con la conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el siguiente. Lo que incluye tres planos: el administrativo con pases, inscripciones; el académico con nuevas relaciones con el aprendizaje; y social con la integración simbólica al nuevo centro, relaciones con pares y profesores, el prestigio del nuevo nivel. Estos momentos de salto entre ciclos aparecen como puntos claves en la tematización de la experiencia y el desarrollo de expectativas que marcan las trayectorias y se vinculan con lo institucional, lo académico y lo social (Peyrú Gelsi 2014, p8-9).

Estas dimensiones tienen, como se ha visto con Bourdieu, relaciones de significado con el origen social del alumno y su habitus. En los momentos de tránsito entre ciclos se da una sucesión de experiencias de acreditación, éxito, culminación, que es vivida por el estudiante y por la familia, es decir, por el estudiante en un contexto social particular que moldea esta experiencia. Así como la apertura de posibilidades, el nuevo nivel educativo con la promesa que incluye: ser bachiller, habilitarse a entrar en la universidad, posicionarse mejor frente al mercado laboral, el cambio o permanencia en la institución que puede incluir mudanzas o viajes al centro de estudio. En definitiva, el horizonte de expectativa que se abre a partir de este éxito/culminación en donde entran

en juego lo que Bourdieu dice “las estrategias específicas respecto a la institución escolar” y que se conjugan con las experiencias propias del alumno respecto de la escuela. Es un tránsito especialmente delicado e indicativo dentro del movimiento general de las trayectorias escolares.

4.7 JUVENTUD COMO TRANSICIÓN

Algo a lo que se ha hecho referencia tangencial y que funciona en los marcos de esta investigación es a la idea de juventud. Urresti plantea que “adolescencia y juventud” son intentos de la modernidad por ordenar segmentos poblacionales a partir de la edad. Pero estas categorías no tienen la exactitud de criterios etáreos y sus límites son fundamentalmente sociales.

Entendiéndola como el tiempo entre el abandono de la infancia y el ingreso al mundo adulto, no existe una idea universal de juventud. Por la complejidad de las sociedades actuales, los procesos de división por edades toman distintas velocidades: distintas clases tendrán una maduración social más o menos acelerada dependiendo de las presiones materiales a que estén expuestos. Habrá clases con jóvenes y clases sin ellos, o cuya corta duración los hace casi invisibles (Urresti 1999, 11-16).

Casal, Masjoan y Planas también entienden que la juventud es la “transición de la pubertad a la vida adulta” y sugieren para estudios de juventud no buscar linealidad sino fases articuladas, mojones que marcan el tránsito (paso de primaria a la secundaria, ingreso al mercado laboral, etc.). Además, los proyectos están afectados por el entorno social inmediato y por el entorno territorial-geográfico más amplio, siendo “especialmente sensible” el continuo urbano-metropolitano-rural (Casal et al. 1988: 98-103).

Este “estar en el medio” entre la niñez y la adultez que es la juventud, un tránsito afectado por condiciones materiales, ritmos de pasaje en fases articuladas e imaginación a la hora de tomar decisiones tiene su correlato legal. Cardozo indica que los 15 años y los 18 son, tanto normativa como simbólicamente, dos momentos clave en los itinerarios biográficos. El primero se aproxima a la edad en que la legislación nacional habilita la posibilidad de trabajar y contraer nupcias, sanciona el posible ingreso al mundo adulto de forma tutelada, mientras que los 18 años marcan la mayoría de edad y con ella todos los cambios en los derechos y responsabilidades que suponen la asunción de la ciudadanía plena (Cardozo 2010, p69-70).

4.8 LOS ITINERARIOS IDEALES

Atendiendo esta coincidencia del segmento poblacional llamado juventud, con la etapa formal de la educación llamada secundaria y con los criterios etáreos de sanción legal del ingreso al mundo adulto, resulta la noción de trayectorias educativas, muy afín a la estructura básica de los sistemas educativos formales de las sociedades modernas.

Generalmente estos sistemas son concebidos como una serie de recorridos jerarquizados y organizados temporalmente que determinan los caminos que se espera que los estudiantes sigan y los ritmos con que se espera que lo hagan. Así se establece de hecho uno, o algunos, itinerarios que corresponden con una trayectoria académica que podría llamarse ideal. (Cardozo 2010, p 67).

Este itinerario normativo o trayectoria típico-ideal afecta los sentidos que pueden aparecer respecto a la escuela secundaria. Los habitus establecen de antemano una mirada sobre el itinerario normativo. Las imposiciones de mayor o menor obligatoriedad y los niveles en lo que es aceptado, impuesto, relativizado en el interior de las familias. A lo largo de la historia se han dado cambios en las disposiciones legales, mientras la primaria “laica, gratuita y obligatoria” nació a impulsos liberales en el siglo XIX, la secundaria, con su ciclo básico y su bachillerato/preuniversitario tienen una obligatoriedad mucho más tardía.

El sentido de la secundaria se moldea en relación con estos itinerarios normativos. Las experiencias de fracaso, repetición, alejamiento de las trayectorias ideales así como los éxitos y aprobaciones establecen diferencias de significados que dan los estudiantes a las trayectorias y a los horizontes de posibilidad que entienden tener.

Como se ha dicho, en el año 1996 se han igualado formalmente la capacidad de acreditación de la UTU a través de los BT y la Educación Superior Normal. Pasan a ser dos instituciones que proponen dos itinerarios posibles para unir los mismos puntos, pueden ser ambos el tránsito entre la aprobación del Ciclo Básico y el ingreso a la Universidad u otros estudios terciarios. Así es que puede pensarse la UTU en la lógica doble que se planteó más arriba, el sentido de "no servir para nada y servir para todo" que se da a la escuela secundaria asociado a su realidad de "puente" o "pasaje". en la UTU aparece con los BT y su igual acreditación al Liceo. Esta igualdad de acreditación es normativa. Los itinerarios educativos establecidos por ambas instituciones y los correlatos legales de los momentos pautados para acceder al mundo adulto se igualan. Los BT y los BD son la última etapa de la educación secundaria que en los itinerarios típico-ideales se realizan entre los 15 y los 18 años, lo que coincide con el período legal de ingreso al mundo adulto primero de forma tutelada y luego en forma plena y ambos acreditan el ingreso al siguiente nivel educativo.

De aquí el interés comparativo de esta investigación, ¿Cómo funciona el itinerario normativo construido y propuesto formalmente por la UTU con el prestigio acarreado por la institución en más de un siglo? ¿Cómo funciona en comparación a una institución que nació ya en el Siglo XIX como preuniversitaria y que hasta se llamó "Universidad Menor"?

Las diferencias de sentido planteadas en los antecedentes surgen entre escuelas públicas y privadas, bilingües o simples, y entre contextos sociales. Las diferencias son planteadas en relación directa con el medio tanto por mercado como por geografía. En este caso se comparan dos instituciones públicas, que acreditan el mismo nivel, tienen la misma orientación a futuras carreras y que comparten espacio geográfico por lo que las diferencias de sentido serán a partir de privilegios y garantías que las instituciones y sus planes de estudio tienen para los alumnos y sus familias.

4.9 SÍNTESIS

Las sociedades humanas generan instituciones concretas que inculcan en sus miembros esquemas uniformados de percepción y acción que dan unidad y esquemas diferenciales que justifican la ocupación de lugares distintos reproduciendo la estructura social. En la modernidad, es la escuela la encargada de inculcar la forma legítima en que los individuos deben acceder a su lugar en la sociedad. Se ha clasificado etáreamente a la población "ensanchando" la juventud y se ha sancionado legalmente el pasaje al mundo adulto también por criterios etáreos.

La educación en el Uruguay tuvo una primera etapa de desarrollo de la enseñanza primaria (vinculada normativamente a la niñez) igualadora de esquemas. Un desarrollo autónomo de la Universidad como educación diferenciada y vinculada al mundo adulto, productivo y político. Y una evolución de la educación media con la dificultad de ser un pasaje selectivo para formar parte de cierta élite a ceder capacidad de promesa real de ascenso social y transformarse en un pasaje obligatorio, universal a una instancia educativa posterior/superior que sí sea verdadera garantía de ascenso y membresía plena de las sociedades modernas.

La historia institucional de los Liceos y de la UTU muestra nitidamente este conflicto. Hacia finales del Siglo XIX había en Uruguay un liceo abocado a la necesidad de un nivel básico de ingreso para la Universidad y una UTU fundada para "reformular" jóvenes con mala conducta que además formaba en oficios como un primer intento de preparación para el mundo productivo.

Luego de un siglo, la sociedad uruguaya ha ensanchado la experiencia de la escuela secundaria a la

mayoría de la población, involucrando a todas las clases sociales. En la reforma de los años 90 ambas instituciones han igualado formalmente sus niveles de acreditación, recién en este momento es que la UTU puede pensarse como un pasaje a instancias educativas posteriores y comparar su función con la trayectoria educativa del liceo. Esta igualdad es en sentido normativo, en los itinerarios ideales establecidos por ambas instituciones y en los correlatos legales de los momentos pautados para acceder al mundo adulto. Sin embargo en los sentidos que generan los individuos acerca de su tránsito escolar aparecen las diferencias y conflictos que influyen en la relación de la institución con el origen social y con las propias experiencias individuales.

En línea con la hipótesis planteada, los sentidos que los estudiantes atribuyen a su elección de bachillerato se vinculará a las experiencias, expectativas y horizonte de posibilidades que han experimentado. Habrá una valoración diferencial del capital cultural institucionalizado que se les ofrece y que proyectan, lo que variará según las distintas clases sociales.

Esta hipótesis comprende la tematización del tiempo y la amplitud del horizonte de expectativas. Se preguntará a los alumnos acerca sobre sus trayectorias educativas de forma que puedan reconstruir el sentido tanto en términos temporales: obligatoriedad de estudiar desde el hogar, momentos biográficos claves, ansiedad ante un nuevo paso, éxitos o fracasos; como en términos de densidad o relajación, definitorio, introductorio, finalización o comienzo, etc. Se tendrá especial cuidado en los momentos de tránsito entre ciclos: finalización de primaria/elección de ciclo básico, finalización de ciclo básico/elección de bachillerato.

Y se indagará acerca de los horizontes de expectativas, las opciones manejadas en cada momento vinculado a lo institucional: de qué forma está planteada la posibilidad formal del liceo o la UTU. Qué opciones se manejan hacia adelante y para qué (lugares de estudio, ingreso al mercado laboral, etc.).

De esta forma se tendrá en cuenta las dos crisis de la educación que expusimos en los antecedentes. La educación media ante el cambio de función y la tensión de la igualdad tardía entre de lo técnico y lo normal con el nuevo rango académico de la UTU.

Pero además el problema está inmerso en otra estructura en crisis que es la sociedad rural uruguaya. Dada la historia urbana de los liceos y la historia rural de las escuelas agrarias, la erosión de la frontera urbano-rural en el mundo agrario, la sugerencia teórica de especial sensibilidad a la cuestión de urbanidad y ruralidad, las diferencias territoriales que plantean Cancela y Melgar, etc. Se debe poner un foco en los sentidos dados a las trayectorias educativas de los estudiantes de uno y otro bachillerato buscando identificar significados distintos de "ruralidad" y posibles vinculaciones con el origen social y con la experiencia particular.

En definitiva, el sentido dado a la trayectoria tendrá tres componentes: la "responsabilidad" como angustia/relajación, obligatoriedad, planes concretos o difusos. Los "horizontes" como las opciones manejadas en cada paso y en particular en los momentos de tránsito entre ciclos. Y la "ruralidad" como erosión o existencia de frontera simbólica construida con lo urbano.

METODOLOGÍA

Esta investigación es una comparación exploratoria de los significados que dan dos grupos a sus trayectorias escolares.

En primer lugar surgió el interés de conocer el sentido que dan los estudiantes del BTA a su bachillerato. A partir de los antecedentes y el marco teórico ya descrito se maduró dicho interés en comparación con los significados del BDCA. Son jóvenes que comparten nivel educativo, relacionados con el mismo rubro, que acreditan y posibilitan el ingreso posterior a los mismos estudios con historias institucionales y mitos originales muy disímiles e igualdad tardía de niveles de acreditación.

Cabe aclarar que el BTA es un plan de 3 años de duración que empieza inmediatamente después del Ciclo Básico. El BDCA por otro lado es un plan de sólo un año, que equivale a 6° de liceo o 3° de BTA. Es decir que los estudiantes de BTA tienen una variedad en la edad mayor que los del BDCA lo que podría implicar mayor homogeneidad en los segundos. Sin embargo se parte de la noción de fase expuesta en el marco teórico: la transición no es lineal sino que hay mojones que marcan quiebres y se entiende que estar en fase de cursar un bachillerato es suficiente igualador para comparar. Además no hubo estudiantes que merecieran un tratamiento étareo diferencial, las edades de los 40 entrevistados estuvieron comprendidas entre los 15 y los 20 años.

Las técnicas de comparación elegidas tenían que recabar discursos que pudieran reconstruir las trayectorias por lo que se realizaron entrevistas en profundidad con algunas otras técnicas de apoyo: diario de observaciones de campo, entrevistas informales a docentes y adultos de las instituciones.

