



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología**

Monografía final de la Licenciatura en Sociología

Un camino solitario

La experiencia liceal en Minas, Lavalleja

Florencia De Luca Castellanos

Tutor: Mag. Leonel Rivero

2024

“Ya sé porque ustedes no tienen prueba de ingreso en la universidad, ¡porque seleccionan antes!”

-Comentario del especialista chileno Pedro Montt frente a las cifras de egreso de Educación Media en Uruguay citado por Andrés Peri (2015:79)

Agradecimientos

A Bryan. Por cada noche de desvelo escuchándome divagar, por madrugar para llevarme a la parada del ómnibus e irme a buscar tarde en la noche. Por mantener la alegría y el optimismo cuando yo no pude. Por creer en mí. Por su amor incondicional.

A mi familia, especialmente a mi hermana. Sé que esta etapa de crecimiento marcará el comienzo de algo mejor para ambas.

A Morita, Chopy y Manolo, por el invaluable apoyo emocional.

A mis amigas, por las largas horas en videollamada, por los miles de mensajes enviados, por cada comida juntas en Montevideo, por los paseos en las tardes de sol. Por darme un cariño tan kilométrico que a pesar de la distancia las siento siempre al lado. Sin su compañía esta tesis no hubiese sido posible.

A todos, muchas gracias.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo sintetizar las experiencias educativas liceales de los adolescentes de la ciudad de Minas, capital de Lavalleja. Dicha ciudad se caracteriza por tener tres liceos, dos de ellos masivos, donde solo uno dicta Bachillerato para adolescentes.

La investigación utiliza un paradigma interpretativista, el cual permite, mediante metodologías cualitativas, conocer en profundidad las experiencias de los liceales y enmarcarlas en su contexto en la ciudad, formulando así un estudio de caso donde los tres liceos de Minas y sus estudiantes son los protagonistas.

Se comenzará con una problematización social y sociológica, para dar paso al desarrollo teórico con la revisión de antecedentes, especialmente aquellos referidos a la educación en ciudades intermedias, y la exposición de las categorías principales de la investigación: la pertenencia, la comunidad y las expectativas educativas y laborales.

El análisis se divide en las diferentes etapas de la trayectoria educativa, posibilitando así contextualizar y profundizar el conocimiento de cada una de ellas. La investigación permite visualizar un panorama educativo donde no existe un fuerte sentimiento de comunidad, lo cual deja a los estudiantes como únicos responsables de su experiencia educativa.

Palabras clave: Trayectorias educativas, oferta educativa, pertenencia, territorio.

Índice de contenido

1. Introducción	6
2. Problema Social	7
3. Problema Sociológico	8
4. Antecedentes	9
5. Marco teórico	14
5.1. La educación como medio para la realización personal	14
5.2. Construcción de vínculos en la trayectoria educativa	16
5.3. Decisiones educativas en territorios con oportunidades limitadas	19
6. Objetivos de la investigación	22
7. Metodología	22
7.1. Consideraciones metodológicas para el análisis	23
8. Trabajo de campo	24
9. El caso de Minas	25
9.1. El estudiante como sujeto político	27
10. Análisis	28
10.1. La experiencia en el Ciclo Básico	30
10.1.1. Encontrar tu lugar: Imaginarios sobre el Bachillerato	30
10.1.2. Sentimientos respecto al cambio de centro	32
10.1.3. Un lugar poco agradable: Violencia en los centros educativos	33
10.1.4. Imaginar el futuro: Expectativas en su trayectoria educativa y emigración	34
10.2. La experiencia en el Bachillerato	35
10.2.1. Sentimientos hacia la nueva institución y sentimientos de pertenencia	35
10.2.2. Expectativas vocacionales y de educación terciaria	38
10.3. La experiencia de la desvinculación	39
10.3.1. Empezar de nuevo: Trayectorias por múltiples centros	40
10.3.2. “Me sentía rechazado”: Falta de comunidad	42
10.3.3. Los “malos alumnos” y la pertenencia al cuerpo estudiantil	43
10.3.4. Vínculo con los centros educativos	44
10.3.5. Trabajo, vocación y sus impactos en la trayectoria educativa	48
10.3.6. Visiones sobre educación terciaria y emigración entre los no-bachilleres	50
11. Reflexiones Finales	52
Bibliografía citada	55
Anexos	59
Anexo 1.	59
Anexo 2.	60
Anexo 3.	63
Anexo 4.	63
Anexo 5.	64

1. Introducción

La adolescencia es una etapa clave para la formación del individuo. Durante este período de la vida los centros educativos son el lugar donde el adolescente pasa gran parte de su tiempo y son uno de los principales espacios donde se da la socialización (Berger & Luckmann, 2001). Pero los centros educativos no son espacios aislados: el contexto poblacional, cultural, académico y económico de la ciudad, así como la relación con otros centros educativos, son también parte de la experiencia educativa del adolescente, y resultan determinantes para su trayectoria.

Cada ciudad tendrá entonces dinámicas propias a su contexto, las cuales tal vez no se ven reflejadas con claridad en valores masivos como la matrícula o la desvinculación y que requieren un acercamiento cualitativo a las experiencias, expectativas e imaginarios de los adolescentes. Conocer las particularidades de la educación en cada ciudad resulta relevante para poder descubrir aquellas variables, negativas o positivas, para la experiencia del adolescente que no se presentan en zonas más pobladas como lo es Montevideo.

Es por esto que este trabajo tiene como objetivo sintetizar las experiencias educativas liceales de los jóvenes de la ciudad de Minas, capital de Lavalleja, donde hay tres liceos, dos de ellos masivos, y solo uno que dicta Bachillerato para adolescentes.

Mediante la exploración cualitativa, se distinguen múltiples dificultades con las que los adolescentes se encuentran al realizar su trayecto educativo. Dichas dificultades abarcan niveles varios: desde la oferta académica disponible, hasta la relación con los compañeros y la autopercepción. El material de campo obtenido muestra una diversidad de trayectorias predecibles, fuertemente afectadas por las expectativas académicas y laborales futuras, estancadas en el tiempo por las prevalentes visiones utilitaristas de la educación.

Esta investigación tiene como finalidad reafirmar la importancia de ampliar el conocimiento sobre de la experiencia educativa en el interior del país, destacando sus particularidades y su importancia en el desarrollo del adolescente y su plan de vida.

2. Problema Social

La Ley General de Educación Nro. 18.437 establece que es responsabilidad del Estado garantizar y promover una educación de calidad para todos sus habitantes, facilitando la continuidad educativa. El artículo 7 de dicha ley especifica, además, que es obligatorio culminar Educación Media. Pero un estudio realizado en 2020 en torno a los datos de Udelar y UTEC (Universidad tecnológica) concluyó que en el caso uruguayo *“los determinantes de acceso a la universidad se gestan antes del ingreso y caracterizan gran parte de los egresos de Educación Media.”* (Sánchez, 2020:69). Cabe entonces preguntar ¿cómo es el clima educativo en las ciudades intermedias? ¿Qué características de este condicionan las trayectorias educativas de los adolescentes, su culminación de Educación Media y posterior entrada a la Educación Terciaria?

En el caso de la ciudad de Minas, es posible identificar en primera instancia que solo hay un liceo con Bachillerato disponible (excluyendo la opción nocturna para alumnos con extraedad), lo cual genera un quiebre obligatorio en la trayectoria educativa del adolescente.

Cada adolescente comienza su paso por la educación secundaria en una institución asignada que posiblemente quede cerca de su hogar e incluya a alumnos de su anterior escuela. Pero al llegar a Bachillerato se crea un desafío que es directamente causado por las características de la oferta educativa de la ciudad: tienen que despedirse obligatoriamente de su liceo anterior para movilizarse hacia la única institución que brinda Bachilleratos diversificados. Esto no sólo significa una ruptura con la comunidad que el individuo había formado anteriormente, sino que a su vez representa tener que introducirse en una nueva comunidad alejada de su barrio y conformada por otros miembros (así como conseguir nuevos medios de transporte), proceso que puede vivir por segunda vez en su vida si asistió a un jardín escuela o que puede vivir por tercera o cuarta vez en caso de que haya asistido a diferentes instituciones.

El paso de Ciclo Básico a Bachillerato se vuelve más complejo, no solo deben elegir un Bachillerato diversificado (donde las opciones son también limitadas) sino que al mismo tiempo deben adaptarse a este nuevo ambiente que no tuvieron opción de elegir. En caso de que el alumno tuviese problemas para adaptarse a esta nueva institución no tiene alternativas para cursar en otra, su única opción es esperar a tener extraedad y poder cursar la modalidad nocturna en otro liceo a los 21 años, o comenzar Bachillerato nuevamente en la UTU.

Para jóvenes con grandes redes afectivas de pares (capital social), con un buen capital cultural (Bourdieu, 2000), con fuertes proyectos de vida y con una vocación clara, este cambio puede ser incluso emocionante. Pero para jóvenes que no cuentan con estos medios este cambio puede significar un quiebre permanente en su trayectoria. Identificamos así el primer problema social que nace de las dinámicas educativas en la ciudad.

El siguiente problema identificado es que los jóvenes que han logrado superar este cambio de institución deben emigrar hacia diferentes partes del país para poder seguir con su vocación. La ciudad de Minas, actualmente, sólo ofrece alternativas terciarias enmarcadas en la docencia o en las tecnicaturas, con contadas excepciones. Emigrar es la única forma de integrarse en el mundo académico, por lo que ingresar y mantenerse en este también significa abandonar la ciudad. Esto además implica que no pueda formarse en la ciudad de Minas un círculo académico que promueva el mercado educativo y laboral y le permita a más adolescentes quedarse o volver después de culminar sus estudios. Como consecuencia se mantiene la centrificación de espacios laborales y académicos en Montevideo y Maldonado.

Son entonces estos los dos problemas perceptibles a primera vista. Por un lado, los adolescentes que por falta de opciones para seguir su vocación o por no querer o poder renunciar a su comunidad se vuelven vulnerables a no continuar con su trayectoria educativa y por otro, aquellos que quieren perseguir esta trayectoria deben alejarse de la ciudad y centrarse en los pocos centros del país que le dan esta oportunidad de crecer aunque la ciudad tenga igual o mayor necesidad que Montevideo de la presencia de estos jóvenes y sus cualidades.

3. Problema Sociológico

La experiencia de los liceales es una problemática extensa, que atraviesa desde el individuo hasta la sociedad en general.

En el país hay 308 liceos públicos (ANEP, 2023), los cuales pretenden brindar un mismo servicio: ayudar al alumnado a continuar su trayectoria educativa. Pero cada uno de estos 308 liceos se encuentra inmerso en contextos diferentes, contextos que no solo modifican el funcionamiento de cada liceo sino que además repercuten en la experiencia educativa del alumno.

Como vimos anteriormente, la diferencia entre quienes acceden a la universidad y quienes no se gesta mucho antes de que el alumno termine Bachillerato, incluso condiciona

quien lo termina y quien no (Sánchez, 2020) es por esto que es de suma importancia generar conocimiento contextualizado sobre la experiencia liceal de los adolescentes en cada zona del país. Ingresar a la universidad no es sólo beneficioso para el estudiante: el interior del país necesita profesionales universitarios que residan en él para evitar la centrifugación del conocimiento y la academia en Montevideo. Es por esto que también se contempla en esta investigación la emigración en búsqueda de la educación terciaria.

En este caso el estudio se centrará en la ciudad de Minas, Lavalleja, la cual es una capital departamental, relativamente cerca de Montevideo, con múltiples instituciones. Pero también se podría, y es necesario, estudiar las instituciones y las experiencias de los alumnos en ciudades más pequeñas, en contextos rurales. ¿Por qué es importante generar conocimiento tan preciso sobre la experiencia educativa en zonas del país tan específicas? Porque los centros educativos poseen una relación simbiótica con la ciudad. Las condiciones educativas de cada zona no solo pueden influir en las trayectorias educativas de los adolescentes, sino que además terminan influyendo a las propias instituciones y a la potencialidad que las ciudades del interior tienen para desarrollarse.

Las instituciones educativas son la principal herramienta que tiene el Estado para acercarse a los adolescentes, y que tipo de instituciones ofrecen y de qué manera se relacionan con el alumnado afectará a las ciudades donde están ubicadas. Es por esto que estudiar la educación a nivel país, como se hace generalmente, no es suficiente. Si no se conoce cualitativamente como la ciudad afecta las experiencias que los jóvenes tienen dentro de los liceos, nunca se podrá generar un sistema educativo que beneficie a los estudiantes y por lo tanto a la ciudad en la que residen.

4. Antecedentes

Las trayectorias educativas en ciudades pequeñas han sido estudiadas, pero no en profundidad. La mayoría de los trabajos encontrados se centran en factores como la descentralización de la UdelaR y las importancias del mismo, pero muchos ignoran la oferta educativa disponible, el propio trayecto dentro del liceo y otros factores como el sentimiento de pertenencia y la percepción de los estudiantes sobre sus posibilidades de emigración.

El libro “Preparados, listos ¡ya!” publicado en junio de 2020 aborda el tema de lo difícil que puede resultar el tránsito entre la Educación Media Superior y la Educación Superior en términos vocacionales. Concluye que el centro educativo y la familia son la

principal fuente de conocimiento respecto a las posibles ofertas educativas y que es por esto que los jóvenes no conocen de manera uniforme sus oportunidades. Quienes tienen familia con formación superior tienen más conocimiento sobre sus posibilidades educativas que quienes no, lo mismo sucede entre quienes concurren a centros que divulguen de forma correcta la información sobre la oferta académica y quienes concurren a centros que no brindan formación en ese aspecto. Esto no solo tiene efectos en el paso del liceo a la universidad sino que también en el momento de elegir un Bachillerato diversificado. (Cedr ez, et al. 2020)

De igual manera, la tesis realizada en liceos del interior por Melisa Alejandro (2013) trae en primer plano estas problemáticas y declara *“En ocasiones se suelen emplear definiciones y brindar explicaciones demasiado reducidas sobre la convivencia escolar; por ejemplo, se responsabiliza únicamente a los jóvenes o a sus familias de los conflictos escolares que impiden una convivencia saludable (...) la masificación escolar, o la no inclusión y el no reconocimiento también generan conflictos escolares”* (Alejandro, 2013:2). Esto es importante para esta investigación ya que la finalidad de la misma es explorar la problemática de la oferta educativa desde el punto de vista de los estudiantes.

El trabajo realizado por Alejandro contiene varias similitudes con el presente: se realiza en una ciudad con solo dos liceos (Minas tiene actualmente tres) y solo uno de ellos con Bachillerato, lo que inevitablemente crea una ruptura en medio del trayecto liceal. Alejandro (2013) estudia la relación entre Ciclo Básico y Bachillerato centrándose principalmente en las lógicas de violencia y contrastando las mismas. Para lograr esto Alejandro realizó observación participante en los dos liceos disponibles, uno con solo Ciclo Básico y otro con Bachillerato.

En este trabajo la autora trae el problema de la apatía planteado en Charlotte (2008), y lo relaciona con como situaciones que no son responsabilidad del alumno terminan interfiriendo en su deseo de aprender. Relaciona además la teoría de Willis (1988) concluyendo que *“Quizás quienes pertenecen a una clase social más alta y de mayor status sean quienes encuentran menos oposición a su cultura en aquella que se reproduce institucionalmente. Estos alumnos que aceptan la ideología escolar, y que llegan a Bachillerato también presentan actitudes no-conformistas, pero las mismas son más leves y menos recurrentes.”* (Alejandro, 2013:41). La autora expone con este trabajo que el liceo de Ciclo Básico es (en Canelones) más masificado y violento que aquel con Bachillerato, y que

esta violencia es simbólica por parte de la institución y más directa cuando se da entre compañeros o con los docentes.

Si seguimos relacionando la oferta académica en ciudades pequeñas encontramos que un estudio de caso realizado en Villa del Rosario en 1996 asegura que en las ciudades pequeñas y rurales el liceo no ayuda a los adolescentes a cambiar su proyecto de vida. Los adolescentes que no logran acceder al liceo nunca lo hacen, y quienes lo hacen es solo para emigrar y buscar un futuro diferente (especialmente las mujeres). Por lo que los liceos locales no pueden hacer mucho al respecto del abandono y la emigración, ya que estos son causados por factores económicos y sociales que van más allá de lo que un liceo puede brindar. “Si nos preguntamos por la oferta educativa en el medio relacionándola con posibles comportamientos migratorios, podríamos obtener dos respuestas, prácticamente contradictorias. Los liceos rurales pueden tener cierta incidencia en la vida de estas zonas, brindando un servicio al que, de no existir, o no se accedería (...) en esta caso actuaría como un factor de retención en la zona. Pero también podría suceder que actuaran reafirmando el ya profundo arraigo con que cuenta en la sociedad uruguaya la educación como vehículo de ascenso económico y social, impulsando en los jóvenes la aspiración de continuar estudiando como forma de superar las limitaciones que encuentran en su medio, lo que acarrearía la emigración (...) si bien el liceo no logra frenar la emigración, si pudiera retrasarla en el tiempo al brindar una cobertura educativa post primaria en la zona de residencia” (Montero, 1996:12).

Complementando esto, Sánchez (2020) al estudiar la descentralización universitaria confirmó que existe una desconexión entre la oferta terciaria educativa en el interior y lo que los estudiantes demandan, ya que la oferta se concentra en carreras técnicas y no de grado. La autora propone una descentralización selectiva que atienda las necesidades educativas de la zona. Relaciona también de forma directa la oferta educativa terciaria disponible con otras variables del territorio: *“Una vez que se comparan regiones similares en términos de cobertura educativa y características estructurales, como el Litoral Norte y el Noreste se denota la realimentación asociada a la mayor presencia de la oferta educativa. La región del Norte/Noreste es la que tiene la mayor proporción de jóvenes a nivel país, la peor en términos de ingresos y pobreza y es la que posee menor oferta de grado en Educación Superior Universitaria.”* (Sánchez 2020:70).

Otro estudio que abarca esta problemática es el de Acevedo (2017) que comienza con la siguiente frase *“En la producción académica orientada a explicar o a promover la persistencia en Educación Superior es infrecuente la consideración de los motivos que llevan a un estudiante a ingresar a un centro educativo de ese nivel. Pero en Rivera, en el noreste de Uruguay, esos motivos –en su mayoría muy condicionados por una escasa y poco diversificada oferta de estudios terciarios tienen una influencia significativa en el truncamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes.”* (Acevedo, 2017:1). Sostiene la hipótesis de que la oferta terciaria (y en este caso también la de Bachillerato) incide de forma directa en las trayectorias educativas de los liceales. Remarca que la mayoría de investigaciones nacionales e internacionales sobre abandono en la educación se dan en contextos de ciudades grandes (en este caso Montevideo) donde la oferta es abundante y variada *“En estos casos los factores de riesgo de abandono de los estudios quedan restringidos a algunos aspectos inherentes al estudiante (...) y a aquellos otros que pueden ser abordados desde la gestión de los propios centros educativos o de las instituciones que los rigen”* (Acevedo, 2017:2). *“La tasa de abandono en Educación Secundaria en Rivera es similar a la del promedio nacional. No obstante, esa similitud encubre condiciones, situaciones y circunstancias muy dispares, tanto si se consideran diferentes espacios geográficos como distintas organizaciones de Educación Secundaria: estructuras de oportunidades notoriamente disímiles, eventos de riesgo de índole e importancia relativa diferentes”* (Acevedo, 2017:4).

El autor concluye que el modelo actual de descentralización logra apoyar a quienes ya quieren formar parte de una vida universitaria pero no logra atraer a quienes no tienen clara su vocación *“en aquellos lugares en los que se ofrecen pocas opciones de estudios en ES, como es el caso de Rivera, las posibilidades de la persistencia estudiantil resultan notoriamente restringidas. Ello se debe a que en lugares con esas características la motivación intrínseca del estudiante hacia el cursado de estudios superiores en alguna de esas escasas opciones disponibles es débil”* (Acevedo, 2017:6). Quien desde el inicio sabe que no tiene los recursos para migrar a estudiar y que además no siente afinidad por ninguna vocación ni por la experiencia estudiantil tendrá muchas más probabilidades de desistir antes de finalizar Bachillerato, dado que el liceo popularmente se ve como una puerta de entrada a la universidad y no como una experiencia educativa obligatoria y necesaria (Peri, 2015).

Robaina (2012) se preguntó qué factores determinan la transición a la educación terciaria en los jóvenes de Maldonado, especialmente después de que se instalara el CURE

aumentando la oferta académica terciaria en la ciudad. Para esto ella utiliza los datos PISA-L 2006-2011 y afirma que “ninguno de los antecedentes citados pone el foco en la oferta de educación terciaria como uno de los factores determinantes de las trayectorias académicas” (Robaina, 2012:4) conectando de forma directa las trayectorias educativas con la oferta educativa del territorio.

La autora además afirma *“Aquellos que experimentan la mayor cantidad de eventos intermedios (cambios de orientación, cambios de escuela, abandono de un año académico, o no experimentación de actividad académica en algún año) son los que logran el alcance académico menor”* (Robaina, 2012:38). Este dato coincide con lo expuesto anteriormente en los trabajos de Alejandro (2013) y Montero (1996) donde el cambio obligatorio de institución al terminar Ciclo Básico y la necesidad de emigrar para seguir estudiando generan cambios y rupturas adicionales en el trayecto educativo. Remarca también en sus conclusiones la necesidad de asistir a los jóvenes en su búsqueda vocacional, ya que encuentra que esta variable es significativa en el ingreso a educación terciaria. Si bien la autora no puede afirmar que la apertura del CURE en Maldonado haya aumentado la matrícula de universitarios, si confirma que disminuyó la proporción de jóvenes que emigraron a Montevideo por razones académicas. Prevé que esto hará que aumente progresivamente la matrícula en Maldonado con la moraleja del zorro y las uvas: los jóvenes generan estrategias para conseguir aquello que saben que pueden alcanzar, cuanto más accesible sea, más probable es que lo tomen.