Fue necesario luego resolver en qué centro educativo recabar el discurso que sería el cuerpo del análisis. En 2013 hubo 35 centros en todo el país que dictaron el BTA pero 11 de ellos no se ofrecieron los tres años (el ciclo completo). Los desestimamos porque allí podrían incidir cuestiones de comunicación de la oferta o cuestiones administrativas (cupos, por ejemplo) que intervengan en quienes acceden al BTA, cuestiones que deberían estar controladas en centros que tengan la oferta completa y estén funcionando hace varios años.

De los 24 centros en que funcionó completo se pensaron en las Escuelas Agrarias ya que es lo típico es el curso inserto en el medio rural por lo que se prefirió hacer el trabajo de campo en una de esas instituciones (hay experiencias dentro de escuelas técnicas en las ciudades pero son minoritarias).

A esto se suma un criterio geográfico básico. Se comparan estudiantes del bachillerato técnico agrario con estudiantes de un bachillerato que estuvieran geográficamente cerca. Para que sea real la elección deben estar dadas las posibilidades de acceso relativamente similares. Si las poblaciones no coinciden geográficamente no se puede saber si la diferencia la impone la opción educativa o la imposibilidad de optar.

Sumados estos criterios se eligió observar el problema en la ciudad de Trinidad. A las afueras de esa ciudad se encuentra una Escuela Agraria que dicta el plan BTA desde sus inicios. Y dentro de ella existe sólo un liceo que centraliza el Bachillerato Diversificado y ofrece la orientación Ciencias Agrarias. La escuela cuenta con estudiantes en internado (típico en las escuelas agrarias) pero además con estudiantes diurnos residentes de la ciudad de Trinidad. Todas razones que hacían la comparación metodológicamente muy sólida.

Gracias a la buena voluntad de las direcciones de la Escuela Agraria de Trinidad y del Liceo I de Flores fue posible realizar el trabajo de campo que consistió en 40 entrevistas: 10 a estudiantes de BDCA (todos los de la generación 2013) y 30 a estudiantes de BTA, 22 de los cuales fueron

internos y 8 externos. Con 6 días de observación registrada y 5 entrevistas de carácter informal a docentes y adultos de las instituciones.

Además, por ser una comparación de poblaciones objetivables en su definición misma (estudiantes de BTA, BDCA) pueden estudiarse de una manera muy aguda con técnicas cuantitativas. Aunque estas técnicas se alejan de la pregunta y de su carácter exploratorio por lo que se buscaron simplemente fuentes que contextualizaran el problema. Sin embargo, estas fuentes de datos secundarios presentaron dificultades:

- El Censo de 2011 no estaba procesado por completo en el momento en que se realizó el trabajo, parte de las variables que faltaban tenían que ver con la identificación de los planes de estudio por lo que no se podían aislar los estudiantes de BTA.
- La Encuesta Continua de Hogares sí tenía las variables necesarias para aislar la población de estudio. Sin embargo quedaban en la población de muestra sólo dos casos por lo que no se podía utilizar como muestra representativa de los alumnos del plan.
- La Dirección de Estadística de UTU posee datos relacionados al funcionamiento (matrícula, repetición, etc.) pero muy pocos datos socioeconómicos como para realizar una descripción en este sentido. Aparecía además la dificultad de lograr construir un grupo de control con estudiantes del BDCA con datos comparables.

Por lo que el análisis se limitó a los datos recogidos en el trabajo de campo. Se trata de un estudio de carácter exploratorio, ningún criterio de muestreo más allá de la elección de las instituciones guió la recolección. Su aporte será identificar la variedad discursos, su vinculación al contexto presentado en los antecedentes y el marco teórico, observando en profundidad un caso.

Finalmente nos queda una resolución teórico-metodológica respecto a operacionalizar el concepto de clase social. En ciencias sociales se han dado muchas organizaciones jerárquicas concretas de clases basadas en el sistema un productivo particular. Referencias como: dueños de empresas de tantos empleados, profesionales, trabajadores calificados, trabajadores no calificados, etc. Sin embargo, no se toman aquí ninguna de éstas definiciones concretas de forma a priori.

Los estudios presentados anteriormente hablan en general sin una definición estricta. Trabajan los análisis de discurso con flexibilidad mientras que en las metodologías han definido de alguna forma más o menos objetivada la clase por contexto geográfico de la escuela (barrio, periferia), por bilingüismo, por diferencia público-privado, aparece un criterio a la vez relativo y a priori, sin ahondar tampoco en una precisión estricta.

Aquí se tratan dos bachilleratos públicos y gratuitos, que están en la misma ciudad (las diferencias geográficas no pueden entenderse de ninguna manera como la segmentación de las grandes ciudades) y no hay un criterio para la distribución de un plan y otro de acuerdo a una focalización por clase. Los liceos se proponen como universales y las escuelas agrarias también. Más allá que se arraiga a su materia (lo rural) está abierta a todos los estudiantes con ciclo básico aprobado, siendo las dos instituciones polielasistas.

El carácter exploratorio permite retomar esta flexibilidad de la idea de clase, que no dependerá exclusivamente de un aspecto económico del hogar de los estudiantes sino que tomará en cuenta todo lo planteado: las clases sociales se desprenden de la acumulación de capitales y la toma de posesión, generan un habitus entorno a ellos capitales y estrategias particulares de reproducción del lugar social. Lo importante aquí no es establecer a priori cómo se dividen las clases sociales sino, atendiendo a los discursos de los alumnos, captar sus vestigios, sus huellas en los sentidos dados a los distintos bachilleratos. Teniendo en cuenta que formalmente y en las categorías típicas de diferenciación sociológica no hay diferencia a priori entre las escuelas que se comparan. En el análisis se habla de discursos de clase en este sentido de tomas de posición y de representación social sin necesidad teórica de operacionalizar y distinguir en términos estrictos entre ellas.

ANÁLISIS

6.1 DISCURSOS DE CLASE

Se han descrito tres grandes clases sociales con tres grandes líneas discursivas y formas de relacionarse con la propiedad y con el trabajo. En las entrevistas, sin embargo, se diferencian cinco tipos de discursos de clase: tres que se pueden identificar con las tres grandes clases de la sociedad rural uruguaya y dos que funcionan en sus articulaciones: entre discursos de clase alta y media, y discursos de clase media y bajo.

A continuación se exponen los discursos para luego ver las asociaciones que aparecen con los distintos bachilleratos.

En primer lugar, como discurso de clase alta, aparece el que será llamado discurso tipo 1:

“Tengo la posibilidad de tener familiares que tienen propiedades (...) Mi padre tiene campo y vende maquinaria agrícola” (e34, BDCA).

Lo central aquí es la propiedad. Incluso se hace una diferencia explícita de la propiedad y el trabajo:

“-E: ¿Tu padre trabaja en el campo?
-D: Eh, no, es el dueño de allá.” (e35, BDCA).

En segundo lugar, como discurso tipo 2, se ve la misma idea naturalizada de la propiedad identificada en el discurso 1, pero no hay una separación marcada con el trabajo:

“Y toy en eso, tipo, en ese medio... todos mis amigos hacen veterinaria (...) mi madre terminó todo. Se vino a Montevideo y dejó para hacerse cargo de su estancia (...). Crío caballos... en la cabaña. Y hereford y corriedale también” (e3, BTA).

Bien distinta es la siguiente idea de propiedad, que será llamado discurso tipo 3:

“Nosotros vivimos de eso (...) nosotros tenemos el campo nuestro que nunca lo vamos a abandonar (...) que mi abuelo empezó de 0, sin nada, ganando dos pesos por día” (e24, BTA).

Este es el discurso de clase media descrito por Solari casi que con exactitud. Hay propiedad naturalizada y sin trabajo en discurso 1, propiedad naturalizada pero con vínculos de trabajo en el discurso 2, y en el 3 el trabajo es para la propiedad, para su defensa. La propiedad aparece como un problema y un valor en sí mismo.

El discurso tipo 4 se plantea como un discurso de clase media proyectado:

“Que yo voy a seguir acá y voy a tener lo mío cuando sea grande” (e12).

No se parte desde una propiedad a defender sino se trata de una propiedad a conquistar. Aquí “tener lo mío” es la idea central de las proyecciones de futuro:

“En verano me hice unos pesos y si puedo con esa plata que hice empezar [un negocio] y después con la ayuda de jóvenes emprendedores puedo agrandarme pienso que me va a ir bien (...) tengo pensado tener algo mío entonces estoy

moviéndome para eso” (e14, BTA).

El origen social en el sentido de “lugar de partida” puede ser la clase baja, la no posesión. Pero también en el punto de partida ya existe una proyección de posesión. Por lo que funciona en la articulación de los discursos de clase típicos descritos en la teoría. La idea de ascenso social en términos de cambio de clase está explícita.

Presenta a su vez un matiz que tiene que ver con lo educativo. Al título, principalmente universitario pero terciario en general, se le asigna la misma función que a la propiedad. Es decir, el ascenso social o la diferenciación con la clase baja pueden estar dada también por la obtención de un título, de manera indiferenciada de alguna propiedad material:

“Tener mi casa, mi título, yo qué sé, algo propio, mío. Espero tener lo mío para después, yo qué sé, casarme y tener hijos (...) eso está en segundo plano. Como que para mí lo primero, lo más importante es eso: tener lo mío” (e2, BTA).

El título no se interpreta como una mejor condición para el mercado laboral, lo que sería más bien de clase baja en el sentido de ausencia de propiedad. El título funciona de la misma forma que la propiedad para el discurso 3, tiene ese poder de establecer una diferencia clara e incuestionable de quien lo ostenta y quien no, es decir una diferencia de clase.

El “título” forma también parte del proyecto en los estudiantes con discursos tipo 1, 2 y 3, pero no tiene una carga valorativa única sino que acompaña a la propiedad y está de alguna manera naturalizado:

“Si en agronomía no llego, no me llega a convencer del todo (...) tengo pensado buscar algo, no quedarme sin hacer nada” (e37, BDCA).

Mientras que en el discurso tipo 4 es la estrategia principal de ascenso, forma parte del proyecto no como natural sino como conquista, tiene una carga valorativa mucho mayor.

Finalmente aparece el discurso tipo 5 donde la vinculación con el campo como trabajo es igual de apromática y naturalizada como la posesión en la clase alta. Además de una no posesión actual naturalizada tampoco hay un proyecto como en el discurso 4:

“Yo me crié con mi padre y mi padre trabaja en el campo todo- siempre tuve en la vuelta del campo. Siempre pensé en trabajar (...) [a mis padres] les convenía mucho más que yo vaya a un curso agrario por el tema del trabajo y todo” (e6, BTA).

El proyecto es el trabajo, desvinculado de la propiedad:

“Ponele que quiero trabajar en una estancia, precisan un tractorista, yo sé andar en tractor... voy y gano un sueldo de tractorista, que ya es mucho más que el de peón... Si no de alambrador... ya tenés más ventajas, puertas abiertas. Trabajando de peón no es lo mismo, cambia la situación económica” (e11, BTA).

Hay incluso planes de continuar estudios pero como formación para el trabajo y sin esa carga valorativa que tiene el título para el discurso 4:

“Terminar este año, hacer algún curso... Y después sí, tratar de hacer algún curso grande. Todavía no se sabe algo va a salir ahí...” (e6, BTA).

Es interesante ver que, así como para todos discursos anteriores, se reconoce la idea de título como diferenciador de clase:

“Mi hermana está en 3° ahora (...) ella está por seguir para ser abogada... Sí, la única que más o menos rumbió pa algo bueno” (e6, BTA).

Pero no se la entiende como una posibilidad propia:

“Si yo seguía en el liceo me iba a trancar, era seguro... viste que uno se maneja más o menos, con lo del campo uno va rumbiando pero cuando le apretan con alguna materia de esa medias bravas creo que me les franco...” (e6, BTA)

Es decir, el título se naturaliza en los discursos 1, 2 y 3, se anhela en el 4 y se descarta en el 5, siempre reconociéndose como un diferenciador sustancial. El origen social de quienes buscan el ascenso social por el título y quienes piensan acriticamente en el trabajo como proyecto coincide al menos en los términos de no posesión, la diferencia de proyecto está dada por la expectativa respecto del estudio.

Dos aspectos presentados en la teoría se dan aquí. Lo primero es que, más allá de lo naturalizado o lejano del proyecto de estudiar, en todos los discursos de clase aparece como el método legítimo para buscar privilegios sociales. Esa construcción de sentido que podemos asociar a la modernidad es transversal a las clases. Tanto como mejora frente al mercado laboral, como acreditación diferenciadora de clase o acompañante natural de la propiedad, siempre el estudio está vinculado a algún beneficio legítimo futuro.

Por otro, en particular en esta última cita, se ve explícitamente el horizonte de expectativas marcado por la situación de clase y a su vez en diálogo con la experiencia personal del estudiante: “Mi hermana está para seguir para ser abogada (...) yo me les franco”. El origen social es el mismo pero la previsión de fracaso basado en la experiencia escolar marca una diferencia clara de sentido en términos de expectativa.

Otro ejemplo también notable es en el discurso tipo 4 donde aparece el ascenso social como una conquista vinculada a algunas cualidades personales:

“Mi padre es al revés: con lo que tiene le alcanza entonces (...) soy más como ambicioso y por lo menos tengo aspiraciones mi padre no, queda ahí” (e14, BTA).