Se evidencia entonces que las problemáticas de la oferta educativa, la emigración, la vocación y la desvinculación en los adolescentes del interior han sido estudiadas, pero que en su mayoría se trata de tesis de grado realizadas por estudiantes oriundos de dichas localidades. Que otras investigaciones enlacen las características de la educación disponible en la ciudad con las trayectorias educativas de la misma manera que se intenta en este trabajo remarca que la oferta educativa disponible a nivel local tiene algún grado de influencia en las experiencias de los liceales y que para quienes se aproximan a la Educación Media en el interior del país esta influencia resulta evidente.

Es importante destacar que la temática surge por sí misma en diversas zonas del país pero no es estudiada como un fenómeno masivo del interior en general. Si ciudades como Rivera, Maldonado y Minas tienen estos problemas, los cuales filtran que jóvenes se quedan y cuales emigran, quienes estudian y quienes no, sería pertinente preguntar si en zonas rurales se da de igual manera.

En base a estos antecedentes es posible afirmar que la motivación vocacional de los alumnos (influida por su situación económica y familiar), la oferta educativa de las ciudades (y el conocimiento que los adolescentes tienen de la misma) y la posibilidad de cursar estudios terciarios, son elementos necesarios para comprender las decisiones que los adolescentes toman durante su trayectoria educativa y necesitan ser visibilizados y estudiados en profundidad.

5. Marco teórico

5.1. La educación como medio para la realización personal

La trayectoria liceal se caracteriza por transcurrir durante la adolescencia, etapa que incluye otros desafíos. Según Le Breton (2003) en la sociedad de consumo actual la noción de adolescente no existe, sino que se espera que los niños pasen de forma directa a la vida adulta, por lo que la adolescencia es una etapa particularmente difícil, debido a que es donde el individuo se encuentra despidiéndose de su infancia y encarando su futuro y que por lo tanto reconoce por primera vez la necesidad de saber qué es lo que quiere, qué es lo que otros esperan de él, y qué es lo que realmente puede hacer con los recursos que posee. Esta situación llena de decisiones y vacía de recursos, es tan dura para el individuo que representa un momento de crisis en el que incluso puede llegar a cuestionarse si su vida vale ser vivida.

Otros autores que exploran esta etapa son Dubet y Martuccelli, poniendo como centro el centro educativo. Su teoría de la “zanahoria y el palo” establece que los adolescentes buscan que sus trayectorias educativas los recompensen con algo mayor al propio aprendizaje, y que en esta etapa lo único que buscan es darle utilidad a su existencia para lograr calmar este profundo miedo que sienten por el futuro incierto. Es así que corren frente a objetivos inalcanzables para el sistema educativo actual (Dubet & Martuccelli, 1998). Es posible plantear entonces que si la zanahoria no es lo suficientemente tentadora, o si no es de su gusto (su interés es la remolacha, es decir otra carrera) o el palo es muy largo (como tener que emigrar para poder continuar estudios terciarios) simplemente podrían dejar de seguirla y no finalizar sus trayectorias educativas.

Paul Willis (1977) en una investigación realizada en Reino Unido a finales del siglo pasado indaga el caso de los jóvenes que abandonan la educación para comenzar a trabajar. Como vimos anteriormente con Le Breton y Dubet y Martuccelli, los adolescentes, especialmente aquellos de estratos sociales más bajos, pasan repentinamente de la niñez a la

vida adulta y sufren miedo al futuro. Trabajar soluciona este miedo, en particular a los varones. Les da un sentido a su vida y una sensación de progreso que no sienten con la educación. Con el trabajo, independientemente de lo precario que este sea, logran un inmediato control de su futuro. (Willis, 1977)

En el caso uruguayo, un estudio desarrollado por Leonel Rivero en 2013 reveló que el 32% de quienes asisten al liceo público lo hacen simplemente “para hacer algo” y seguido muy de cerca por “por mi futuro”. El autor declara que esto no se da de igual manera en los liceos privados, donde los adolescentes logran formar conexiones sociales más profundas y donde la mayoría tienen un sentido de identidad y vocación levemente mayor.

“En este sentido, no solo es menor la cantidad de estudiantes que precisa del liceo para desarrollar su “plan de vida” (aunque esté en construcción), sino que, adicionalmente, hay un importante número de ellos, que no parece tener indicios de cual es tal plan, y qué lugar ocupa lo que aprende en el liceo en él.” (Rivero, 2013:40)

Tener la oportunidad de acceder a algo que concuerde con sus objetivos a futuro (o que le permita al menos planteárselos) no solo es elemental para que el adolescente continúe integrado en el sistema educativo (ya que para muchos es lo único que los motiva a asistir) sino que es un derecho para su desarrollo como persona. Así lo declara el informe de UNICEF sobre salud y participación adolescente:

*“El desarrollo integral (...) refiere al goce de condiciones apropiadas para la vida actual del adolescente en un medio propicio. Dichas condiciones (...) **deben posibilitar su máximo desarrollo individual** (incluido su desarrollo cultural y espiritual) **e integración social**, enmarcados en la participación del adolescente en una **comunidad** que lo respete, que estimule su crecimiento en todo sentido y que, en definitiva, respete todos sus derechos.”* (UNICEF, 2006:19)

Como se expone en esta cita, obligar al adolescente a cambiarse de institución no solo pone en peligro su permanencia en el sistema educativo privándolo del derecho de desarrollarse académicamente, sino que además no respeta su derecho de gozar una buena integración social al apartarlo de su grupo de aula con el que lleva tres años construyendo lazos.

¿Por qué es tan importante que el adolescente no se vaya del sistema educativo? En primer lugar, para que no se inserte en el mundo laboral de forma precaria como vio Willis en

la investigación anterior (Willis, 1977). Segundo, mantener a los adolescentes en un rol activo y controlado de su trayecto vital, pero relativamente relajado de responsabilidades económicas y familiares, es importante para ayudarlo a transitar un proceso saludable entre la niñez y la vida adulta, y sufrir menos esta crisis que, como expresa Le Breton, le lleva a cuestionar hasta sus ganas de vivir la vida. El adolescente necesita de la ayuda de adultos que lo preparen para dicha vida adulta. El centro educativo, además de aportar formación, rodea al adolescente de referentes adultos externos a su núcleo familiar, que pueden no solo servirle de modelo de vida sino de auxilio en casos extremos. Por eso es importante que el liceo ayude a los adolescentes a transitar esta etapa de la forma más sana y acompañada posible, independientemente de las metas que el adolescente tenga y de su trasfondo familiar.

La problemática reside entonces en que el liceo no es naturalmente llamativo para el adolescente y tampoco logra siempre solucionar las preocupaciones propias de esta etapa de la vida, por lo que asistir y además tener éxito en dicho proceso constituye un desafío.

Estudiar implica querer hacerlo y para eso, el adolescente necesita ir a un lugar que identifique como suyo y que considere que aporta un valor significativo a su vida. Para que esto sea posible necesita la ayuda de una comunidad que lo reconozca.

5.2. Construcción de vínculos en la trayectoria educativa

Ser reconocido como individuo es fundamental para la vida humana. Este reconocimiento no solo es necesario para diferentes áreas de la vida del individuo (que me reconozcan como persona, que reconozcan mi trabajo, que reconozcan mi moral) sino que se obtiene de diferentes formas (el derecho, el amor, la solidaridad)(Honneth, 1992).

El liceo es el lugar donde el adolescente pasa mucho tiempo de su día a día y busca formar no sólo relaciones de derecho con la institución, sino además relaciones de amor y solidaridad con sus pares y profesores. La valoración social (Honneth, 1992) es aquella que reconoce las cualidades del individuo y le permite generar una autoestima. Este espacio donde el adolescente expresa sus cualidades e intereses es fundamental para que sienta estos que son importantes, no solo para él como persona sino además para la sociedad en la que vive, y le puede permitir experimentar el reconocimiento de derecho (por tener acceso a ese espacio) y el reconocimiento emocional. Pero el liceo también puede no cumplir con esto y resultar en casos de desprecio en todas sus maneras.

En primer lugar, la oferta educativa limitada simboliza un desprecio del derecho, ya que no le permite acceso al individuo a muchas áreas del conocimiento. Anteriormente se expuso que pertenecer a una comunidad educativa es de utilidad para direccionar al adolescente hacia su vida adulta, pero también es importante para que reciba el reconocimiento que necesita para formarse como individuo. En el libro “gramática(s) de la convivencia” publicado por la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay se declara que:

“Así, la participación de los niños en el mundo adulto que supone la entrada en el sistema escolar puede fortalecerlos –disminuir la vulnerabilidad de la edad y la vulnerabilidad social– en tanto les permita constituirse como sujetos políticos de esta comunidad.” (Viscardi & Alonso, 2013:41)

Por lo que asistir al liceo y ser reconocido no es suficiente si el alumno no lo hace de forma activa, sintiéndose un “sujeto político” valioso dentro de la comunidad. Ya existe en el aula un poder simbólico (Bourdieu, 2000) por parte de los profesores y funcionarios de la institución, que gozan de cierta autoridad necesaria para mantener el orden en el centro educativo que pone al alumno en una situación de desventaja como sujeto político dentro del centro, lo que dificulta que el alumno se sienta parte importante y útil de la comunidad y no uno más del montón.

En segundo lugar, tener que cambiarse de liceo y luego mudarse para continuar estudiando implica reformular repetidas veces un grupo de amistades, lo cual pone en riesgo su reconocimiento afectivo. En casos de desprecio donde el adolescente sufre acoso escolar y por lo tanto no es reconocido afectivamente por sus pares, ni solidariamente por su centro, no tiene otra opción que convivir con la situación o abandonar totalmente el liceo, ya que no puede asistir a otra institución para cursar Bachillerato. Permanecer en una situación de desprecio pone en peligro toda su autoconfianza y autoestima, y si abandona, el no poder asistir a una institución educativa lo despoja de su derecho a estudiar, el último reconocimiento que le quedaba (por fuera del reconocimiento que le aporte su familia, si es que lo hace). Todo este proceso conflictivo tampoco es reconocido socialmente, ya que muchos adultos continúan expresando que la juventud y la etapa liceal “es la mejor etapa de la vida”, la que “hay que aprovechar” y que es donde uno más se divierte y más relajado se siente, por culpa de cómo la infancia se romantiza una vez que se llega a la adultez (Dubet & Martuccelli, 1998). Esta falta de reconocimiento de las emociones del adolescente, que no

solo está transitando por difíciles decisiones respecto a su futuro sino que sufre múltiples renuncias obligadas en este proceso, no hace más que complicar la situación. Posiblemente la repetitiva toma de decisiones importantes para su vida, sumadas a la dificultad de formar una comunidad que lo comprenda, afecte la salud mental del joven que no cuenta con los recursos económicos ni afectivos para decidir libremente.

Dentro de la problemática de la comunidad también se debe tener en cuenta el rol que el adolescente ocupa. Ya vimos que el reconocimiento que la experiencia liceal aporta es primordial para que el individuo desarrolle su autoestima. Pero además es un momento en el que desarrolla su identidad.

Según Berger y Luckmann (2001) el adolescente ya vivió una socialización primaria durante su infancia, en la que sus tutores le enseñaron a comprender el lenguaje y comportarse adecuadamente en sociedad. Llegada la adolescencia, comienza un proceso de socialización secundaria donde el individuo comienza a interactuar con realidades externas a las de su hogar y es aquí donde comienza a reconocer cuál es su rol en la sociedad:

“La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger & Luckmann, 2001:172)

Dichos roles no solo son interiorizados en parte en el centro educativo, sino que además delimitan como el adolescente se presentará frente a sus profesores y compañeros:

“La farsa se fija, tarde o temprano, alrededor de un estereotipo. En el marco escolar, este proceso opera a través de la puesta en su sitio de un sistema paralelo de clasificación de los individuos. A las calificaciones y a las conductas escolares, se opone la "reputación" en el grupo de pares. El actor ya no percibe su trabajo de "presentación de sí" como una obra propia, sino como la interiorización de una exigencia colectiva de la cual no puede desprenderse.” (Dubet & Martuccelli, 1998:14)

Estos estereotipos, generados por las calificaciones y los grupos de pares, son interiorizados por los alumnos durante su segunda socialización y para integrarse en el grupo los reproducen.

Cabe entonces preguntar qué sucede cuando estos roles, basados en los estereotipos, no se cumplen. En el caso de los que desde un comienzo destacan como alumnos exitosos,

podría ser un problema no lograr superar las dificultades de la trayectoria liceal o no llegar a la educación terciaria. Para quien desde un comienzo se encontró en el rol de persona que no tendrá una trayectoria educativa exitosa, puede ser hasta vergonzoso, no solo porque implica entrometerse en nuevos roles para los cuales no fue socializado (lo cual además implica aprender a actuar de una manera totalmente diferente) sino que también conlleva redefinir la autopercepción como alumno y persona.

Estos roles también pueden verse atravesados por las diferentes situaciones económicas de los adolescentes. Un estudio realizado en 2015 en Minas determinó que:

“la clase baja logra los peores rendimientos, los cuales mejoran a medida que avanzamos hacia la clase alta. Además la hipótesis complementaria donde indicamos que a mayor clase social mayor proporción de estudiantes accede al último año del Ciclo Básico se corrobora” (Quartino, 2015:4)

Esta relación entre el rendimiento académico y la situación económica podría condicionar la valoración social del alumno, su rol en la comunidad, la formación de su identidad y su capacidad de ser reconocido como individuo.

5.3. Decisiones educativas en territorios con oportunidades limitadas

En 2018 un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales realizó un conjunto de entrevistas en Rivera en base a las cuales concluyeron que la mayoría de egresados de Bachillerato no conocen las opciones de descentralización que la UdelaR tiene en su departamento y aquellos que la conocen no encuentran entre ellas la carrera que querían hacer. (Méndez et al., 2018). Muchos adolescentes no conocen las opciones locales para hacer su educación terciaria.

En Minas además existe una fuerte cultura emigratoria. Los ciudadanos tienen una visión pesimista de la ciudad que se ha reforzado por problemas externos a la educación como la falta de empleos, lo cual lleva a las instituciones y a las familias a motivar a los estudiantes a migrar a la capital. “Se ha construido a nivel simbólico una suerte diríamos de cultura migratoria de estudiantes que residen en el interior y en su adolescencia migran para comenzar con sus estudios en la Universidad de la República.” (Scarone, 2014:23)

Por lo general, en tercero de Bachillerato cada grupo hace un viaje didáctico a Montevideo donde recorren las facultades que más se aproximen a lo que ese Bachillerato

estudia. Este recorrido suele ser más bien un paseo por las arquitecturas de las facultades. En muchas no hay personas que reciban a los alumnos y les expliquen que en esa facultad existe la posibilidad de formar una vida en torno a un interés de su elección, y si lo hacen, utilizan palabras que los adolescentes desconocen totalmente porque no son de uso en los liceos (como “bedelías”), por lo que no terminan de cumplir la función de motivar a los alumnos que se perciben ajenos al ámbito académico. Quienes desde un comienzo saben que van a migrar seguramente ya tengan más información previa de la carrera que quieren seguir y como se dicta. Vale además recordar que este viaje se hace en tercero de Bachillerato, por lo que todos los adolescentes que desde el inicio de su trayectoria educativa adoptaron un rol inactivo o no hayan sobrevivido al primer bache de cambiar de liceo, ya hayan abandonado y nunca lleguen a conocer las facultades.

Pero emigrar no es fácil y constituye también un quiebre agregado al trayecto educativo. Elegir una carrera ya cuenta con múltiples dificultades, pero el proceso de migrar, más cuando es esperado y casi que obligatorio, representa un cambio total en la vida del adolescente.

Dejando de lado todo el trasfondo económico y estructuralista que significa esto, y centrándonos en la experiencia del adolescente (que es la finalidad de este trabajo en particular) se debe destacar que la emigración es un proceso emocionalmente difícil. Si romper con la comunidad formada en un liceo para pasar al otro ponía en peligro la permanencia del individuo en el sistema educativo, la decisión de alejarse de toda su comunidad conocida la arriesga aún más.

“Para los jóvenes uruguayos, la migración interna hacia Montevideo supone la posibilidad de acceder a estudios terciarios y a empleos diferentes a los que brinda su entorno o la posibilidad de tener un consumo cultural más accesible y diversificado. En este sentido, el evento migratorio se convierte en parte de la dinámica del ciclo de vida de una proporción importante de los jóvenes uruguayos” (Bengochea & Pellegrino, 2014:114)

Minas está a 122 kilómetros de Montevideo aproximadamente. Muchas personas lo consideran “cerca”. Pero para la vida estudiantil 122 kilómetros representan al menos dos horas de ómnibus interdepartamental, lo cual vuelve imposible realizar la carrera “viajando” (yendo y viniendo todos los días de la facultad a la casa, lo cual implicaría al menos cuatro horas de viaje al día). El estadista canadiense Marc Frenette determinó en 2006 que los estudiantes que viven “fuera de la distancia de desplazamiento” tienen muchas menos

probabilidades de asistir a la universidad que los estudiantes que viven "dentro de la distancia de desplazamiento". Los estudiantes de familias de bajos ingresos están particularmente desfavorecidos por la distancia (Frenette, 2006) ya que la carga económica de una mudanza es insostenible y viajar es imposible para los alumnos que trabajan.

El proceso de emigrar implica además desafíos personales, representando una entrada abrupta al mundo adulto. Al cambio curricular del liceo a la facultad se le suma tener que encontrar vivienda, aprender todo un nuevo sistema de líneas de ómnibus, encontrar donde hay un almacén en el barrio, administrar el dinero y aprender a convivir con nuevas personas. Emigrar va más allá de comenzar la experiencia universitaria, ya que implica construir un habitus (Bourdieu, 1991) nuevo, tarea que los jóvenes con menos recursos económicos o emocionales saben que no pueden afrontar exitosamente.

Este momento está idealizado socialmente, por lo que se tiende a ser crítico con los adolescentes que manifiestan dificultades. Esto forma parte de una cultura migratoria que naturaliza que a los 18 años una persona pueda pasar de una ciudad de 30.000 habitantes a una de un millón y medio sin mayores ayudas. Esta cultura migratoria a su vez favorece que los adolescentes queden en situaciones de dependencia y vulnerabilidad con los sistemas de vivienda y transporte. Los pares se encuentran todos en la misma situación pero alejados, se van a otras facultades y a otras formas de vivienda, por lo que resolver esta situación es un proceso enteramente individual. Todos los estudiantes cuentan con recursos y objetivos diferentes y todos resuelven esta situación de diferentes maneras.

Después de que el joven pasa por este proceso y logra culminar una carrera, se encuentra con la difícil situación de que en la ciudad de Minas no existe un marco laboral que le permita ejercer la formación que recibió, por lo que muchos se quedan en la capital. Aunque algunas carreras, como aquellas centradas alrededor de la salud o la contabilidad, logran conseguir empleos adecuados en la ciudad, estos no aportan muchas posibilidades de crecimiento. Otro tipo de carreras tienen al menos dos problemas: primero, no hay un trabajo específico de lo que estudiaron, por lo que deberían derivarse a trabajos similares en los cuales no tienen tanto interés ni preparación y segundo, como pasa con quienes si consiguen empleos en lo que estudiaron, no hay una comunidad que permita crecer y compartir con pares. Volver a Minas significa quedar exiliado de la comunidad académica. Esto crea una noción de que no tiene sentido estudiar una carrera terciaria si se quiere, o necesita, vivir en el interior del país.

Todos estos factores favorecen los roles que se crearon posteriormente. Quien desde un inicio asume que no iba a poder vivir esta experiencia universitaria descarta continuar con su trayectoria educativa, desconociendo que tiene otras opciones y que es merecedor de ellas.

6. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta la discusión anterior se plantean el siguiente objetivo general:

Conocer las experiencias de los liceales minuanos y sus expectativas en torno a sus trayectorias educativas

A partir de este objetivo general se generan objetivos específicos:

- 1) Analizar los sentimientos de pertenencia y reconocimiento de los alumnos hacia sus centros educativos y el cuerpo estudiantil
- 2) Conocer cómo se articulan las expectativas sobre las trayectorias educativas en relación al mundo del trabajo
- 3) Conocer cómo los estudiantes proyectan sus trayectorias educativas en relación a la educación terciaria

7. Metodología

La investigación es un estudio de caso de la educación en la ciudad de Minas, englobando los tres liceos públicos existentes.

Esta investigación busca generar datos cualitativos que nos permitan conocer y describir las experiencias personales de los liceales. Es por esto que se utiliza un enfoque paradigmático interpretativo, el cual nos permite comprender “el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006:48). En este caso el sentido de la acción social corresponde a las diferentes decisiones que los adolescentes toman respecto a sus trayectorias educativas, el contexto del mundo de vida corresponde a los liceos de la ciudad, y se estudiará visto desde la perspectiva de los estudiantes. El paradigma interpretativo además implica concebir a la sociedad como una creación humana, donde la importancia del estudio de los motivos de las acciones prima por sobre el estudio generalizado o “naturalista”, considera por lo tanto importante el

entendimiento del mundo de la vida del sujeto y es entonces que el rol del investigador no es asignar significado, sino comprender el significado asignado por los participantes (Vasilachis de Gialdino et al., 2006). Como se mencionó anteriormente, esta investigación busca generar conocimiento detallado sobre la experiencia de los adolescentes que transitan sus trayectorias educativas en Minas, lo cual se contrapone a los estudios a nivel país o cuantitativos realizados habitualmente los cuales pasan por alto el entendimiento del mundo de vida desde la perspectiva de los actores y los significados que ellos generan.

Teniendo esto en consideración se optó por un diseño cualitativo flexible. Según Mendizábal este diseño permite un desarrollo circular de la investigación, adaptándola a las situaciones nuevas que puedan advertirse en el campo y evitando que los conceptos previos restrinjan de antemano la realidad observada (Vasilachis et al., 2006). Para lograr esto se desarrolló una pauta de entrevista semiestructurada en torno a los tres ejes planteados en el marco teórico: vocación/perspectivas laborales, relación con el centro educativo y su comunidad y sus expectativas respecto a la educación terciaria y la emigración. Dicha pauta semiestructurada se encuentra en el Anexo 2.