Se vuelve a marcar ese carácter de construcción propia que tiene el habitus, esa apertura a la experiencia individual que tienen los significados que generan los sujetos sociales de sus trayectorias educativas. Es muy interesante ver que son los mismos dos discursos de clase que están en juego en las citas presentadas. En la primera es un discurso tipo 5 que se desentiende del tipo 4 que le asigna a su hermana. En la segunda es un discurso tipo 4 que marca su distancia con el tipo 5 que le asigna a su padre. La carga emocional en las citas parece ser bien distintas.

6.2 CLASES Y BACHILLERATOS: RESPONSABILIDAD – PROYECCIÓN

Se han presentado distintos discursos de clase. A continuación se exponen los vínculos entre los discursos de clase descritos y las dos modalidades de bachillerato.

El discurso tipo 1 sólo se encontró en el BDCA (Bachillerato Diversificado Ciencias Agrarias). Este discurso naturaliza tanto la propiedad como la continuidad de los estudios. Los estudiantes se ven a sí mismos en un paso de la trayectoria educativa introductorio, previo al verdaderamente importante que sería la Universidad. Se perciben pocas responsabilidades:

“Tengo la posibilidad de hacer lo que quiera siempre y cuando vaya bien con los estudios, y una ciertas proposiciones [de mis padres](...) si yo tengo una materia

que me cuesta mucho me tratan de ayudar buscando el profesor y eso" (e34, BDCA).

Se gozan libertades, la presión es poca y se reciben apoyos para hacerles frente. Si algo anda mal se recurre a la ayuda del hogar. Por otro lado, el proyecto está bastante enmarcado:

"- A mi ya me dijeron 'Montevideo o Salto'...
- ¿Vos pensaste en algún momento en hacer otra cosa o no?
- No, yo siempre pensé hacer eso. Esos son las... las opciones (...) Ya sé que tengo que ir a facultad, como que tampoco tengo mucho conocimiento de otra cosa..." (e38).

Los discursos tipo 2 y tipo 3 fueron encontrados tanto en el BTA como en el BDCA. Las diferencias aparecen justamente por tipo de bachillerato más que por tipo de discurso de clase.

En el BDCA, los estudiantes con discursos de clase tipo 2 y 3 no presentan diferencias al discurso tipo 1 en el sentido de verse transitando un paso previo al verdaderamente importante que está enmarcado en las mismas opciones.

En el BTA, por otro lado, los estudiantes que hemos identificado con los discursos de clase 2 y 3 manejan los mismos proyectos:

"Estudiar voy a seguir estudiando porque también era lo que quería el abuelo y yo algo tengo que hacer" (e24, BTA)

Pero la etapa actual no es tan evidentemente secundaria. Esas licencias actuales y responsabilidades futuras como un corte absoluto que se ve en los liceales son menos rotundas aquí. Esto se asocia a la función que ha tenido el BTA para estos estudiantes. El BTA ha sido para ellos la vuelta al sistema educativo, una especie de segunda chance:

"Un día me anoté [en el BTA] y ta. Aparte no me quedaba a dónde más ir, en el liceo 1 había repetido y a dónde me iba a cambiar" (e24, BTA)

"A mi no me gustaba el liceo, iba al Salesiano y dejé (...) Estuve un año y medio, casi dos años estuve [trabajando en la estancia de mi madre] (...) como toda familia ta, llegás y siempre te reprochan si no estudiás" (e3, BTA).

La continuidad en el sistema educativo ha estado en cuestión y por lo tanto se entiende la etapa actual con una responsabilidad mayor. Aparece el problema a partir de la distancia con el itinerario ideal, volviéndose más densa la etapa educativa actual.

Los estudiantes que hemos identificado con el discurso 4 son los que se perciben a sí mismos con más responsabilidades. De todas maneras se observan diferencias entre el BTA y el BDCA.

Coinciden en que el proyecto no está marcado externamente sino que es una decisión del estudiante:

"Yo les decía: 'voy a hacer esto' y ta, es mi decisión no más" (e31, BDCA).

"- ¿En tu casa qué te dijeron cuando dijiste 'me voy a Trinidad'?
- Me dijeron 'si te gusta'... Y ta me gustó, y me quedé" (e12, BTA).

Pero por otro lado el BDCA marca una ambigüedad a la responsabilidad actual:

"[El bachillerato es] donde te decidís, ya está. Se supone que ya sos una persona

madura, y es el primer paso que vos estás dando para estudios terciarios, para decidirte qué, quién querés ser en la vida, qué es lo que querés hacer (...) y acá en adelante: vida, empezás tu vida, porque no es que venga alguien y te dé las cosas así, en la mano entonces sí, pienso que sí que es importante” (e32, BDCA)

Es una mezcla de ya ser *una persona madura* pero por otro lado *en adelante: vida*, que más bien pospone lo importante. El proyecto es elegido pero las etapas cruciales vuelven a ponerse en el futuro.

En el BTA sin embargo, la responsabilidad ya se vive, las decisiones actuales ya tienen peso. Tanto para el proyecto educativo:

“¿Vos te anotaste a esta escuela para hacer veterinaria? - claro, en sí pensando en tener una mejor base pa veterinaria. Y ya pa no salir tan ciego así, del tema. (...) Porque allá en Maldonado no, no hay nada. - ¿En el liceo decís vos? - Claro, en el liceo.” (e13, BTA).

Como para otros proyectos de futuro:

“Se que es difícil [arrancar una empresa solo] pero ta, yo me siento que estoy que soy bastante responsable para llevarlo adelante” (e14, BTA).

No sólo la decisión del futuro es propia, sino que la responsabilidad actual no es menor que la futura, ya se está llevando a cabo ese proyecto, se perciben las decisiones actuales como importantes.

Finalmente el discurso tipo 5 sólo aparece en estudiantes de BTA. Aquí se entiende el momento biográfico del bachillerato casi como una concesión, como un paréntesis mientras se preparan para el mercado de trabajo. A mayor preparación serán mejores las posibilidades futuras pero no hay un compromiso estricto con el trayecto educativo ni un proyecto de titulación. Continuar los estudios y en qué dirección es una decisión propia y actual revocable, mucho menos terminante:

“Porque el bachillerato era bien como pa los que habían dejado el liceo, y era [lo primero que cursé fue] Formación Profesional Básica, viste, de acá pa saltar y seguir acá como si no querías no seguís tampoco. Pero yo decidí seguir... Quería hacer por lo menos terminar Ciclo Básico, pero ya seguí, y ahora quiero terminar esto, y pienso seguir pa adelante, yo qué sé. La voy llevando ahí (...) pa terminar con algo así... más formal, viste. Algo que pueda tener un trabajo” (e28, BTA).

Podemos establecer que, cruzando los discursos de clase con los distintos tipos de bachilleratos, aparecen 5 cargas diferenciables de responsabilidades en las trayectorias escolares: 2 en BDCA y 3 en el BTA.

Los estudiantes del BDCA con discursos de clase tipo 1 2 y 3 (vinculados a la propiedad) se ven ante la inminente culminación de una fase con escasas responsabilidades y un proyecto futuro enmarcado de forma natural, lo que puede entenderse también como proyecto algo ajeno, que se ve como dado, obvio, no como fruto de una valoración propia ni de una elección.

Los otros estudiantes del BDCA, no vinculados a la propiedad sino con lo que hemos llamado discurso de clase tipo 4, también se ven ante la inminente culminación de una fase que es menos importante y con menos carga de responsabilidades que la siguiente. Aunque han tenido que resolver su proyecto futuro esta vez sí como parte de una valoración personal y, de alguna manera, de elección propia.

Entre los estudiantes de BTA diferenciamos en primer lugar a los estudiantes con discurso de clase tipo 2 y 3. Ellos tienen un proyecto armado también algo ajeno a sí mismos, naturalizado, evidente y futuro. Pero que han tenido ciertas responsabilidades, al menos en volver a ese proyecto lo que hace de la etapa actual una etapa con mayor presión/responsabilidad. La distancia con los itinerarios normativos ideales han marcado algunos conflictos y decisiones. Aquí resuena la idea que hemos manejado del fracaso como motor motivacional. Al menos en este tipo de discurso la experiencia previa de fracaso se vincula directamente con la sensación de mayor responsabilidad personal sobre la trayectoria escolar en el nivel actual.

Los estudiantes con discurso tipo 4 en BTA por otro lado no ven una diferencia sustancial de responsabilidades entre la fase actual y la futura. Han resuelto por sí mismos un proyecto futuro que ya empezó, la responsabilidad de lograrlo no es exclusivamente posterior sino que ya se está trabajando para ella. Son los estudiantes con proyectos más concretos o "más reales" en los términos de Dubet y Martuccelli. Donde se ve más claramente el trasfondo de "fuera del estudio no hay salvación" a la vez que "depende de mí".

Finalmente los estudiantes de BTA con discurso tipo 5 se ven como responsables de sí mismos, pero a su vez no tienen un proyecto educativo ajeno ni han resuelto uno propio con la determinación de los anteriores. Se ven como responsables pero sin una vara estricta que los mida, ni un paso futuro evidente y central en su trayecto educativo. El destino, estando más o menos preparados, será el trabajo. Esa certeza genera una distancia con la dependencia de los resultados educativos actuales y trayectorias futuras.

Es decir, del cruzamiento de los discursos de clase y de los tipos de bachilleratos aparecen dos dimensiones como centrales: las percepción de responsabilidades y la naturalización o no (ejercicio de elección personal) del proyecto futuro.

En los discursos 1, 2 y 3 hay prescripción de continuar los estudios. En el 4 y 5 no. La decisión entonces es del estudiante. De todas maneras el liceo pasa la responsabilidad para adelante, incluso en el 4 que implica una decisión del estudiante más que una obligación o una naturalización.

Podemos establecer que, en general, los estudiantes de BTA se sienten atravesando una fase de transición con mayores responsabilidades que los estudiantes de BDCA. Y que los estudiantes cuya posición de clase no se asocia a la propiedad sienten menos naturalizado y por lo tanto más pensado y propio el proyecto futuro que los de las clases que hemos asociado a la propiedad.

6.3 TEMATIZACIÓN DEL TIEMPO Y TRANSICIÓN ENTRE CICLOS

Por detrás de estas diferencias está la dimensión central en la interpretación de los sentidos dados a las trayectorias escolares como tematización del tiempo. Como se ha dicho en el marco teórico, la autonomía responde a la vida adulta, la juventud es la transición hacia esa autonomía y las distintas clases tienen distintos ritmos de transición: los trayectos educativos están normatizados y las familias generan "estrategias particulares en referencia al sistema educativo". Es decir, que la idea de tiempo pautado por el hogar se vincula con el origen social y la heredabilidad del capital cultural. Si se observa la prescripción del hogar respecto a las trayectorias escolares que los estudiantes perciben tener se hace explícito el peso que entienden los estudiantes que han tenido sus hogares en su decisión educativa. Lo que puede ir desde la autonomía a la total prescripción. Tiene especial interés, como planteaba Peyrù Gelsi, el paso entre ciclos educativos como momentos culminantes de las trayectorias educativas y la relación con las pautas o prescripciones que imponen los hogares en dichos momentos.

La autonomía es la noción de haber tomado la decisión por el trayecto educativo por motivos personales sin que haya una obligación o una incidencia fuerte del hogar:

“Me decidí a último momento (...) no me ayudó nadie (...) y ta me dijeron 'sí, nosotros te apoyamos lo que sea, lo que te guste, si vos sos feliz con eso dale para adelante” (e32, BDCA)

Lo contrario es la prescripción, es la toma directa de la decisión por parte del hogar, a veces incluso a pesar del interés del estudiante:

“Mi padre, como trabaja en todo eso, dice que es mejor lo práctico porque aprendes más, y ta... me dieron la idea de venir a acá, les dije que sí que no había problema (...) cuando terminó el año me quedé con física, (...) mi padre, porque es estricto así con el estudio y eso, me dijo que si no salvaba el examen me iba a mandar a la UTU a hacer mecánica o algo de eso” (e19, BTA)

Entre la autonomía y la prescripción hay un terreno en que los estudiantes reconocen expectativas e incidencias:

“[Mi padre] taba re contento [de que hiciera Ciencias Agrarias] porque él quería hacer pero no, no llegó” (e33, BDCA)

También se reconoce la incidencia de lo contextual:

“Mi padre tiene campo y vende maquinaria agrícola, y la verdad que me gusta” (e34, BDCA).

“Yo me crié con mi padre y mi padre trabaja en el campo todo- siempre tuve en la- en la vuelta de campo. Siempre pensé en trabajar más bien el tema de ganadería” (e6, BTA)

Tanto en el liceo como en el BTA, hay estudiantes que sienten haber tenido autonomía, otros reconocen incidencias indirectas que se hacen propias (gustos, planes), y otros plantean directamente la prescripción desde el hogar de cursar una orientación o una institución concreta.

Es notable ver que como percepción, no hay una diferenciación estricta por clases. Los estudiantes asocian la incidencia o prescripción a la personalidad de alguno de sus padres, ni siquiera a todo el hogar. De esta forma se podría argumentar que la relativa autonomía o prescripción que perciben los estudiantes a la hora de elegir el bachillerato no está dado por la clase ni por el contexto cultural sino que tiene que ver con arreglos familiares, características personales, etc.