Para lograr una muestra apropiada de la población (estudiantes de la ciudad de Minas vinculados y desvinculados) se realizaron entrevistas en los tres liceos públicos de la ciudad, a al menos ocho estudiantes con diversos desempeños académicos en cada institución. Se realizaron también ocho entrevistas a alumnos desvinculados y se buscó aproximación con los funcionarios, en especial con los psicólogos de cada liceo, para obtener mayor información sobre la institución y su contexto.

Para el procesamiento de los datos obtenidos se utilizó un sistema de codificación abierta en Atlas. TI, mediante el cual se agruparon las citas en torno a las categorías del marco teórico y donde se identificaron nuevas subcategorías pertinentes al análisis. Después de clasificado el material se realizó un análisis de discurso en torno al marco teórico y a los lineamientos del paradigma interpretativista.

7.1. Consideraciones metodológicas para el análisis

Este trabajo fue realizado en el marco de la monografía final de grado para la Licenciatura en Sociología. Es por lo tanto un trabajo realizado de forma individual. Esto, en una ciudad pequeña, significó algunos obstáculos para la investigación.

En primer lugar las instituciones educativas no están acostumbradas a encontrarse con instancias cualitativas en profundidad como esta (Alejandro, 2013:13), por lo que en cada visita a los liceos se tenía que explicar detalladamente el proyecto y especificar que se necesitaba de la institución.

La tarea de seleccionar estudiantes para entrevistar recayó, en los tres liceos, sobre adscriptas. El requisito era que seleccionaran 8 estudiantes, de tercero de Ciclo Básico o primero de Bachillerato según correspondiese, cuyas calificaciones del año anterior fuesen variadas. Claramente puede existir un sesgo en esta selección hecha por las adscriptas. Ellas además tenían el poder de enviar un estudiante a la vez o enviarlos a la entrevista a todos juntos. Cada adscripta tomó un enfoque diferente, y por eso lo que inicialmente fue pensado como una entrevista individual en algunos liceos terminó siendo un grupo focal de cuatro personas.

En segundo lugar existió un obstáculo en cuanto al contacto con los desvinculados. Como dicho contacto se dio por bola de nieve la muestra es sesgada a estudiantes que aún sostienen relación con otros estudiantes o con alguna institución. El trabajo carece de las perspectivas de los liceales en situaciones de vulnerabilidad social y económica.

En tercer lugar aparece el problema del anonimato. Es difícil exponer los datos obtenidos sin que, en base a la muestra tomada y al género de la persona, sea relativamente sencillo dilucidar de quién se trata, especialmente en el caso de los funcionarios que son pocos. Es por esta razón y porque no se encontraron diferencias sustantivas por género (respaldadas a su vez por el trabajo de Robaina, 2012) que se presentarán todos los alias en masculino (con la finalidad de no entorpecer al lector), aunque la distribución de las entrevistas sea heterogénea.

8. Trabajo de campo

El trabajo de campo fue realizado entre marzo y junio de 2022.

Se realizaron en total 28 entrevistas en tres liceos, distribuidas de la siguiente manera: 17 liceales que estén cursando tercero de Ciclo Básico en los liceos que no cuentan con Bachillerato (liceos 2 y 3); 8 estudiantes de primero de Bachillerato del liceo Fabini y 8 personas menores de 30 años que en algún punto de su trayectoria educativa en la ciudad de

Minas se desvincularon del liceo. Algunos de los jóvenes desvinculados fueron entrevistados de manera telefónica dado que algunos ya no residen en Minas.

Además fueron entrevistados 7 funcionarios de los liceos, incluyendo psicólogos, profesores orientadores pedagógicos y funcionarios de la UCDIE (Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa), que si bien no estaban en el plan original aportaron perspectivas útiles a la investigación. Estas entrevistas fueron abiertas dependiendo de la institución y del cargo del funcionario a entrevistar.

Algunas entrevistas fueron individuales y otras grupales, dependiendo de la disponibilidad de la institución educativa.

El desglose del trabajo realizado y las características de cada entrevista se encuentran en el Anexo 1.

9. El caso de Minas

Minas, capital de Lavalleja, es una ciudad intermedia de aproximadamente 40 mil habitantes, con una población envejecida respecto al resto del país (es el departamento con más porcentaje de personas mayores a 65 años y el tercero con el menor porcentaje de jóvenes de 15 a 64) (INE, 2011). Y que actualmente tiene una tasa migratoria de -3,4 cada mil habitantes (INE, 2011), lo que indica que la población se está yendo a otras zonas más atractivas. Si contrastamos estos datos en conjunto es posible sospechar que gran parte de quienes se van son jóvenes, aumentando más aún la proporción de población envejecida y perdiendo potencial de desarrollo con los jóvenes.

Hay cinco liceos, tres públicos y dos privados. El liceo Nro. 1 “Instituto Eduardo Fabini”, el “Nro. 2 Molino viejo”, el “Nro. 3 Faro de las Sierras” y los colegios privados “Nuestra señora del Verdún” y “San José”. Solo uno de ellos (el Instituto Eduardo Fabini) cuenta con segundo y tercer año de Bachillerato. Primer año de Bachillerato solo se encuentra en esta institución y en los dos colegios privados (que tienen grupos muy reducidos ya que la mayoría de los estudiantes se movilizan al Fabini al culminar el Ciclo Básico). El liceo Nro. 3 cuenta con Bachilleratos orientados a alumnos con extraedad.

También está la escuela técnica (UTU) que fue recientemente reformulada. Comenzó a funcionar en 1942 brindando cursos “de oficio” como carpintería, corte y confección, entre otros (Escuela Técnica de Minas, 2021), más tarde añaden Ciclo Básico y en 2003 diversos Bachilleratos técnicos (deporte y administración son los dos más populares) y tecnicaturas

terciarias. Actualmente la oferta depende de la demanda del estudiantado, por lo que los cursos cambian año a año. Bajo la tutela de la UTU también está la Escuela Agraria de Minas, la cual cuenta con Ciclo Básico y Bachillerato Tecnológico Rural.

En el año 2016 abrió una sede del Centro Universitario Regional del Este (CURE) que inicialmente se localizaba en frente del liceo Nro. 1 “Eduardo Fabini”, cerca del centro de la ciudad. Cuenta solo con la carrera de Tecnólogo en Administración y Contabilidad (dictado por la Facultad de Ciencias Económicas). En el año 2020 corrieron rumores del posible cierre del CURE, y a fines de ese año fue trasladado a otro recinto ubicado en un barrio limítrofe (Barrio Estación) en un local que fue reciclado para ese propósito. Actualmente sigue abierto y brinda esa única carrera. (Portal Udelar, 2020)

El Instituto de Formación Docente (IFD) “Juan Antonio Lavalleja” lleva desde 1949 funcionando. Ha pasado por diferentes periodos y diferentes planes. Actualmente cuenta con Magisterio, tres planes de Maestro Técnico y nueve profesorados semipresenciales (Pacheco, 2009). También hay una escuela de enfermería, así como diferentes empresas privadas que brindan cursos no terciarios esporádicamente.

En 2022 comenzó a funcionar la nueva sede de UTEC (Universidad Tecnológica) la cual comenzará a brindar la carrera de Licenciatura en Tecnologías de la Información con expectativa de sumar otras carreras más adelante (UTEC, 2021).

En cuanto a datos estadísticos, se muestra en el Monitor Educativo de 2022 que si bien Lavalleja es clasificado como un departamento de vulnerabilidad baja, al momento de observar el porcentaje de promociones en Educación Media Básica descubrimos que estas se encuentran por debajo del promedio país, y que si se toman también en cuenta los liceos habilitados se encuentra en el lugar más bajo con un 85,6% de promociones. También cabe destacar que es el departamento donde los docentes más reiteraron centros respecto al año anterior (ANEP, 2023).

En Minas, los liceos de Ciclo Básico 2 y 3 tuvieron una matrícula de 501 y 883 alumnos respectivamente, mientras que el liceo departamental, que cuenta solo con Bachillerato, alcanzó una matrícula de 1117 alumnos.

Esto resume a grandes rasgos la oferta académica formal de la ciudad y sus características.

9.1. El estudiante como sujeto político

La ciudad de Minas no cuenta con ninguna organización formal de estudiantes liceales que los reconozcan como sujetos políticos. Así lo relata un minuano magistrado en historia *“Entre 1985 y 2016, he observado nacimientos y abortos de asociaciones de estudiantes (...) todo el proceso depende de la continuidad de la gestión y permanencia de alguna generación comprometida.”* (Pacheco, 2016:2). Esto es un problema porque evita que los adolescentes minuanos puedan identificarse a sí mismos como estudiantes, definirse como sujetos políticos (Viscardi & Alonso, 2013) y reclamar las condiciones que desean y necesitan, y que sientan que su presencia en la institución es valiosa para el funcionamiento de la misma. La experiencia estudiantil liceal en Minas se ve limitada por una cultura donde el estudiante no es una categoría ni un sujeto, donde no integra un colectivo. Esto deja a los adolescentes en situaciones extremadamente vulnerables, donde su trayectoria depende de su capacidad individual de creerse a sí mismo digno de ciertos derechos y de poder definirse como estudiante.

Recientemente surgieron dos claros ejemplos de cómo los estudiante minuanos están acostumbrados a lidiar con problemas generales como si se trataran de algo individual:

1) En agosto de 2022 se presentó a la directora del liceo Fabini una carta escrita por alumnos y padres denunciando abusos varios sufridos por un profesor (El País, 2022), esto en primera instancia puede parecer algo bueno, reflejo de un cuerpo estudiantil que ejerce sus derechos, pero al analizar más de cerca la situación nos encontramos con que: la carta fue escrita y la denuncia llevada a adelante por parte de unos pocos alumnos sin el apoyo de una entidad organizada de estudiantes (dado que a nivel liceo no existe) por un problema que lleva décadas existiendo sin que el alumnado pueda hacer nada al respecto. El propio artículo del Diario El País lo afirma *“El docente dicta clases de Literatura hace más de 30 años en la capital de Lavalleja (...) Los estudiantes relatan que las molestias suceden 'de generación en generación' porque el docente maneja las mismas actitudes hace muchos años.”* (El País, 2022) El hecho que una situación de abusos por parte de un docente haya persistido de esta manera durante tantos años deja en evidencia que los estudiantes de Minas no poseen vías legítimas donde canalizar colectivamente sus inquietudes.

2) También en el año 2022 un docente recibió una denuncia, esta vez por acoso sexual. Dicha denuncia fue radicada por la madre de una alumna y posteriormente apoyada por compañeros y otros padres (Telemundo, 2022). Esta noticia terminó con la separación

preventiva del docente del cargo, pero para lograr esto los padres de los alumnos tuvieron que realizar una manifestación en la puerta del liceo (La Unión, 2022). Este es otro ejemplo de cómo problemáticas generales del alumnado son canalizadas por unos pocos alumnos, y que las soluciones no llegan de manera legítima y organizada por parte de los estudiantes sino como reclamos y escraches públicos utilizando la prensa como única arma a favor del alumno.

Estos dos ejemplos nos ayudan a visualizar una ciudad donde no existen “los estudiantes”. En Minas cada estudiante se acerca a las instituciones y a su trayectoria educativa de forma individual, teniendo total responsabilidad del éxito o fracaso de la misma. Esto impacta de manera más fuerte a quienes, desde el hogar, forman en sí mismos una identidad dispuesta a otras formas de vida excepto la educativa, como decía Willis “(...) *es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje [o para que renuncien a su trayecto educativo y su integración en el mismo], podemos decir que hay un elemento de autocondena en la forma de asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental.*” (1977:17), los sujetos se autocondenan a no ser parte del cuerpo estudiantil, a no ser buenos alumnos, a no tener un rol de estudiante, y como consecuencia de esto en los liceos no existen “grupos de alumnos” legítimos y organizados como sujetos políticos, solo existen grupos de amistades que casualmente son también alumnos en una misma institución.

10. Análisis

Hablar de educación implica hablar de vínculos, de conexión. Alumnos de Ciclo Básico, de Bachillerato y desvinculados se mostraron en sus discursos apáticos a sus propias trayectorias educativas y las de sus compañeros. Esta apatía frente a la calidad de las trayectorias educativas también está presente en los discursos de los funcionarios. Según la Real Academia Española (2022) “apatía” significa “Impasibilidad del ánimo. Dejadez, indolencia, falta de vigor o energía.”. En cuanto a la apatía en contextos educativos Charlotte (2008 citado en Alejandro, 2017) establece que “esta apatía por el aprendizaje puede interpretarse como falta de deseo por la escuela, falta de deseo por el estudio, por el saber, y por aprender” idea que también se ve representada en Messing (2009:40) quien al hablar de los estudiantes bonaerenses establece que “No pueden interesarse profundamente por nada, porque están desconectados emocionalmente, apáticos, desmotivados.”

Esta apatía está presente en los discursos de los alumnos de Minas, quienes se muestran indiferentes no sólo a su propia trayectoria y a su vocación a futuro, sino también a la institución en la que cursan y a las trayectorias de sus compañeros: los entrevistados en sus discursos sobre su liceo son breves, indiferentes. Muchos incluso manifiestan que les da igual a qué institución asistir.

“Alumno CB 8: Es lo mismo, o sea. A mí me parece que es lo mismo (...)

Alumno CB 7: Para mí también son lo mismo, en realidad no tengo preferencia por ninguno.”

“Sería lo mismo (...) en cualquier tipo de lugar; porque los problemas nunca vienen del chiquilín, vienen de su casa, de sus padres, en el ambiente en que te crías es el ambiente del que vas a salir” -alumno CB 2

Esto puede resultar problemático porque va de la mano con los procesos de responsabilización (Alejandro, 2013) y con un proceso de individualización del trayecto educativo, reduciendo la experiencia liceal a algo utilitario de mercado, es decir, a las aspiraciones laborales e ignorando las demás funciones que cumple para el desarrollo del adolescente.

“En general un estudiante que ya se está vinculando al centro educativo y estuvo durante todo primero vinculado es menos probable que se desvincule al año siguiente, a no ser algún evento muy especial a nivel personal o familiar que lo determine, pero si lo vemos por el lado de la desvinculación educativa, cuando ya generaron pertenencia al centro educativo, sienten que venir acá está bueno, que aprenden, después siguen vinculados al centro educativo.” -Funcionario 5

La falta de dicho sentimiento de pertenencia a la institución pero además al cuerpo estudiantil (es decir no se identifican como estudiantes) muestra una situación de mayor vulnerabilidad frente a la desvinculación. Los estudiantes minuanos no son estudiantes, no son un colectivo ni una población, y por lo tanto no pueden pedir ni recibir ayuda como una. Cada estudiante queda sujeto a su propia suerte y a su propia autopercepción.

Se indagará ahora en cómo cada población (alumnos de Ciclo Básico, Bachillerato y desvinculados) experimenta su trayectoria educativa y su vínculo con las instituciones.

10.1. La experiencia en el Ciclo Básico

En primer lugar se exponen las experiencias compartidas por los alumnos de tercer año de Ciclo Básico en dos liceos de Minas: el liceo 2 y el liceo 3. La experiencia de Ciclo Básico se ve atravesada por dificultades para generar vínculos e identidad como estudiantes, lo cual se ve agravado además por experiencias de violencia vividas en los centros. Los adolescentes de Ciclo Básico experimentan la trayectoria educativa y el sentimiento de vocación como una experiencia individual para la cual obtienen información del imaginario de su familia, generando algo que se define como “vocaciones lejanas”.¹

10.1.1. Encontrar tu lugar: Imaginarios sobre el Bachillerato

Comprender los imaginarios que los estudiantes construyen sobre el Bachillerato es esencial para esta investigación, ya que dichas percepciones pueden condicionar su motivación para cursar este tramo educativo. La trayectoria educativa de los adolescentes está marcada por la elección del liceo al que asistirán. Esta decisión se basa mayormente en los preconceptos que las familias tienen de los liceos disponibles, situación que se repite cuando el alumno visualiza el futuro de su trayectoria educativa en una institución o en otra. Para conocer cómo los adolescentes piensan que será su educación y cómo se sienten al respecto es fundamental comenzar observando el imaginario que los adolescentes tienen de las opciones que tienen para el año siguiente: el liceo Fabini y la UTU.

“Yo me iría al Fabini porque a mí me encanta el Fabini, no por la gente sino por todo lo que hay allá, allá tienen un salón para cada asignatura, para cada materia”
-alumno Ciclo Básico 1

“En la UTU hay muchísimos problemas, son muchísimos, a un chiquilín le partieron la cabeza en uno de los baños” -alumno Ciclo Básico 3

“Yo la UTU no conozco mucho, me puedo guiar por lo que dicen, sí sé que es un ambiente más problemático pero también sé que tiene un tipo de educación distinta, más variada, eso te permite oportunidades a otro tipo de disciplinas, eso es algo apreciable pero no sé cómo es” -alumno Ciclo Básico 4

¹ Se puede encontrar un resumen esquemático de este apartado en el Anexo 3.

“Alumno CB 5: Yo creo que es mejor el Fabini. No sé por qué pero la UTU no me gusta.

Alumno CB 6: Mucho pichaje.”

Los adolescentes entrevistados muestran preferencia por el liceo Fabini por sobre la UTU. La UTU, a pesar de haber sido reformulada, se sigue percibiendo como un lugar donde se aprenden oficios y a donde asisten quienes no pudieron completar su educación secundaria, no se concibe popularmente como una forma más de hacer Bachillerato.

Las familias de los adolescentes son muchas veces quienes, en base a estos imaginarios desactualizados o carentes de información, terminan tomando la decisión final de a qué institución asistirá el alumno:

“Yo me parece que es una cuestión también sobre todo de la familia (...) hay gurises que te dicen ya desde tercero o cuarto que ellos quieren ser y me acuerdo de una estudiante que me dijo una vez 'Usted tiene que hablar con mi madre, porque mi madre quiere que yo vaya al Fabini y yo quiero hacer el Bachillerato de administración en UTU porque creo que me va a dar más herramientas para lo que yo quiero estudiar.' (...) Era bastante coherente lo que la chiquilina me estaba planteando y claro, la familia estaba con ese preconcepción de que a la UTU iba la gente que ya la habían echado de otros lugares, o que se habían portado mal, o que el ambiente de no sé qué y bueno, en fin, lo mismo pasa con el tres y con el dos (...) Con la escuela agraria pasa lo mismo” -Funcionario 3

Y el imaginario de las instituciones y sus contextos no es el único que existe, también existe un imaginario sobre el territorio que juega un rol en esta decisión:

“Hay un tema de una concepción geográfica también, que no es para nada menor. Por ejemplo los chiquilines que viven en La Coronilla y los gurises que viven acá en Minas. Para ellos, ellos no están en Minas, ellos cuando vienen al liceo, cuando vienen al Fabini, cuando vienen a la UTU, ellos van a Minas y un día les dije -Pero chiquilines, ustedes están en Minas. -No, no. Nosotros no formamos parte de Minas. -¿Cómo qué no? La Coronilla es un barrio de Minas. (...) hay muchos padres que se manejan de esa manera con lo que tiene que ver con las instituciones, los barrios” – Funcionario 3

*“nos pasó de una estudiante que la iban a preinscribir a Ciclo Básico en Cerro Pelado, yo no entendía cómo la chiquilina venía de Aguas Blancas para ir a Cerro Pelado”
-funcionario 3*

Los imaginarios están tan establecidos y son tan arbitrarios, dependiendo del acceso a información y experiencias que tenga la familia, que se presentan situaciones como esta donde una familia pretendía que su hija viajara 96 kilómetros para hacer el liceo, sin tener en cuenta otras instituciones existentes más cerca, o donde se ignora la vocación de la estudiante (y se le impide su autonomía) porque la familia considera que el lugar donde ella quiere estudiar no es de buen nivel.

10.1.2. Sentimientos respecto al cambio de centro

Los alumnos entrevistados mostraron una mezcla de sentimientos respecto al inminente cambio de institución el año siguiente. Aparecen preocupaciones como la falta de conocidos, el horario que se selecciona por sorteo y el transporte dentro de la ciudad. La mayoría de los entrevistados expresaron ganas de quedarse en su liceo por estos motivos.

“a mi si me gustaría cambiarme pero lo que pasa es que acá tengo amigos míos y entonces es como un cambio como el que pasó de la escuela al liceo, dejar a las personas que conocías ahí porque sabes que te toque en el mismo salón que una persona que fue compañera tuya anteriormente son muy pocas posibilidades y también eso de ir de mañana, de tarde o de noche, es por sorteo y eso es bastante complicado también” -alumno Ciclo Básico 3

“Er: ¿tienen ganas de cambiarse de este liceo o si pudieran seguir el liceo acá lo seguirían acá?”

Alumno CB 5: Yo lo seguiría acá.

Alumno CB 6: Yo seguiría, sí.

Er: Bien. Aunque no les encanta el liceo, igual ya están tipo...

Alumno CB 5: Sí, ya me acostumbré acá.

Alumno CB 6: Claro”

“Alumno CB 8: Me cambiaría, porque me queda más cerca la UTU

Alumno CB 7: Yo seguiría porque ya lo conozco, ya sé dónde están los salones, los baños, todo y estaría con las personas con las que estoy desde hace años.”

A pesar del peso que tiene la comunidad formada por los estudiantes, algunos expresaron un motivo claro para querer cambiarse de institución: la violencia.

10.1.3. Un lugar poco agradable: Violencia en los centros educativos

Los estudiantes de Ciclo Básico se mostraron apáticos a muchos aspectos de su trayectoria educativa, pero no mostraron apatía frente a algo que esta investigación inicialmente no tenía en cuenta: la violencia. El fenómeno de violencia salió a la luz únicamente en Ciclo Básico y no en las entrevistas con alumnos de Bachillerato o desvinculados. Si bien no parece ser un factor decisivo para la desvinculación, es algo que marca las trayectorias de los estudiantes de Ciclo Básico, preocupándose por su bienestar, dificultando la manera en la que se vinculan y creando más distancias y apatía hacia sus compañeros y la institución educativa: muchos expresaron que, si bien su institución les gustaba, la violencia hacia que les pareciera una mala institución y quisieran cambiarse.