Sin embargo la distribución de la autonomía refleja posiciones de clase si se mira todo el trayecto estudiantil. Las sucesivas decisiones que toman los estudiantes y la evolución de la incidencia de los hogares en ellas. Es decir, la dimensión de tiempo pautado no en una decisión puntual sino en el trayecto educativo pasado y planeado.

Siempre hay prescripción y siempre hay autonomía, la diferencia está en el momento en que se da cada cosa.

Esta idea: “mientras yo estudie dice mi padre que estudie lo que yo quiera” (e2, BTA) se repite casi textualmente en casi todos los estudiantes. Además la autonomía es entendida como buena:

“Hay veces que por ejemplo tus padres digo: 'yo quiero que hagas esto porque soy yo la que te estoy ayudando en esto, yo soy la parte económica, yo soy la que pago tus estudios'. Por suerte no me tocó pasar esa experiencia me apoyaron desde el primer día que dije: 'que quiero hacer esto' y ta” (e32, BDCA)

Y hasta como un derecho:

“Lo único que pienso distinto con mis padres es los estudios, con mi madre. Porque ellos hasta ahora quieren que hubiese seguido allá en Rosario y ta pero, me dejaron venir pa acá porque era decisión mía” (e22, BTA).

Pero si bien la idea es casi siempre la misma pueden referirse a momentos biográficos muy distintos.

No hay, en las más de 40 entrevistas realizadas, ningún estudiante que haya tenido o reclamado tener autonomía en la decisión de terminar o no la escuela primaria. En ese sentido la prescripción es total y los estudiantes son acrílicos frente a ella.

En el otro extremo, no hay ningún estudiante que sienta una prescripción firme sobre la carrera universitaria que deba seguir. En general no se discute el derecho del estudiante a elegirla.

Entre una cosa y otra se dan cortes entre la prescripción y la autonomía a muy distinta edad que se puede, muy claramente, diferenciar por clase.

Ya hemos repetido que cada paso de la trayectoria está afectado por la formación de expectativas que producen una formación de horizontes desiguales, la graduación entre la prescripción y la autonomía es una manera de ver la formación de expectativas del hogar, a veces tan naturalizada (como el ejemplo de la escuela) que no se ve ni como una prescripción.

La prescripción más corta aparece en los estudiantes de BTA asociados a los discursos de clase 4 y 5:

“Pa hacer el liceo [Ciclo Básico] sí, que hiciera. No me obligaron pero yo decidí estudiar no más, si no estudiás viste, no hacés nada viste” (e25, BTA).

“Ellos nos dijeron siempre que hasta 3º era obligado, después que cada uno rumbée pa donde quiera, pero que 3º lo hagan por... como pa terminar no más...” (e6, BTA).

Es decir que la autonomía más temprana se muestra como posibilidad de elegir la continuación o no de los estudios en secundaria y luego la prescripción a término con el Ciclo Básico.

Después aparece el bachillerato como última prescripción:

“[En 3º mis padres] me dieron a elegir, lo que estudiar tenía que estudiar, que eligiera a dónde quería ir...” (e17)

La prescripción de estudios post secundaria sólo aparece en los estudiantes con discursos de clase asociados a la propiedad (1, 2 y 3): “A mi ya me dijeron 'Montevideo o Salto'...” (e38, BDCA).

En este sentido el caso más extremo sea quizás el siguiente:

“Mi madre es ingeniero agrónomo, mi padre también y estoy muy relacionada a eso. Y ta, en realidad no estaba súper decidida pero en cuarto cuando tuve que elegir un bachillerato decidí biológico era obvio que iba a terminar haciendo agrario (...) pero no, ellos siempre me apoyaron, es más siempre me dijeron que eso no tenía que hacer nada que tuviera que ver con ellos, nada que ver todo lo contrario, podría hacer lo que quisiera...” (e40, BDCA)

Propongo este caso como extremo porque lo que la estudiante está planteando es la incidencia de sus padres sobre su carrera universitaria *es más, no tenía que hacer nada que tuviera que ver con ellos, podría hacer lo que quisiera*. Esta reflexión sobre la influencia de sus padres en sus estudios universitarios no tiene que ver la personalidad de ninguno de ellos sino que está tan incorporada la expectativa futura de carrera universitaria que las preguntas respecto a lo educativo se ubican naturalmente en ese nivel. No hubo una decisión en hacer o no el Cielo Básico, y el bachillerato sólo importó de acuerdo a la carrera que podría significar después.

Es inmensa la distancia que hay en los tránsitos entre ciclos en este sentido. Toda esa sucesión de eventos que plantea Peyrú Gelsi de éxito/culminación e ingreso a un nuevo centro/status/exigencia por algunos es vivida desde el paso de la primaria al Cielo Básico mientras otros, como en el caso que recién citado, ni siquiera lo elaboran como toma de decisión o punto de inflexión de su trayectoria escolar. Las decisiones y emociones se pondrán en juego en el nivel universitario con un paso previo más bien leve en el momento de "elegir qué bachillerato", que además siempre es un BDCA del liceo, que nunca es un no bachillerato u otra institución o plan.

La elección del bachillerato funciona en el liceo como un comienzo de renuncia a las carreras universitarias que no se van a realizar. Es claramente distinto, en primer lugar, a quien resolvió en 1º de liceo si seguía estudiando o no y, en segundo lugar, a quien resolvió en 3º de liceo qué formación tendría.

En estas dos respuestas sobre la ventaja de un bachillerato sobre el otro el plan es similar, sin embargo el peso de las decisiones en cada momento es muy distinto.

"Estar en el liceo dando todas esas otras materias que tengo, a lo mejor materias beneficiarias sí, supónete que cambiaba de opinión [de hacer veterinaria], que sabía que no pero ta. Creo que me iba a ayudar más" (E34, BDCA).

"¿Vos te anotaste a esta escuela para hacer veterinaria? - claro, en sí pensando en tener una mejor base pa veterinaria." (e13, BTA).

Mientras uno busca no cerrarse las puertas de las otras carreras universitarias (que las entiende como *las otras opciones*), el otro ya resolvió y sus decisiones ya implican un trayecto más estrecho, más enfocado. La idea de retrasar la decisión y no hacerla muy definitiva aparece solamente en el bachillerato liceal.

Por supuesto que hay matices, ambigüedad y negociaciones entre los estudiantes y las familias:

"Mi madre quiere que siga. Una vez se le planteó que quería que trabajara en otra cosa, porque yo ya tenía 5º y podía entrar sin problema. Ta, yo le dije que no porque quería seguir estudiando. Y ta, (...) mamá siempre quiere que estudie." (e27, BTA).

No se trata de una diferenciación categórica del momento donde empieza la autonomía y termina la prescripción, en este ejemplo y en casi todos los estudiantes hay una ida y vuelta con el hogar, momentos de negociación, etc. Pero lo importante es que se ve una asociación nítida entre esa relativa autonomía percibida por los estudiantes en etapas distintas: Cielo básico, bachillerato o estudios universitarios, las clases sociales y los bachilleratos cursados. Una relación que implica una más temprana definición de proyecto educativo y sensación de responsabilidades en el BTA que en el BDCA.

6.4 RURALIDAD Y BACHILLERATOS

Hay una dimensión territorial en la transición pubertad-mundo adulto. “una sociología de la transición ha de ser particularmente sensible al continuo rural-urbano-metropolitano y a la diferenciación de las unidades urbanas”. (Casal, Masjoan y Planas: 103). Se ha planteado además la crisis del mundo productivo agrario que va hacia la erosión de la frontera de lo urbano y lo rural, hacia una caída de esa distinción.

A continuación se muestran las diferencias al respecto que hay entre un bachillerato y otro. Es decir, las diferencias de reconocimiento y de construcción de esa frontera entre lo urbano y lo rural que se da entre los estudiantes del BTA y los del BDCA.

Entre quienes estudian en BTA se observa una cierta idea vaga de *ser del campo*, un habitus que incorpora la noción de “venir del campo”.

No hay una definición clara de lo que es “el campo” o “lo rural”. Se asocia al gusto por la producción agropecuaria y los trabajos en un medio no urbano, al caballo y los deportes ecuestres, a ciertas vestimentas (boinas, bombachas, alpargatas, botas) pero no hay una definición muy clara.

Se encuentran básicamente dos énfasis a la hora de entender esa identidad. Por un lado, la distancia entre el ser y el no ser del campo:

“Los profesores no son lo mismo acá... porque todos son relacionados con el campo los profesores acá. Son docentes pero a la vez, son docentes tipo, de campo. Son... no son docentes de la ciudad así... La diferencia es que te entienden renunciar a estar en una clase y le decís 'taba en campo con tal profesor' y te entienden eso (...) diciéndoles la verdad ta, te entienden porque son todos gente del medio rural...” (e3, BTA).

Por otro, se suaviza esa dicotomía y aparece más una referencia medioambiental. La lógica, como aparece en las siguientes citas, es: conozco el campo, hago cosas del campo, soy del campo por esto, no por una carga valorativa distinta a los que no son.

“El pueblo en sí queda en el medio del campo (...) y mi padre trabaja en una estancia siempre... mi abuelo (...) Y siempre andábamos, y con los caballos y que en el entorno...” (e8, BTA)

“Yo quería una escuela agraria porque quería, como decían vivía en el campo. La escuela agraria ta... Tas en el campo, hacés cosas del campo...” (e12, BTA)

Según Solari el “somos el campo” es un discurso que establece la clase alta pero que es retomado por todos. Podría haber una asociación entre el primer ejemplo y las clases altas y el segundo y las bajas, pero no hay elementos suficientes para concluirlo. Además en esa identidad por diferencia o por contexto está el problema de la definición de población rural que se retoma más adelante.

Lo que es absolutamente categórico es la ausencia de cualquier discurso de “ser del campo” en el BDCA.

“Mis abuelos y eso que siempre tuvieron campo, tuviste campo y voy todos los fines de semana (...) [a mis padres] les gusta a los dos pero ninguno es” (e36, BDCA)

El campo aparece como gusto, como vocación pero nunca como una identidad.

“Vivimos en una chacra (...) mi madre es ingeniero agrónomo, mi padre también y estoy muy relacionada a eso (...) era obvio que iba a terminar haciendo agrario” (e40, BDCA).

En este ejemplo tampoco se establece el “soy del campo” como algo identitario. Vivo en el campo y eso, a lo sumo, influencia mis gustos. Pero lo de “soy del campo, somos rurales, etc.” no aparece en ninguna entrevista, ni siquiera en esta estudiante que vive en lo que podríamos llamar objetivamente el medio rural. No hay un “otro no del campo” que sea diferente. Mientras que el entrevistado 3 del BTA, citado anteriormente, habla de *entenderse por ser todo gente del medio rural, hasta los profesores son de campo*.

Ambos, tanto el entrevistado 3 del BTA como la 40 del BDCA, han dicho ser hijos de poseedores de campo, ser hijos de universitarios, tener amigos universitarios, casa en Montevideo y planes de seguir estudiando allí. Es decir que, al menos a grandes rasgos, pertenecen a la misma clase social. Y sin embargo sus discursos respecto a lo urbano-rural son nítidamente diferenciables. Desde la indiferencia a la importancia definitoria en docentes, compañeros, etc.

Es notable además que de los dos quien dice ser *del campo* viva en la ciudad de Melo mientras quien no se identifica así viva en una chacra. Ni la radicación (una chacra) ni la ocupación de los padres (agrónomos) determinan la ruralidad del discurso que no realiza ninguna distinción urbano-rural.

6.5 LOS QUE NO VIENEN DEL CAMPO

Se ha reconocido en los antecedentes, merced de los cambios del último tiempo, la existencia de grupos heterogéneos de individuos que funcionan en los márgenes de las tres grandes clases de la sociedad rural y hasta ahora no se le ha dado un trato diferencial en este análisis. Esto se debe a que, en los apartados anteriores, los discursos de clase y los tiempos en las transiciones no mostraban diferencia con los demás estudiantes.

Hay jóvenes estudiando tanto en BTA como en el BDCA que no tienen un origen social relacionado al campo, ni a la posesión, ni al típico trabajo rural. Sus discursos de clase forman parte de los discursos antes expuestos. La posesión de comercios (en general vinculados a lo agrario: veterinarias, venta de maquinarias, etc.) funciona como propiedad y los discursos coinciden en ese sentido así como quienes son hijos de trabajadores no rurales también coinciden en sus discursos con los no poseedores que hemos expuesto más arriba. Sin diferencias ni matices resaltables.

Es decir que al observar a los estudiantes que eligen un bachillerato que tiene que ver con el agro pero que no tienen un origen social estrictamente rural, no surgen en sus discursos de clase y su vinculación con los tiempos educativos diferencias con los estudiantes que sí se asocian a la sociedad rural descrita por los antecedentes.

Por otro lado surge la pregunta de qué forma construyen ellos, si es que lo hacen, su idea de ruralidad y si hay diferencia por bachillerato.

En primer lugar, estos estudiantes con origen no estrictamente rural tienen dos grandes formas de vinculación con lo agrario: desde los servicios y desde lo vocacional. El relacionamiento por los servicios es el lugar que tienen en los antecedentes estos nuevos grupos integrados a la sociedad rural desde un lugar productivo alternativo a las tres clases:

“-[Mi padre] trabaja en veterinaria, encargado de veterinaria.
-¿Por ahí viste algo que ver [con el campo]?
-Por ahí sí. Más bien por ahí”. (e38)

Lo que nos interesa aquí no es el tipo de ocupación sino es ver que son jóvenes que consideran que su vínculo con el campo es el trabajo de su padre y nada más.