“dentro de la institución, para mí no es tan agradable (...) la violencia y los gritos, la falta de empatía de otros es algo muy notorio y que sucede muchísimo en este liceo, tanto adentro como afuera” -alumno Ciclo Básico 4

“Hicieron una cuenta de Instagram, muchas cuentas (...) [hay una que se llama] 'confesiones Minas' que es donde más se arma el lío de boca en boca” -alumno Ciclo Básico 1

“Acá se agarran todos los días a palo. Acá siempre hay pelea por todo. (...) si no se agarran de los pelos afuera, acá, adentro (...) suben todo a Instagram y vos te enteras ahí.” -alumno Ciclo Básico 5

“Si me gustaría [cambiarme de liceo] porque este liceo es muy problemático, estas en los pasillos y le están gritando cualquier cosa a cualquier persona” -alumno Ciclo Básico 3

Los estudiantes expresaron preocupación por el crecimiento de la violencia en redes sociales, las cuales no solo exponen la violencia de forma explícita en videos, sino que además la motivan, convocando a otros a pelear o generando peleas mediante la difusión de rumores o haciendo ciberacoso. Esto genera también redes de violencia

inter-liceales, donde estudiantes de un liceo (o personas ajenas a las instituciones) se acercan a las mismas con la finalidad de ejercer actos violentos.

Una entrevistada describió como la madre de una compañera la amenazó violentamente en la puerta de la institución por mensajes que habían sido difundidos en redes sociales, esto sucedió frente a algunos funcionarios que no actuaron en defensa de la alumna, y los demás alumnos entrevistados remarcaron que este hecho no es poco habitual. Los estudiantes perciben que los funcionarios conocen estas situaciones y no pueden hacer nada ante ellas o que no les importan, especialmente ante el hecho de que muchas violencias se gestan en medios digitales donde el liceo no tiene control, generando una sensación de desprotección y la creencia de que las jerarquías del liceo no son importantes o no tienen la capacidad (o el interés) para manejar estos sistemas complejos de violencia. El liceo pierde legitimidad y respetabilidad en la opinión de los adolescentes.

Este sentimiento de impotencia o indiferencia por parte de los funcionarios y este ambiente difícil donde vincularse con los compañeros, hace que la experiencia liceal se vuelva solitaria desde el inicio.

10.1.4. Imaginar el futuro: Expectativas en su trayectoria educativa y emigración

El sentimiento respecto a la elección del Bachillerato fluctúa mucho caso a caso, resultando en un proceso mayormente individual. Muchos estudiantes no tienen planes a largo plazo y desconocen la oferta de Bachillerato, algunos incluso planean dejarlo para realizar cursos o emigrar, y otros tienen planes que se definen como “vocaciones lejanas”: planes de vida de los cuales no pueden aportar muchos detalles ya que no han profundizado en ellos y por lo tanto no cuentan con la información suficiente como para tomar decisiones al respecto. También vuelve a aparecer la apatía y el desinterés por la continuidad de la trayectoria, y la dificultad de encontrar en el liceo una ayuda para desarrollar su plan de vida (Rivero, 2013).

*“ya el mes que viene arranco un curso de enfermería, de administración, estoy intentando trabajar de eso y ta (...) hay muchas más probabilidades de que yo pueda salir adelante en Montevideo que en este pozo, porque Minas es un pocito” -alumno
Ciclo Básico 2*

“Alumno CB 5: Yo quiero ser escribano... Y abogado. ¿Vos?

Alumno CB 6: No tengo todavía decidido.”

“Er: conocen las opciones allá en la UTU?, Y saben que van a cursar o no?”

Alumno CB 8: Sí, yo mecánica.

Alumno CB 7: No... Me gustaría hacer algo de enfermería pero siento que es muy complicado. Entonces voy a ir y voy a ver las opciones que tengan, y entonces lo que más me guste o lo que vea que se me hace fácil entraré

Er: ¿Y tienen idea que en el Fabini en quinto hay que elegir un Bachillerato, tienen idea de cuáles son?”

Ambos: No”

“Er: ¿Les gustaría hacer una carrera terciaria o les da igual?”

Alumno CB 8: No, me da igual”

En resumen, la experiencia de los liceales de tercero de Ciclo Básico es compleja debido a que se enfrentan a un cambio de institución obligatorio que se presenta de forma confusa: por un lado aparenta ser un evento importante, los adolescentes piensan en ello y tienen vagas ideas de que desean hacer, pero al mismo tiempo se ve limitada por la pertenencia que sienten por sus instituciones actuales, la violencia que experimentan, el desconocimiento de sus opciones y el imaginario colectivo de las instituciones futuras.

10.2. La experiencia en el Bachillerato

En este capítulo se intentará condensar las experiencias de los entrevistados en su primer mes de clase cursando en el liceo Fabini, el único de la ciudad con Bachillerato (sin contar la UTU y el Bachillerato para extraedad). Los alumnos de Bachillerato comparten con los demás la falta de identidad estudiantil y la apatía e individualidad de sus trayectorias. Mantienen, al igual que los alumnos de Ciclo Básico, ideales lejanos de vocaciones, que en esta etapa comienzan a verse con más claridad para algunos estudiantes pero no para todos. En este caso la violencia no surgió como un componente sustancial de su experiencia educativa, pero se mantiene el imaginario sobre otras instituciones que se vio en los alumnos de Ciclo Básico.²

10.2.1. Sentimientos hacia la nueva institución y sentimientos de pertenencia

A primera vista parece que todos los entrevistados están conformes con el cambio de institución. Muchos declaran que si bien tenían miedo de cambiarse (coincidiendo con lo que

² En el Anexo 4 se encuentra el resumen esquemático de este apartado.

vimos en las entrevistas a los alumnos de tercero de Ciclo Básico) ahora disfrutan más este liceo que su liceo anterior y califican el cambio como algo positivo.

“Tenía miedo al principio porque sabía que había una mezcla de varios liceos (...) pero ahora que estoy en el Fabini me quedaría en el Fabini” -alumno Bachillerato 4

“Sentía que era como muy grande y el 2 era más chiquito, yo estaba acostumbrada a que fuera más chiquito, pero ahora que estoy acá no parece tan grande” -alumno Bachillerato 5

“Yo fui principalmente en la tarde y justo ahora me tocó en la mañana, es también otro cambio al que me tengo que acostumbrar, a levantarme temprano y todo” -alumno Bachillerato 8

Pero muchos, al igual que los alumnos de Ciclo Básico, se muestran apáticos al respecto:

“Er: cuando llega el momento de cambiarte al Fabini ¿te querías cambiar o hubieras preferido quedarte?”

Alumno CB 2 : Sinceramente me daba igual”

“Era como que había asumido que lo tenía que hacer y ta lo hice” – alumno Ciclo Básico 7

En cuanto a la elección del liceo frente a la UTU o la Escuela Agraria se repite el imaginario que vimos en los alumnos de Ciclo Básico: el liceo Fabini y los Bachilleratos clásicos son percibidos como de mayor nivel y están presentes en el recorrido de muchas familias, las cuales resultan determinantes en la elección.

“La verdad que me arrepentí de elegir el Fabini porque quería hacer un curso nomas en la UTU, pero ahora ya no puedo cambiarme (...) mi hermana y eso venía a este liceo” -alumno Bachillerato 1

“la UTU... mira me gusta más el Fabini para empezar y segundo mi viejo me dijo 'no a la UTU no vas ni a palanca yo lo conozco que es de bajo nivel no quiero que vayas ahí' ” -alumno Bachillerato 3

“yo quería ir a la agraria no quería venir acá, pero esta bueno como mis padres vinieron acá y mis familiares vinieron acá me lo recomendaron y ta vine” -alumno Bachillerato 5

“Yo siempre lo veía como el liceo de los grandes al Fabini, siempre, pasas a ir al liceo de los grandes. Y cuando me tocó nunca pensé en ir a la UTU, yo quería venir al Fabini, ir al liceo de los grandes más nada. La UTU nunca me llamó la atención, no tenía conocidos en la UTU, después de un tiempo si, ahora si tengo, pero al principio no y me parecía que ir solo allá era un montón” -alumno Bachillerato 8

En cuanto a su adaptación la mayoría se sentían cómodos en el nuevo liceo, algunos valoraban conocer gente nueva mientras que otros destacaban el reencuentro con compañeros del liceo anterior e incluso de la escuela. El relacionamiento con los compañeros y la capacidad de generar amistades influye mucho en el sentimiento de pertenencia del estudiante.

“Sinceramente me daba igual [cambiarme], porque en la mañana me tocó todo de nuevo con mi grupo de amigas (...) entonces se me hizo fácil acostumbrarme.” -alumno Bachillerato 2

“[Coincidi] Con una [compañera] en especial y después con un muchacho que había en la tarde y coincidimos ahora (...) hay algunos que son anteriores de la escuela (...) Aparte conoces a una persona por chat por Instagram y '-¿a qué liceo vas? -al Fabini -Ay yo también!' Entonces ahí ya otra vez te empezas a cruzar y a saludar y así” -alumno Bachillerato 6

Cabe preguntarnos entonces qué sucede con aquellos alumnos que llegan sin conexiones previas, ya que cursaron Ciclo Básico y escuela en otras ciudades.

Er: Con tus compañeros, tema de amigos y eso

Eo: Y ahora más o menos porque no me tocó con ninguno de mi clase

Er: No tenes ningún conocido del liceo anterior

Eo: No

Er: y en este mes que llevas de clase ¿has hecho algún amigo o la vas llevando?

Eo: Si, si uno que venía del tres también (...) hubiera elegido quedarme en el tres” -alumno Bachillerato 1

“No tenía muchas ganas porque yo venía de hacer primero y segundo en otro liceo y ta había dejado todo mis amigos y todos allá y ta no tenía muchas ganas (...) en Villa del Rosario, vengo desde allá (...) [en el Fabini] cambia el ambiente que hay mucha gente y quizá no se conoce a nadie” -alumno Bachillerato 7

“Me hubiese gustado que me tocara con esta amiga y me hubiese gustado que me toque en su clase (...) ¿por qué no entraría [a clase] si ya tengo a alguien de confianza en esa clase?” -alumno Bachillerato 4

En Bachillerato encontramos una población que ha logrado superar la transición desde su centro educativo anterior. Sin embargo, resulta evidente la ausencia de quienes no pudieron atravesar este periodo de cambio, ya sea debido a la limitación de sus recursos o a sus percepciones sobre el Bachillerato y su relevancia en sus proyectos de vida.

10.2.2. Expectativas vocacionales y de educación terciaria

Las perspectivas vocacionales a futuro son heterogéneas, algunos tienen claro que van a seguir estudiando y que van a emigrar, otros no tienen idea o plantean vocaciones lejanas. Los entrevistados se refieren a Montevideo como su oportunidad de hacer algo “más importante”.

“Er: ya sabes que vas a hacer el año que viene en 5to o no?”

Eo: no tengo ni idea

Er: y sabes que vas a hacer cuando termines el liceo?”

Eo: me gustaría mucho ir a Montevideo a hacer alguna carrera o alguna cosa allá más importante más grande, pero eso soy muy indeciso y no se bien si algún día se puede cruzar algo por enfrente mío y decir 'ay quiero e ir a trabajar' o a estudiar o algo así” -alumno Bachillerato 7

Sólo un estudiante de los entrevistados trabajaba de forma intermitente y fue este alumno quien mostró más desmotivación en cuanto a seguir con su trayectoria educativa formal, así como la mayor responsabilización de todo el grupo de entrevistados.