Distinto a este discurso:

“-Porque vos vivís en el pueblo...”

-Yo vivo en el pueblo, en unas viviendas de MEVIR (...) mi padre es inseminador artificial, de vacas y ovejas. Es particular y sale pa todos lados, y yo a veces lo ayudo (...) a mí me gusta el campo y... soy del campo” (e18).

También es una venta de servicio al campo y sin embargo no construye su vínculo con el campo desde ahí, considera que *es* del campo aunque viva en un medio que para otros pueda ser urbano.

No es el hecho de vender servicios y por lo tanto no ser un clásico asalariado rural lo que define la identidad. De nuevo aparece el “ser del campo” como complejo, o al menos no determinado estrictamente por razones objetivas como ocupación o radicación de la vivienda.

El segundo tipo de vinculación es desde lo vocacional:

“Me gustaba [el campo] por amigos, me gustaban los caballos” (e1, BTA).

“- ¿Vos tenías contacto con el campo antes?

- No no, pero siempre me gustó.

- ¿Habías trabajado alguna vez?

- No pero (...) me llamaba la atención así, entonces vine acá y me gusta.” (e26, BTA).

“Yo a correr [raides] arranqué a cuidar a los... 14 años. Y a correr también sí, por ahí (...) Sí, yo iba con un amigo de papá, cuando había raid acá salía con él. Salíamos a acompañar y eso, y me empezó a gustar y a gustar. Y ta y le plantié a papá (...) y compramos un caballo y ahí empezamos” (e36, BDA).

Sería interesante profundizar, en futuros estudios, la relación de los deportes ecuestres y el acercamiento de jóvenes al mundo rural ya que es notorio, en las entrevistas, el lugar de centralidad que tiene el caballo y en particular el caballo deportivo:

“- ¿Ibas alguna vez al campo o no...?

- Y ahí, iba sí. Siempre con el tema de caballos, vareaba caballos... me gustaba el campo sí.

- ¿Caballos pa qué?

- De carrera, raid” (e28)

Qué fuerza real tiene y cómo opera esta afición deportiva que incluye vínculos con pares que tienen una vocación agraria excede esta investigación. Es clara, sin embargo, la reiteración en el discurso de los estudiantes de “el caballo” como figura que reúne y fomenta la vinculación a lo rural.

Más allá de la forma en la que se vincularon al mundo agrario -y volviendo al problema de la ruralidad- aparece una diferencia muy vinculada a lo expuesto en el apartado anterior. Los estudiantes de BTA que no vienen de medios rurales de todas formas generan una idea de “campo” fuerte:

“Yo quería quedarme en Montevideo (...) Yo no sabía que existía la escuela agraria, no tenía ni idea... mis padres me explicaron así cómo era y como que al principio

no me gustó mucho (...) Y' ta. cuando llegué acá me gustó. me gustó la idea de ir al campo y todo" (e2, BTA).

"Me gusta Montevideo porque me crié ahí y todo pero es como que prefiero el campo: otra tranquilidad la gente es otra cosa. es como que... nada que ver. [Me imagino vivir] cerca de Montevideo pero no en Montevideo. Tipo en la parte rural" (e5, BTA)

En esto de *la gente es otra cosa* hay un valor y una distancia entre el campo y el no campo.

En BDCA nada de esto aparece. Lo que es congruente ya que entre quienes tienen una vinculación previa con el campo tampoco hay una construcción de *ser del campo*. era poco probable que quienes no la tuvieran la generasen. Incluso en el BDCA se da un caso de disgusto explícito por lo agrario

"Tenés que andar en el campo y todas esas cosas y a mi no me gusta eso (...) Ahora me dijeron que íbamos a ir a un tambo y...no sé. no me veo en esas cosas" (e31, BDCA).

El rechazo es a las actividades que se realizan en el campo. no es un reconocimiento de una diferencia de identidad o una cierta forma de ser o de vivir que en este caso no atrae. No hay una ruralidad que se rechace, hay actividades que se rechazan.

Por otro lado, no es la ausencia de plan futuro lo que explica esta actitud. Podría pensarse, por ejemplo, que hay alumnos que no tienen claro si quieren continuar con los estudios o no y por eso llegan a bachilleratos al azar. Pero como hemos dicho, en el BDCA todos los entrevistados proyectan continuar sus estudios, sólo que la orientación es secundaria, es más una limitante de futuras elecciones posibles que una elección en sí:

"Me servía cualquier bachillerato (...) porque pienso hacer magisterio.
- Me decías que es poco distinto agronomía que medicina...
- Porque damos todo lo mismo. Toda la clase, medicina y agronomía junta. Todos las mismas materias menos biología y paisaje [agrario]... Después todo es igual, todo es lo mismo. Los mismos escritos, todo" (e31, BDCA).

Habíamos visto que en general el BDCA ponía la centralidad en el futuro, la elección actual es simplemente una preparación de la etapa crucial que es la futura. El hecho de que en 6° agronomía haya algún estudiante que no proyecta nada que tenga que ver con el agro realimenta la poca centralidad del bachillerato como horizonte de expectativas concreto.

El BTA implica una decisión evidentemente más concreta y más importante y no hay jóvenes que desconozcan la relación con el agro ni que la rechacen. Esto tiene que ver con las etapas de la transición, la implicancia y tiempo de las decisiones. Las cuales conllevan, si no un proyecto, un gusto definido por una materia que será la formación para etapas futuras, mientras que la otra decisión es mucho menos determinante, más parecida a otras materias con otras proyecciones en otros medios.

Es decir que la idea de ruralidad es fuerte para el BTA lo que se transmite incluso a los estudiantes que no proceden de medios rurales. Mientras que es inexistente para el BDCA que alberga incluso estudiantes que no tienen vinculación con el agro, ni la generan, ni la proyectan.

6.6 RURALIDAD Y TRANSICIONES: LOS MAPAS

Emergió en la investigación una vinculación territorial no prevista entre la ruralidad y las trayectorias escolares que marca fuertes diferencias entre los estudiantes de un bachillerato y otro.

La identificación de *ser del campo* y/o querer serlo ha implicado decisiones de trayectos educativos que en muchos casos incluye movimientos territoriales muy importantes. Buscando una escuela agraria particular, incluso un Ciclo Básico, los estudiantes se han transitado el territorio nacional.

“- ¿Hiciste 1º, 2º, 3º y 4º en Greco?

- Sí, y 4º repetí... y vine pa acá.

- Era bachillerato agrario acá o si no ¿qué otra cosa?

- Y en Young, seguir el liceo en Young que que queda a 75 kms. (...)

- Y cuando salió la oportunidad de venir pa acá ¿tu madre qué les decía?

- Y nada porque yo hice 5º y 6º en una escuela en Fray Bentos, que es un internado así, que es sólo 5º y 6º de Escuela” (e8. BTA)

“- ¿Y qué hiciste antes?

- Hice la escuela agraria pero en Dolores.

- ¿Vos sos de...?

- De Young. Estaba estudiando en la de Concordia. Hice 3 años y me vine para acá.

- ¿Y te fuiste de tu casa ya interna a la Concordia?

- Sí.” (e9. BTA).

Entre los estudiantes de BTA aparecen hogares en Maldonado, Melo, Paysandú, Montevideo, Young, entre otros. Y trayectos educativos que han implicado traslados importantes a veces antes del bachillerato. Como el de la entrevistada 12 que cada paso implicó una mayor distancia al hogar: desde su casa en paraje Chileno, departamento de Durazno, a la escuela: 8 km. 1º y 2º 3º de liceo en Molles, mismo departamento. 4º Al liceo 1 en Durazno capital y finalmente BTA en Trinidad departamento de Flores (e12. BTA).

En el BIDCA no hay ningún estudiante que no se considere de Trinidad. Quien vive más lejos vive a 10 km y no considera *ser de otro lado*.

Es interesante ver cómo esta configuración se reproduce en el proyecto futuro, este movimiento o quietud en el trayecto hasta el bachillerato también implica una amplitud de horizontes territoriales totalmente distinta. Se ha llamado mapa de posibilidades a la combinación de los lugares que los estudiantes entienden como posibilidades futuras y muestran grandes diferencias por bachillerato.

En el BTA aparecen muchos posibles lugares para continuar estudios:

“-¿Y pa adelante qué pensás?

-Seguir en Colonia lechería y ta, eso es lo que pienso” (e21. BTA)

“Voy a hacer cursos en Paysandú, voy a hacer el curso de inseminación y curso de ayudante veterinaria.” (e1. BTA).

“Salto me queda cerca. Yo qué sé. Montevideo no me gusta mucho... Y si no La Carolina dicen que está buena y eso... Me queda cerca, más cerca todavía...” (e9. BTA).

“[Pienso hacer] cursos de rematador (...) en Durazno.” (e7. BTA)

“Me decías que tu idea es venir pa acá y después de acá pa l... pa Montevideo
-Sí” (e3. BTA).

Mientras que en los estudiantes del liceo es muy distinto:

“- Pienso irme a Montevideo a estudiar ingeniero agrónomo.
- ¿Manejaste alguna otra posibilidad o no?
- Mmm, sí. Pensé en irme a allá a Salto pero... no me gustaría mucho” (e35).

“- Veterinaria
- ¿Veterinaria. facultad de veterinaria?
- Sí (...) en Salto... o en Montevideo. Pero estoy viendo dónde me queda mejor”
(e32)

Lo único que está en el mapa es Montevideo o Salto.

“Toy viendo qué lugar:...si Salto o Montevideo... no sé muy bien... (.3)
-¿Salto o Montevideo pa qué?
- Pa ver a:: a dónde ir...
- ¿Qué vas a hacer en Salto o en Montevideo?
- Veterinaria o... toy en duda eso, veterinaria o ingeniero agrónomo... No sé...”
(e38. BDCA)

La ida a Montevideo aparece totalmente apoblematizada, como un paso natural:

“Esperando que no termine el año porque no me quiero ir a Montevideo” (e40).

También vinculada al plan establecido y enmarcado por el hogar analizado previamente. Aparece como obvia la ida a Montevideo, Salto como una opción b y también es claro lo que se va a ir a hacer: casi no es necesario ni decir que se va a cursar la universidad. Los problemas de decisión son relacionados a esas dos únicas opciones:

“Montevideo de acá de Flores me queda 2 horas. Salto me quedan 3 horas... y depende en qué circules ¿no? En ómnibus más.” (e34)

Tanto en el BTA como en el BDCA aparece, en algunos estudiantes, cierta idea de evadir Montevideo lo que muestra que está en el imaginario de ambos bachilleratos con fuerza. Pero mientras en BTA aparecen otras muchas opciones: Salto, La Carolina, Colonia, Paysandú, Durazno, en el BDCA se dice esto:

“Porque yo quería hacer psicología pero ta, no me veo en Montevideo. Entonces otra cosa acá es magisterio que tenés también para hacer profesorado (...) los exámenes los tenés que ir a dar a Montevideo, pero vas y venís” (e31. BDCA).

Si no es la facultad en Montevideo ni en Salto el proyecto se tiene que *resolver acá*. Es realmente una diferencia enorme con las muchas opciones que aparecen en los estudiantes del BTA.

Tanto es así que muchas veces en las entrevistas se sustituye Montevideo por *allá* sin aclaración:

“- ¿Pensás que es mejor que te exijan más?
- Sí porque después llegás allá y no sabés qué hacer. Entonces sí, creo que te exijan ahora y que allá estés un poquito más (...) ir con buena base allá.” (e33, BDCA).

En términos de mapa de posibilidades, los del BTA tienen trayectos y proyectos educativos con una

movilidad territorial absolutamente más amplia que los estudiantes del BDCA que tienen una especie de naturalización de tres opciones: acá (Trinidad), allá (Montevideo) y una tercera opción un poco más relegada que es Salto.

6.7 ESPACIO Y DINÁMICAS INSTITUCIONALES

Además de las idas y venidas al hogar, las amistades entre compañeros que viven normalmente a cientos de kms de distancia, las visitas que se hacen entre ellos, etc. En definitiva, lo que Bourdieu llamaría capital social y Reyes Juárez el Currículum Informal de las instituciones que implican aprendizajes más allá del plan de estudio, implican en el BTA una movilidad territorial grande. En particular, llama la atención la comparación entre los viajes finales de la generación que egresa de un bachillerato y otro. A continuación citamos el diario de campo incluido en el Anexo:

“Los de 3° [de BTA] próximos a ser egresados de la Escuela Agraria de Trinidad hace años que vienen haciendo un viaje. Este año están juntando plata para hacer el viaje antes de fin de año por el país. Eligieron ir al norte, van a ir quedándose en estancias, eligieron ese rumbo:
“porque al sur ya lo conocemos, la mayoría somos del sur, entonces arrancamos pal norte que no conocemos casi nada” dijo uno de los estudiantes.

(...) El “proyecto facultades” del liceo, es un proyecto de los 6° del liceo de Trinidad, para llevar a los estudiantes ¡A conocer las facultades de Montevideo! Incluye actividades en la comunidad, recaudar fondos, había un pizarrón en el liceo que explicaba la actividad para generar dinero (vender ravioles, rifa) y la acción social de cada grupo de 6°.

Mientras que uno se llama simplemente “viaje final” el otro se llama “proyecto facultades”. Mientras uno resuelve su rumbo a partir del conocimiento experiencial que se tiene del territorio por habitarlo, el otro se propone conocer las facultades de Montevideo. Y finalmente los de BTA organizaron su viaje por “estancias” que implica, indudablemente, una elección de ruralidad.

La vinculación con todo lo dicho parece evidente, la relación con lo rural y el territorio de los estudiantes del BTA presenta una distancia enorme de las de los estudiantes del BDCA y eso provoca imaginaciones, proyectos de futuros, sentidos de trayectorias muy distintas, con una amplitud de movimientos por el territorio muchísimo mayor y una idea de ruralidad fuerte y visible, inexistente en los otros.

6.8 RURALIDAD POR ZONA: EL NO HALLAZGO

Finalmente, cabe informar de un no hallazgo importante, sobre todo porque tiene implicancias con el contexto presentado y algunas cuestiones manejadas en la teoría.

En el capítulo Metodología se argumentó la virtud del caso de la Escuela Agraria de Trinidad de contar tanto con estudiantes que viven en el internado como con estudiantes de la ciudad de Trinidad, que asisten todos los días a la escuela. La idea que estaba por detrás era la presunción de distorsión del internado. Se creía que en el análisis se formarían tres grupos de estudiantes con una distinción clara entre internos y externos en la escuela además del grupo liceal. Los externos serían una especie de “control de ruralidad”: mientras los internos podían ser de cualquier lugar, los externos provenían de la misma zona que los del liceo y por eso la comparación podía ser más clara.

Sin embargo, esas distancias esperadas no aparecen. Se da cierto relieve en las vestimentas de los internos (bombachas de campo, boinas) reflejadas en las observaciones pero tampoco es categórico y se ven entre los internos pantalones vaqueros, gorras con visera y entre los externos boinas y

alpargatas. En ninguna de las dimensiones analizadas con profundidad se observan diferencias significativas.

Se repetido ya muchas veces que la frontera entre lo urbano y lo rural se ha erosionado, que ha ido desapareciendo. El texto de Cancela y Melgar que encara el problema de lo urbano y lo rural metodológicamente propone las categorías de población rural dispersa y población rural nucleada. Se puede pensar a la población rural nucleada como una solución de continuidad metodológica entre lo urbano y lo rural, lo que está entre una categoría "pura" y la otra.

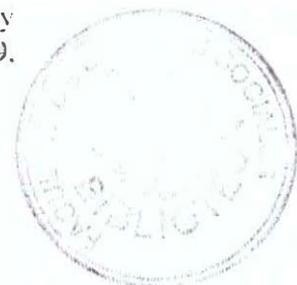
La definición de población rural nucleada es de personas que viven en agrupamientos urbanos pero que dependen de las actividades agropecuarias para subsistir. Se piensa en núcleos de pocas personas, incluso una de las razones de ser de esta definición es que no hay unanimidad en las definiciones departamentales de cuánta gente debe tener un pueblo para dejar de ser rural.

En las consideraciones metodológicas de esta investigación estuvo esa noción de diferenciación. Población dispersa o rural nucleada era claramente distinta a la población de Trinidad, que como capital departamental, con más de 20.000 personas, no depende exclusivamente de actividades agropecuarias y no puede considerarse pueblo rural.

Sin embargo, encontramos este tipo de coincidencias:

"[La estancia] es del patrón de mi padre... Que ahora mi padre es tipo encargado y esas cosas (...) siempre al campo así. Tenemos casa en un pueblito ahí pero..." (e9, BTA).

"Estuvimos afuera siempre, en el campo (...) [mis padres] eran peones. Mi madre les cocinaba y eso y mi padre taba pal campo (...) Siempre me crié afuera, en el campo y todo. Este año nos vinimo a vivir al pueblo porque mi madre se vino a trabajar acá" (e25, BTA).



Son dos discursos prácticamente iguales en lo que tiene que ver con la ruralidad y la idea de vivir en un "núcleo". Lo que se puede representar como *Siempre vivimos en el campo, somos del campo aunque tenemos casa en el pueblo y está la posibilidad de vivir en él*. La diferencia es que el primero está hablando sobre un pueblito rural en Río Negro (población rural nucleada en la definición de Cancela y Melgar) y el segundo sobre la ciudad de Trinidad.

Lo que marca que, para esta investigación, la idea de población rural como definición externa y por dispersión o tamaño del núcleo urbano no tiene ninguna vinculación con la idea de ruralidad que afecta a los sentidos de los estudiantes. No hay ninguna diferencia entre los internos y los externos que estudian en la Escuela Agraria, ni diferencia entre los radicados en el medio urbano y los que viven en medios que podríamos considerar rurales en el liceo. Los cortes en esta identificación son personales o familiares, y no geográficos.

Es por esto que cuando se identifican dos énfasis en la idea de ruralidad en el BTA, uno más centrado en la diferencia con el urbano y el otro más en lo contextual, se dijo que si bien Solari sugeriría que el primero se vincula a la clase alta y el segundo a la clase baja, es posible que esta división más personal de ruralidad pueda estar afectando el énfasis. Es decir, que la centralidad de la diferencia *ser distinto por ser del campo* podría estar asociada al lugar físico de residencia, a la comparación constante con otras formas de vida. El núcleo no rural (la ciudad) ya no es, como diría Solari, la residencia sólo de la clase alta rural, hay otras clases rurales allí y que se siguen identificando como población rural.

Es decir, se tomaron decisiones metodológicas esperando encontrar diferencias notorias en cuanto a la ruralidad por zona. Estas diferencias que no aparecieron por zona habitada confirma la idea de

erosión de frontera de lo urbano y lo rural o al menos erosión en este sentido de diferencia objetiva y a priori por lugar de residencia, sin desconocer que existen discursos de ruralidad entre los estudiantes.

6.9 SÍNTESIS

Se hallaron 5 tipos de discursos de clase de los cuales hay 4 en BDCA y 4 en BTA. Los extremos marcan la diferencia: campo como propiedad distinto de trabajo sólo hay en el liceo y campo como trabajo desvinculado de la propiedad tanto como realidad actual como proyectada sólo hay en la Escuela Agraria.

Los discursos que se vinculaban a la propiedad en el liceo implican una experiencia de etapa de trayectoria escolar con pocas responsabilidades y de proyecto armado de manera ajena. Los estudiantes de esas clases en el BTA experimentaban un proyecto también algo ajenos, pero con responsabilidades ya ejercidas a partir de frustraciones previas y distancia del trayecto educativo típico ideal.

Entre los discursos de clase que no se vinculan a la propiedad se ve un proyecto propio pero responsabilidades más bien futuras en el liceo y un proyecto propio con responsabilidades actuales en la Escuela Agraria. Con los estudiantes que buscan en la educación el ascenso social, que proyectan alcanzar una propiedad que no tienen, como los que más sienten esa responsabilidad.

Existe una relación clara entre la experiencia de responsabilidad y proyecto con la tematización del tiempo. Las bajas responsabilidades y proyectos marcados están asociados a estudiantes que tienen pautados trayectos educativos de duración más larga que quienes sienten que su proyecto es propio y que la prescripción del hogar sobre el estudio ya ha caído.

Hay diferencias por bachilleratos en dichas tematizaciones. Mientras el BTA propone una decisión concreta y una vocación agraria definida una vez culminado el Cielo Básico, el otro propone decisiones graduales, siendo Ciencias Agrarias una decisión de 6º de liceo y que permite proyectos educativos futuros que no tienen que ver con el agro, por lo que la decisión por el bachillerato es más relativa.

De manera que las clases altas y bajas experimentan tiempos distintos de transición, con menos responsabilidades y menos decisiones en las más altas. Los bachilleratos cortan esa distribución vinculando mayores responsabilidades a la experiencia de transición del estudiante de BTA que a las de BDCA en todas las clases. Se aprecia una relajación o distancia de las responsabilidades de la conquista de ascenso social en el discurso de clase más baja (que sólo aparece en el BTA) derivado, no de la prescripción de plan futuro sino de una especie de inevitabilidad del horizonte de expectativa que será trabajo y que el estudio actual será un colaborador, una herramienta más y no un diferenciador sustancial.

Respecto de la ruralidad, los estudiantes del BTA construyen una distinción entre ser del campo y el no ser del campo que es definitiva. Incluso aquellos estudiantes que no tienen un origen social rural generan esta distinción y toman postura a partir de ella.

Los estudiantes del BDCA sin embargo no construyen esta distinción, ni siquiera los que están en lo que llamaríamos condiciones objetivas de ruralidad planteadas en los antecedentes y que se utilizan para definir la pertenencia a la sociedad rural: ocupación asociada al hogar y radicación de la vivienda.

Este *habitus rural* se vincula a un movimiento territorial muy importante. Los estudiantes del BTA suelen trasladarse mucho a raíz de decisiones de trayectos educativos, lo que no sucede en el caso de los estudiantes del BDCA, observándose enormes diferencias en el manejo de posibilidades futuras. Mientras que los alumnos de BTA manejan generalmente muchas opciones de estudios post

bachilleratos en muchos puntos geográficos distintos, los estudiantes de BIDCA se manejan entre un *allá* (Montevideo, opción privilegiada y primera) un *acá* (Trinidad, opción descarte o negación de *allá*) que puede incluir una tercera que es Salto como sustitución de Montevideo. Con dinámicas institucionales que refuerzan esta relación con la amplitud de horizontes territoriales, en particular la diferencia entre los viajes finales.

Finalmente se destaca la no distinción entre los estudiantes internos y externos de BTA. Lo que se vincula a la erosión de lo urbano y lo rural que exponen los antecedentes. Surge además la posibilidad de una idea de ruralidad más como fenómeno personal o del hogar que como fenómeno geográfico.

CONCLUSIONES

Se ha indagado acerca del sentido dado a la trayectoria educativa de estudiantes de bachillerato partiendo de la hipótesis de que hay en ellos discursos de clase y sentidos institucionales. Además se definió el sentido como la forma en que los estudiantes vinculan el objeto (BTA o BDCA) con la carga de responsabilidad que conlleva, con los horizontes de expectativas que abre y con la noción de ruralidad que se tenga. Y se situó el problema en una triple realidad de crisis: el agro, su revolución productiva y la erosión de la frontera urbano-rural. La educación secundaria y su cambio histórico de función: de elitista/selectiva a obligatoria/universal. Y la educación secundaria uruguaya con el liceo y la UTU igualando sus niveles de acreditación hacia finales del siglo XX.

La primera conclusión es que se sostiene la hipótesis: el problema del sentido dado a las trayectorias escolares por los estudiantes del Bachillerato Agrario de UTU y del Bachillerato Ciencias Agrarias del liceo está vinculado a la situación de clase y a las instituciones educativas que lo imparten. La idea de clase social ha sido central y aparece en los discursos en las formas en que los individuos significan el objeto y se significan a sí mismos en relación con él, estableciendo "su situación". Es lo que la teoría llama "tomas de posesión" a partir de una posición en el espacio social.

El análisis ha marcado gran concordancia con los antecedentes en la descripción de las sensaciones típicas de clase. A grandes rasgos, los planteos de Solari, Kessler, D'Aloisio y demás definen a la clase alta por su vínculo naturalizado con la propiedad y el estatus; a la clase baja por su no vínculo con la propiedad y el estatus también de forma naturalizada. Esta "naturalización" de situación de clase ayuda a reducir la presión con que se viven instancias de diferenciación social. Por otro lado, la clase media es descrita como "ansiosa" por diferenciarse de la clase baja, con la propiedad como símbolo de estatus no naturalizado sino problemático y el miedo a "no ser nadie en la vida".

En esta investigación las nociones *responsabilidad* y *autonomía* dan cuenta de esa ansiedad. Los estudiantes que tienen proyectos propios y se sienten responsables actuales de su lugar futuro son los más cargados afectivamente respecto a la trayectoria educativa. Sin embargo, aparece un matiz con los antecedentes respecto a la simetría de clases altas y bajas con la media como notablemente más angustiada y se debe a que la estrategia educativa responde a un futuro imaginado. La ansiedad no se asocia a la clase media sino a quienes proyectan ser clase media. Solari veía la angustia en las clases medias en el riesgo de su forma de distinción: la propiedad que los diferencia de la clase baja puede perderse lo que significaría perder el estatus. La angustia de clase se asocia al sentir que la defensa de una posición social es una capacidad propia.

Sin embargo, los estudiantes que provienen de hogares con una propiedad que tiene esa función de estatus no han tomado aún, en esta etapa de la juventud, la responsabilidad de defenderla y eso desliza hacia el futuro dicha responsabilidad y la carga de angustia asociada.

La simetría se corre de la clase media a la clase media proyectada. Al tratar la transición a la adultez y de los proyectos futuros, la angustia de clase está relacionada con quienes proyectan una movilidad ascendente como un logro personal. Quienes proyectan tener una propiedad o un título que los distinga de la clase baja pero que aún no lo tienen sufren ya la angustia de tener que lograrlo. La carga que tiene la etapa vital que están viviendo estos estudiantes es más fuerte que para ninguna otra clase. Sienten que pueden diferenciarse de la clase baja, que depende de ellos y de cómo les vaya en sus estudios y emprendimientos actuales.

De hecho, si bien en el análisis se plantean cinco discursos de clase diferentes, respecto al sentido del trayecto educativo se resumen esencialmente en tres:

1. Los que se asocian a la propiedad.

2. Los que proyectan conseguirla.
3. Los que no proyectan conseguirla.

La propiedad de un bien económico con su habitus asociado, aparece como un diferenciador en el proyecto futuro de los estudiantes. Heredar un bien es también heredar un proyecto, un deber y una pauta de transición hacia la adultez. Con diferencias notables entre ellas, las clases medias y altas asociadas a la propiedad coinciden en poner en las trayectorias educativas la prescripción del nivel terciario lo que aliviana el peso de responsabilidad en el bachillerato.

En las clases que no se asocian a la propiedad se instala un abismo de sentido entre los que proyectan conseguirla y los que no. Los que proyectan un ascenso son los que viven el momento actual con mayor compromiso, individualidad y responsabilidad. Son, en términos de Solari, los estudiantes más ansiosos: el futuro ya empezó, dependen de sí mismos y deberán dar un salto en el espacio social respecto de su contexto. Sin embargo, los que no proyectan conseguir esta diferenciación interponen una sensación de que no hay tanto en juego en este nivel: ya se está en una etapa educativa mayor a la exigida y en condiciones de entrar al mercado laboral por lo tanto lo que se juega hoy respecto de posibilidades futuras es relativo.

Hay una posición en el espacio social y una toma de posición que marca distancias. Es notable cómo la diferencia en la toma de posición puede derivar en dar sentidos tan distintos a las trayectorias educativas. La construcción subjetiva de la posición que se tiene y se proyecta abre abismos de significación de la trayectoria escolar en alumnos que parten de la misma posición en el espacio social.

Este es un nudo central de la investigación en relación a las clases sociales. Retomando sintéticamente la teoría, Durkheim plantea que la educación iguala y distingue esquemas para ocupar un lugar en el sistema social pero estamos en un sistema en crisis. Bourdieu establece los mecanismos de reproducción a partir de las herencias del habitus, pero este es un sistema abierto a nuevas experiencias. Kessler dice que los estudiantes conocen el lugar que les toca en la jerarquía social pero Duschantzky sostiene que la apertura de nuevos horizontes está dentro de las posibilidades de la escuela. Es parte de la histórica tensión entre agencia y estructura que atraviesa a la sociología desde sus comienzos, qué lugar tiene el sujeto y su experiencia propia en las lógicas macrosociales.

En este caso, la ambigüedad de reproducción de estructura a la vez de construcción subjetiva con márgenes de experiencia individual se marca nitidamente en el hecho de que alumnos que pertenecen a una misma posición en el espacio social reconocen una "frontera" de proyección y se establecen a un lado y al otro. Es decir, ante igual posición en el espacio social se determina un quiebre consciente en la toma de posición. Hay un reconocimiento explícito de distintas proyecciones posibles que mezclan construcciones de la institución educativa, la familia o las propias experiencias.

La teoría describe muy bien a los mecanismos de reproducción en el sistema educativo anticipando casi con exactitud los discursos de clase asociados a la propiedad, las prescripciones del hogar, la cercanía del habitus de la familia y la dinámica institucional.

Por otro lado, esta frontera de significación y proyección a partir de un mismo lugar del espacio social resulta llamativa. Se podrían reconstruir estas trayectorias reconstruyendo los eventos, las lecturas de estos eventos, y los actores que han ayudado intersubjetivamente a darles significados para generar dos resultados tan notablemente distintos. Poniéndolo en términos de un estudiante en concreto: de qué forma se dió el diálogo entre él, su familia y las instituciones educativas por las que transitó para que en una etapa de la transición a la adultez relativamente temprana (antes de las nupcias, ingreso al mercado laboral, paternidad) ya haya naturalizado que su futuro hogar pertenecerá a una clase social diferente a la de su hermana menor.

Vinculado a esto, de los tres discursos identificados dos funcionan bien con la estructura meritocrática de la secundaria. La clase alta, al naturalizar un siguiente paso (prescrito) en la trayectoria educativa naturaliza el examen, la evaluación. Incluso la dificultad de sostener un itinerario típico ideal genera ayuda y prescripciones del hogar. Por otro lado, quienes proyectan conseguir una diferenciación por la educación cargan de sentido los eventos donde se juegan las posibilidades de "avanzar en los estudios". Son lo más identificados con el diseño meritocrático.

Sin embargo, los estudiantes que no proyectan una propiedad ¿en qué basan su motivación? Sin tener una prescripción externa que los presione para culminar ni un proyecto propio que los empuje en esa dirección, ¿cómo se relacionan con los esfuerzos/frustraciones/disfrutes derivados de la relación con los aprendizajes? Parece ser más a corto plazo, basados en experiencias personales concretas (llevarse bien con un profesor, querer hacer un curso en particular, tener facilidad en una materia).

Se abren discusiones teóricas e históricas. Por ejemplo, retomando el planteo de Eduardo Acevedo de que verdadera educación secundaria no existe en el país, sino sólo preuniversitaria: ¿son estas trayectorias educativas "más secundaria" que las típicas en el sentido de abrir su significado a ser algo más que introducción a un nivel terciario? Así como posibles investigaciones que describan a esta población estudiantil que construye un sentido de trayectoria distinto al típico ideal más allá de estar quizás realizando una trayectoria dentro de los parámetros típico-ideales.

El quehacer de las instituciones educativas e incluso la filosofía política de la educación en Uruguay también se pone en juego. El sistema educativo del país implica como única exigencia la aprobación del nivel anterior para hacer el siguiente. La universidad no tiene exigencias de calificaciones en secundaria para ninguna carrera y las opciones están normativamente abiertas a que cualquier ciudadano con la secundaria aprobada la curse, con mínimas limitaciones referidas a áreas de conocimiento. Sin embargo esta investigación plantea que algunos alumnos que están actualmente cursando el último nivel de secundaria proyectan como inalcanzable para sí mismos el nivel terciario ¿Qué responsabilidad tienen las instituciones? ¿Qué responsabilidad deberían tener? ¿Es tarea de la institución educativa estimular algunas opciones para ciertos perfiles de alumnos? ¿Generan las instituciones de manera consciente este tipo de influencia o lo hacen a través de violencias simbólicas? ¿Hay instituciones con tendencia a dar más directrices que otras? ¿Tiene esto influencia sobre el resultado posterior de los alumnos en cuanto a culminación, deserción, etc? Entendiendo el sistema educativo como una lógica de trayectoria ¿de qué manera se plantea cada institución significar las trayectorias individuales de los alumnos al proyectar el paso siguiente? ¿Y qué resultados obtiene? ¿Se logra articular deseos y ampliar el horizonte de expectativas o se reducen?

La segunda parte de la hipótesis plantea que los sentidos dados al bachillerato son diferentes por institución algo que también se ha visto respaldado por el análisis. En la Escuela Agraria todos discursos de clase se vinculan al trabajo. Todos los alumnos, más allá de su posición y vínculo a la propiedad, manejan en su horizonte un trabajo vinculado a lo que están estudiando; esto significa y justifica el esfuerzo actual.

En el liceo todos los estudiantes proyectan un futuro educativo, un paso siguiente en el que se depositen mayores presiones/responsabilidades/posibilidades. Podrá ser más o menos autónoma la decisión de cursar el BDCA, pero siempre hay un paso siguiente en la trayectoria educativa que será mucho más trascendente. No hay una justificación del esfuerzo actual que no sea alcanzar un nivel educativo posterior, aún para quienes evitan el destino obvio de la universidad.

La angustia, vista por clase, se cruza también con el tipo de bachillerato. Los estudiantes del liceo que buscan conseguir un ascenso social son ambiguos frente a sus responsabilidades que son -aunque no del todo- actuales. La trayectoria educativa las deposita en parte hacia adelante.

Comparados con los otros estudiantes del liceo aparece con nitidez la diferencia de responsabilidades pero en el liceo en general se sitúa la etapa crucial en el futuro.

También en el BTA se ve una distribución de la angustia. Si bien todos se entienden responsables de su proyecto de estudio, los de clase asociada a la propiedad naturalizan algo más un siguiente paso y sacan parte del peso al que se está transitando. Los estudiantes que proyectan un ascenso social cargan la etapa de responsabilidades, las decisiones son más pensadas y las consecuencias más determinantes: ya se está jugando el ascenso social proyectado. Por otro lado y como ya se ha dicho, los estudiantes que no proyectan una movilidad ascendente basada en el estudio no tienen un proyecto educativo muy establecido, por lo que el momento actual pierde peso angustioso: no está tan determinado el futuro por el resultado de hoy porque no está el futuro tan vinculado al logro educativo. Estos estudiantes son estudiantes de Escuela Agraria, ese tercer discurso de clase de estudiantes que no proyectan alcanzar una distinción sólo aparece en esta institución. Esto refuerza todo lo planteado: sólo el BTA posibilita sentidos a la trayectoria educativa fuera de el imaginario meritocrático histórico, carga que el BDCA sigue teniendo.

En el análisis se establecen las diferencias en las categorías de tiempo y espacio. Con relación al tiempo los estudiantes de BTA entienden que ya se ha optado un camino formativo concreto, ya se percibe una vocación bastante definida. La etapa del bachillerato es importante en sí misma, en ella se juega parte del proyecto.

Los estudiantes del BDCA sienten en un tiempo introductorio, el verdadero proyecto arranca en el futuro. Las decisiones no han sido demasiado determinantes, el bachillerato mismo es el último año (una decisión dos años posteriores a la del BTA) con una decisión previa de orientación muy general, además se articula con muchas opciones no agrarias lo que no compromete demasiado la trayectoria educativa.

Con relación al espacio, la transición hacia la adultez de los estudiantes del BTA se hace sobre unas posibilidades de movilidad espacial enormes en comparación con los tres puntos del mapa de los estudiantes de BDCA. Con el gran reflejo que son los viajes finales de las generaciones que egresan: BTA a conocer las estancias del norte y BDCA a conocer las facultades de Montevideo.

Algunas realidades concretas pueden explicar esta diferencia tan marcada. Por un lado para los estudiantes que han naturalizado la idea de tener que estudiar en la Universidad la oferta de estudios universitarios uruguayos "hace angosta" sus opciones espaciales. Sumando el liderazgo histórico de Montevideo que hace que sus ofertas educativas sean más prestigiosas, se refuerza esta poca amplitud en BDCA. El *allá* evidente es hacer facultad en Montevideo habiendo un par de alternativas algo menos valoradas.

Por otro lado, para los BTA la oferta en sí implica muchas veces un traslado lo que impone ciertas dinámicas cotidianas. El traslado se desmitifica, se vuelve una posibilidad y los estudiantes eligen las escuelas con bastante independencia de lo que disten de sus hogares.

Pero sobre todo resulta notable cómo esta disposición se implementa en los proyectos futuros y se traspasa a los externos, es decir que quienes no han tenido que movilizarse para llegar a esta etapa educativa también se muestran proclives a una movilidad espacial futura.

Esto remite a la cuestión teórica de la construcción del *habitus* como proyector de futuros posibles, planteado como heredable en el hogar, aparece también como pasible de contagio en relación a los pares, a las instituciones y a las proyecciones de futuro. Y, lateralmente, surgen intuiciones sobre lo que Reyes Juárez llama "currícula informal". Aquellos aprendizajes que se generan en los márgenes de los planes de estudio, en los espacios institucionales que deja libre el plan, dado que hay en este caso grandes diferencias en la cantidad de tiempo que los estudiantes están en la institución (el internado genera una gran cantidad de interacciones y por lo tanto intersubjetividades que significan

objetos y generan sentidos) ¿De qué forma se traspasa esto a los compañeros que no son internos de tal manera que, al menos aquí, no se aprecian diferencias entre los unos y los otros?

Parece tener importancia en la ampliación de horizontes posibles dinámicas de invitaciones a fiestas en distintas localidades, muchas veces vinculadas al caballo deportivo (raides, criollas).

De todas formas, y más allá de estas cuestiones que se generan a partir del internado, la referencia central de toda esta diferencia de sentidos entre el BTA y BDCA es el hecho de que la UTU es una institución que mira al sistema productivo mientras que el liceo es una institución que mira al sistema educativo.

Para la primera, lo laboral está siempre en el centro de las decisiones, de los talleres que se dan, de las tecnologías que se involucran. La Escuela Agraria misma se plantea el problema de ser una institución productiva, con su tambo, sus cultivos, etc. Seguramente esto sea trasladable a las demás propuestas de Bachillerato Tecnológico donde el proceso mismo de aprendizaje incluye producción, con profesores/productores, ritmos y tecnologías de producción con necesidades de permanente *aggiornamento*. Nada de esto es un problema para el liceo.

Existe, dentro de la sociología, toda una literatura sobre el vínculo educación-trabajo: las formas en que las instituciones se adaptan a las necesidades del mundo productivo, la flexibilidad del sistema productivo y la del sistema educativo, etc. El aporte de este caso a esas discusiones que exceden la investigación, es la problematización de los mapas de posibilidades. Como se ha dicho en los antecedentes, el agro como sistema productivo estimula un tránsito y una movilidad territorial muy grande: del pueblo donde se vive al lugar de trabajo, las rotaciones en las distintas zafras, etc. Esta movilidad está en las proyecciones y experiencias de los estudiantes de la UTU pero desaparece por completo en los estudiantes del liceo. Allí la movilidad territorial está guiada por el sistema educativo terciario con la tradición de centralidad que tiene el Uruguay en ese aspecto.

Es tan marcada esta dimensión de mirar el sistema educativo como proyección territorial en el liceo, que esta investigación se podría tomar como antecedente de estudio de cualquier proyección de otra orientación de bachillerato liceal. BD de medicina por ejemplo tiene como oferta terciaria la facultad en Montevideo pero hay algunas ofertas en otras ciudades, es probable que la construcción de sentido sobre las opciones que hagan alumnos de esa orientación tenga mucho en común con el BD Ciencias Agrarias que se ha estudiado en este caso. Sin embargo, la construcción de opciones que hacen los estudiantes del BTA no tiene ningún sentido para un estudiante de una orientación que no tenga que ver con el agro, no se puede desvincular el trayecto educativo del sistema productivo.

Se ha citado a Aldo Marchesi cuando dice que la educación media es el centro de gravedad del sistema educativo. Gran parte de esta fuerza gravitatoria está dada por esta dicotomía. Una institución de enseñanza secundaria que mira el sistema educativo será centro gravitatorio en un sentido muy distinto a una institución que mire el sistema productivo. Hay, en la construcción de sentido de un trayecto educativo particular, una construcción de sentido social, de acumulación de capital cultural, de prestigio, de lugar en la estructura social. Y además una construcción de sentido territorial, geográfico-espacial que tiene mucha incidencia en los horizontes de expectativas, en la imaginación de proyectos futuros.

Esta diferencia atraviesa la investigación y se trasluce a lo largo de todo el trabajo de campo. Cabe preguntarse si el agro por ser una actividad productiva que involucra de manera total al ambiente (el clima, las estaciones del año, etc.), enfatiza esta dimensión. Quizás entre un Bachillerato Tecnológico de Informática y un BD liceal de Ingeniería por ejemplo se marca menos la diferencia por la materia misma de la que se encarga. Hay aquí otro campo a investigar, se ha visto en los antecedentes el carácter históricamente urbano de la educación ¿Es específicamente el sistema productivo agrario más distante del sistema educativo? ¿De qué forma afecta esto a las instituciones y planes educativos que toman como materia el agro?

De todas formas hay una matriz que impone distancias en la forma en la que se mira al sistema productivo y al sistema educativo desde las instituciones educativas, lo que determina el plan que se propone a alumnos y familias que a su vez generan sentido y proyecciones a partir de estos planes en esa relación en la que se va construyendo los sentidos a las trayectorias educativas.

Finalmente, unido a las interpretaciones concretas de las dinámicas de movilidad territorial en nuestro país aparece el problema teórico de la ruralidad. La cuestión de las conexiones (carreteras, líneas de transporte colectivo) y las construcciones simbólicas de estas conexiones, el lugar de Montevideo como símbolo de lo urbano, el lugar de "el norte", etc.

Abundan discusiones políticas e históricas al respecto, hay hasta canciones populares que la tematizan¹. ¿Cambia el lugar simbólico de una ciudad como Montevideo a partir de que existan posibilidades concretas de trayectorias educativas reconocidas fuera de ella? ¿Qué vínculo podemos encontrar entre los sentidos de la movilidad territorial y los mapas de posibilidades y conexiones a partir de ofertas y demandas educativas? En momentos fundacionales de la UTEC estas preguntas adquieren mayor interés aún.

Ante la erosión de la división de lo rural y lo urbano se hace menos tajante la división de "vivir en el campo" o "vivir en la ciudad", además de lo ambiguo que puede ser "el campo" o lo rural como categoría objetiva, las dificultades metodológicas e incluso jurídicas que se plantean.

En esta investigación la construcción de discurso "soy del campo" no se asocia a una zona espacial. Hay una identidad de "ser del campo" que no sólo se encuentra en "el campo" o lo que se ha llamado población rural dispersa, sino que también la hay en núcleos urbanos que no siempre son pequeños ni dependientes de tareas agropecuarias. Si bien está la identificación de "el pueblo en sí queda en el medio del campo" que puede ser una manifestación de la población rural nucleada que describen Cancela y Melgar, también aparecen discursos de identificación con lo rural de personas que viven en ciudades como Trinidad, San José, Colonia y Melo que no se pueden catalogar como rural en los términos de dichos autores.

Por lo que se plantea considerar la ruralidad como característica de la persona y no del núcleo urbano. Esto en sí mismo es un problema teórico: si consideramos personas que vivan en núcleos urbanos no dependientes del agro como población rural, la definición de ruralidad pierde su carácter territorial y se centra en una identificación de la persona, su habitus, su contexto socio-cultural.

Excede a este trabajo ir más allá en las repercusiones de una definición de ruralidad como identidad cultural o ideología más que definición sobre el territorio. Lo que resulta claro es que la erosión de frontera de lo urbano y lo rural es muy compleja y no sólo hay trabajadores rurales con habitus urbanos sino que hay identidades que se han asociado a lo rural que viven en núcleos urbanos que no dependen del agro, fenómeno que se trasluce en los sentidos dados a la trayectoria educativa vinculada al agro de los estudiantes de educación media.

Desde la introducción se plantea que el sentido a la trayectoria educativa está dado por la clase, la institución educativa y la experiencia propia del estudiar. Llevando este esquema a su máxima simplificación resulta que la clase impone el tiempo de transición. Es decir, el tiempo en el cual las decisiones y los resultados empiezan a ser responsabilidad del estudiante. Al prescribir un nivel mínimo de estudio establece los tiempos de ayuda del hogar, la forma de entender el éxito o el fracaso.

La experiencia propia de estudiar, la relación con los aprendizajes, la autopercepción del estudiante incide en la trayectoria escolar una vez que se ha pasado el nivel mínimo que estableció la clase.

¹ Por ejemplo "Morir en la capital" de Pablo Estramín.

Recién después que cae la prescripción es que pesa, incluso existe, la disyuntiva “yo puedo o no puedo”.

La institución educativa marca los rumbos concretos. Buscar ascenso en la UTU es buscarlo mirando el sistema productivo, buscar ascenso en el liceo es buscarlo a través del sistema educativo. Las posibilidades concretas, los horizontes de expectativas que abren uno y otro son a partir del sistema que se está mirando.

De alguna forma la clase establece cuándo se juega el ascenso o la defensa del estatus, la institución indica por dónde se consigue ese ascenso o defensa, y la experiencia personal va construyendo la expectativa de logro.

El campo de indagación sobre los sentidos dados a las trayectorias educativas es bastísimo. En un caso particular y exploratorio queda de manifiesto la enorme construcción de sentido que conlleva. Ideas centrales en la vida social como la movilidad y la justicia social, la libertad individual, la reproducción del orden imperante se tejen entre lo dicho y lo no dicho del sistema educativo.

Conocer en profundidad las formas en las que se significa la educación resulta indispensable para construir instituciones capaces de ampliar horizontes y alentar futuros más allá de la simple reproducción.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP (1) (2009) *Bachillerato Tecnológico Agrario* [on line]. En <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=203335>> [Recuperado 20/06/2012].
- ANEP(2). *Bachilleratos tecnológicos, 1997-1999* [on line]. En <<http://www.utu.edu.uy/Publicaciones/Publicaciones%20Oficiales/LIBRO2.PDF>>. Recuperado el [23/10/2012].
- ANEP(3) (2004). "Seguimiento de los egresados de los bachilleratos tecnológicos del Consejo de Educación Técnico Profesional". En *TEMS: Transformación de la Educación Media Superior. Cuaderno de Trabajo Número 24*. Montevideo.
- ANEP(4) (2002). "La educación media superior uruguaya en el siglo XX". En *TEMS: Transformación de la Educación Media Superior. Cuaderno de trabajo número siete*. Montevideo.
- Ardao, Arturo (1998) - "Universidad Mayor, Universidad de Montevideo" Cuadernos de Marcha, Julio. En <<http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catderpu/material/univmayor.PDF>>. Recuperado 15/02/2014.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social* Siglo XXI. México D.F. México.
- Bourdieu, Pierre (2001). [Primera edición 2000] *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer. Bilbao, España.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). [Primera edición 1964]. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores, Buenos Aires Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (2005). [Primera edición 1992]. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Buenos Aires.
- Bralich, Jorge (1987). "Breve historia de la educación en el Uruguay". Ciep/ediciones del nuevo mundo, Montevideo, Uruguay
- Casal, Joaquin; Masjoan, Josep y Plana, Jordi (1988). *Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta*. Artículo on line recuperado el 24 de enero de 2013. En <revistas.ucm.es/index.php/POSO/articulo/download/.../30688>.
- Cancela, Walter y Melgar, Alicia (2004). *El Uruguay rural: cuarenta años de evolución, cambios y permanencias*. CLAEH, Montevideo, Uruguay.
- D'Aloisio, Florencia (2010). ¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- De Armas, Gustavo y Retamoso, Alejandro *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. UNICEF Uruguay 2010

- Dubet Francois y Martuccelli Danilo (1998) "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar". Primera edición España 1998. En <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/8SOCE_Dubet_Unidad_5.pdf> Recuperado el 28 de julio de 2015.
- Durkheim, Émile (2003). [Primera edición 1922] *Educación y sociología*. Ediciones Península. Barcelona, España.
- Duschatzky, S. La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós 1999. Buenos Aires. Ficha de la Federación de Educadores Bonaerenses D.F. Sarmiento. Departamento de Apoyo Documental. Recuperado julio 2015. desde <mgomez.blog.unq.edu.ar>
- Errea, Eduardo et al. (2011). *Transformaciones en el Agro. Nuevas instituciones y modelos de organización empresarial*. UCUDAL. Montevideo.
- Fernández Tabaré. (2001) La estructura agraria en el Uruguay entre 1951 y el 2000. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Educación, formación y empleo*. Eudema. Madrid. España.
- Gallart, María Antonia (1997). *Los conceptos básicos de la relación educación-trabajo*. Recuperado el 29 de enero de 2013. En <<http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/artes/gallart/pdf/cap1.pdf>>
- Gaya, Florencia. (2003). *¿Qué educación para el medio rural? Familias rurales y Educación Agraria en Alternancia en el Uruguay*. Montevideo: UR. FCS-DIS.
- Hernández, Oscar G.. *El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá* En <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000300012&script=sci_arttext>. Recuperado el 28/07/2015.
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO, Buenos Aires 2002.
- OECD-PISA. (2004). *Primer informe Nacional PISA 2003 Uruguay*. Recuperado el 20 de octubre de 2013. En <<http://www.oei.es/quipu/uruguay/pisa2003.pdf>>
- Prat, G. Y Hein, P. (2003). "La educación y el trabajo, algunas interrogantes para la sociedad uruguaya en la actualidad" en *El Uruguay desde la sociología : integración, desigualdades sociales, trabajo y educación*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Piñeiro, D. y Moraes I., M. (2008) "Los cambios en la sociedad rural durante el Siglo XX." In: *El Uruguay del Siglo XX*. La Sociedad. Departamento de Sociología y Editorial Banda Oriental. pp:105-136. Montevideo.
- Piñeiro, Diego. (2012). *Asalto a la tierra. El capital financiero descubre el campo uruguayo*

[on line]. En <<http://eva.fcs.edu.uy/course/view.php?id=8>>. Recuperado el 20/10/2012.

- Reyes Juárez, Alejandro (2008). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. En <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008> Recuperado el 28/07/2015
- Solari, Aldo (1967) *Las clases sociales*. FCS-UdelaR. Montevideo.
- Solari, Aldo (1971). "Educación y desarrollo de las elites . sistemas de enseñanza secundaria". En Lipset y Solari compiladores *Elites y desarrollo en América Latina*
- Tenti Fanfani, Emilio (1999) "La escuela constructura de subjetividad". En Emilio Tenti Fanfani. Comp: *Una escuela para los adolesecientes. Materiales para el Profesor-tutor*. Gobierno de la Provincia de Santa Fe UPE - Buenos Aires. UNESCO UNICEF. Oficina de Argentina. 1999
- Urresti, Marcelo. "Cambio de escenarios sociales. experiencia juvenil urbana y escuela". En Emilio Tenti Fanfani. Comp: *Una escuela para los adolesecientes. Materiales para el Profesor-tutor*. Gobierno de la Provincia de Santa Fe UPE - Buenos Aires. UNESCO UNICEF. Oficina de Argentina. 1999
- UTU. *Síntesis histórica de la U.T.U. Antecedentes históricos y creación de la escuela de artes y oficios*[on line]. En <<http://www.utu.edu.uy/historia.htm>>. [Recuperado el 27/10/2012].
- UTU 2. Misión-Visión. [on line]. En <<http://www.utu.edu.uy/webnew/index.htm>>. [Recuperado 25/10/2012].
- UTU Departamento de Estadística (2010). *Informe de matrícula 2010*. En <Para el año que se informa. la estructura interna de la matrícula por niveles de estudio tuvo como resultado lo siguiente: la Educación Media Superior (Nivel II) concentra el 48 % de la matrícula del CETP, seguido del Nivel I en donde la Educación Media Básica capta el 28% y el Nivel Básico de Formación Profesional el 13%>. Recuperado el 27/08/2016.