“Er: Vos pensás que se podría hacer algo para que el cambio sea más sencillo para vos?”

Eo: No, yo tendría que cambiar

Er: ¿Sentís que es como algo tuyo que te costará el cambio? O sea no digo que te haya costado sino que... ?

Eo: Si si, no es el liceo para mi (...)

Er: Vos no tenes expectativas de irte a Montevideo ponele

Eo: No, no, eso no

Er: ¿No te llama la atención?

Eo: No (...) porque no me gusta, hay que estudiar mucho” -alumno Bachillerato 1

Este caso no debe ser atípico, jóvenes en Minas que trabajan o no se sienten parte del cuerpo estudiantil hay muchos, incluso aparecen algunos en las entrevistas realizadas en Ciclo Básico. Ellos se muestran además muy conscientes de su rol y sus recursos limitados para enfrentar estas situaciones. Esto también se ve reflejado en la violencia, como se mostró anteriormente la violencia en los liceos 2 y 3 aparecía sola en las entrevistas, síntoma de la variedad de estudiantes que estos liceos albergan, mientras que en ninguna de las entrevistas realizadas en Bachillerato se mencionó el tema. Esto lleva a sospechar que tanto Ciclo Básico como el cambio de institución funcionan como filtro, excluyendo a aquellos jóvenes que no cumplen con los requisitos de adaptación, y es por esto que estas problemáticas no llegan a verse en el Bachillerato.

“Las situaciones de mucha vulnerabilidad socioeconómica no llegan al Fabini, generalmente les cuesta mucho terminar Ciclo Básico. ¿Tenemos algunas situaciones? si tenemos algunas, pero que a nivel familiar hay como más apoyo” -funcionario 1

10.3. La experiencia de la desvinculación

Si hay quienes pueden identificar y describir las dificultades de finalizar la educación secundaria en la ciudad de Minas son aquellas personas que tuvieron que tomar la decisión de, permanentemente o por un tiempo, ausentarse del liceo.

Conocer la experiencia de los desvinculados nos permite identificar puntos de quiebre: saber cuáles temas resultan más importantes o urgentes que obtener una educación completa o vivir la experiencia escolar y qué características de la experiencia educativa local la convierten en intransitable para algunas personas. Nos permite identificar con más claridad elementos de incomodidad o insatisfacción en las trayectorias existentes en las instituciones, que otros alumnos también experimentan, se desvinculen o no. ¿Los alumnos cuyas trayectorias peligran tienen un buen vínculo con la institución? ¿Y el vínculo con docentes y compañeros? ¿Qué recursos necesitaban para continuar quienes se desvincularon? ¿Existían de antemano, o existen actualmente, estos recursos para ellos? ¿Se relaciona la desvinculación con otras características de la ciudad como el mercado laboral o la oferta

educativa disponible?. Conocer estos puntos de quiebre nos puede permitir, consecuentemente, encontrar puntos de unión.³

10.3.1 Empezar de nuevo: Trayectorias por múltiples centros

Como se estableció en el marco teórico, los cambios reiterados de institución afectan negativamente la trayectoria educativa a largo plazo (Robaina, 2012). En este caso la mitad de los desvinculados entrevistados, además del cambio obligatorio de institución entre Ciclo Básico y Bachillerato por la oferta de los centros, pasaron por múltiples instituciones en su trayectoria educativa. Dos de ellos incluso cursaron en varias ciudades.

“Cuando terminé la escuela empecé en el liceo número dos, no me gustó el liceo y me cambié para la UTU y ahí cursé el Ciclo Básico de forma interrumpida.” -desvinculado 2

“Primero de liceo no lo hice acá, después fui al liceo dos y después fui al Fabini.(...) primero lo hice en La Coronilla que es un balneario que está en Rocha” -desvinculado 6

Es posible categorizar estos cambios de institución en dos tipos: cambios previos a la desvinculación, que por lo general no dependen del alumno, y cambios posteriores a la desvinculación, que se dan cuando el alumno intenta finalizar el liceo cursando en otras instituciones. Podríamos decir entonces que el pasaje por múltiples instituciones se relaciona con la desvinculación en dos niveles: como motivo o componente previo, o como síntoma de la misma.

Algunos jóvenes pasan por múltiples instituciones en su etapa escolar o de Ciclo Básico, generalmente por decisión de su familia (como se vió en el capítulo sobre Ciclo Básico) o por motivos externos a su voluntad, y cuando llegan al cambio obligatorio de institución para cursar Bachillerato ya cuentan con una trayectoria debilitada por el paso por tantas instituciones (Robaina, 2012) lo que aumenta sus probabilidades de desvinculación.

Una vez el alumno ya se desvinculó, cuando ya dejó de encontrarle sentido a su trayectoria educativa, es posible que intente una revinculación en su institución o en otro centro. También surge que algunos de ellos después de desvincularse se cambian de orientación, mezclando dos problemáticas: la pertenencia a la institución y su vocación. Como se plantea en Dubet & Martuccelli (1998) quienes tienen vocaciones débiles, u

³ Se puede encontrar un resumen esquemático de este apartado en el Anexo 5.

objetivos menos claros para su trayectoria educativa, tienen más dificultades para mantener la vinculación con la institución.

“Empecé tipo haciendo quinto humanístico (...) en quinto humanístico a fin de año ya había empezado a dejar de ir. (...) Y después de eso al siguiente año, empecé de vuelta. Empecé en humanístico y me cambié a artístico. (...) Al siguiente año volví a hacer quinto [artístico], lo hice como tres o cuatro veces.” -desvinculado 6

“Empecé en 2018 sexto de medicina y me di cuenta que no era lo que quería estudiar, por eso dejé ese año y al siguiente empecé artístico, pero lo abandoné (...) ahora estoy terminando medicina, dejé artístico de vuelta.” -desvinculado 1

Comienza entonces un ciclo donde el alumno pretende estar vinculado: se desvincula temporalmente, se vuelve a inscribir, cambia de orientación, cambia de institución, hasta que llega un punto donde se desvincula totalmente. Es por esto que se presenta el trayecto por múltiples instituciones también como un síntoma de la desvinculación.

Los tres liceos cuentan con protocolos de detección y ayuda a casos de vulnerabilidad en los estudiantes (es decir, casos donde peligra la continuidad del adolescente en la institución). Pero estos protocolos se basan en la detección de repetidas inasistencias, lo cual puede ser insuficiente: las inasistencias repetidas son la parte final del proceso de desvinculación y no el comienzo, por lo que los métodos de identificación de casos vulnerables llegan al adolescente muy tarde, cuando este ya se vio a sí mismo separándose de la institución.

“Funcionario 1: (...) Nosotros por ejemplo contamos con el módulo de seguimiento donde allí están detectando elevadas inasistencias e inasistencias consecutivas

Funcionario 2: solo de Ciclo Básico, el módulo es solo de Ciclo Básico”

“(...) La unidad [Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa] una de las herramientas que tiene es lo que se llama ‘El Módulo Asistencia’ (...) se da en Ciclo Básico, cada adscripto, cada referente, tienen acceso a un módulo asistencia en el cual ellos despliegan cada grupo y ahí se generan alertas cuando el estudiante falta determinada cantidad de días” – Funcionario 3

“conociéndolos de antemano se organiza mejor el trabajo y todos los recursos que se puedan disponer, obviamente después hay situaciones que uno no las ve o quizás no lo era en aquel momento y sí lo son a mitad de año y en ese caso la cercanía que las adscriptas tienen con los chiquilines, algunos profesores que siempre te están comentando y ahí se empiezan a implementar acciones para acompañar esa situación” – Funcionario 5

Estos protocolos son desconocidos para algunos alumnos e igual como se vio en el apartado 10.3.4. algunos alumnos no sienten cercanía con el personal del liceo más allá de la relación formal que sostienen con ellos, lo cual es contradictorio con estos protocolos que establecen, además de la detección de faltas, una detección de situaciones de riesgo por parte de los docentes y el personal del liceo.

*“yo te diría que acá la adscripta esta de adorno, fuertes declaraciones, pero es la posta, acá la adscripta esta por si no se, para dirigir el liceo, pero nunca se aparece”
-alumno Bachillerato 3*

“ Alumno CB 15: no se la psicóloga no hay mucho trato por así decirlo, pero con los de la cantina si

Alumno CB 16: yo la psicóloga nunca he ido pero por lo que me habían dicho es como que no dan mucha atención igual, pero el cantinero o sea es re macanudo ”

Al igual que sucede con el rol de los docentes, la presencia de ciertos funcionarios en el trayecto de los estudiantes puede resultar determinante para su permanencia en la institución.

10.3.2. “Me sentía rechazado”: Falta de comunidad

Estas trayectorias intermitentes en diferentes instituciones se vinculan fuertemente con el sentido de pertenencia a la institución a la que los alumnos asisten. En todas las entrevistas se puede apreciar que los estudiantes manifiestan mediante sentimientos de incomodidad que no sienten apego a su grupo de compañeros ni a las instituciones educativas, o que llegaron a sentir apego por una de ellas pero tuvieron que cambiarse:

“Nunca me llevé mal con mis compañeros, capaz que en primero y segundo pero al ser más chicos creo que es normal, pero tampoco éramos super amigos, éramos compañeros.” -desvinculado 1

“En el liceo por ejemplo no me llevaba con nadie, pasó un mes que no hablaba con nadie, porque no conocía a nadie. Me sentía de otro lugar por así decirlo. (...) [abandoné porque] no me sentía en el ambiente.” -desvinculado 2

“[Cuando dejé el liceo] Lo decidí rotundamente, así.(...) no me gustaba ese ambiente, yo me sentía rechazado, más que nada, por algunos profesores.” -desvinculado 8

La falta de una comunidad sólida impacta directamente en cómo los estudiantes se perciben como parte del liceo. Esta ausencia de vínculos y apoyo refuerza la dificultad para sentirse parte del cuerpo estudiantil.

10.3.3. Los “malos alumnos” y la pertenencia al cuerpo estudiantil

Durante las entrevistas a los adolescentes desvinculados muchos se definieron a sí mismos como “malos alumnos”. Esta forma de calificarse, incluso entre quienes tenían buenas calificaciones y disfrutaban aprender, implica que no existe en ellos un sentimiento de pertenencia al cuerpo estudiantil: hay alumnos merecedores del liceo, ellos no lo son. Esta idea queda demostrada en el momento que se desvinculan, como una profecía autocumplida.

“Me gustaba [estudiar] pero mi mente siempre estaba en cualquier lado menos en el estudio” -desvinculado 3

“[El liceo] no me importaba mucho. (...) era uno de los que llamaba más la atención. Éramos un grupo así que éramos todos un desastre (...) no íbamos a estudiar... íbamos a otra cosa” -desvinculado 7

*“Er: ¿Podría haber cambiado algo esos años para que vos decidieras seguir cursando?
Eo: No. Yo ya tenía decidido que iba a dejar.” -desvinculado 4*

Esta falta de pertenencia deriva en un estigma, Goffman (2006) señalaba que los individuos estigmatizados idealizan roles mediante los cuales se definen, y comienzan una carrera moral respecto al resto de la sociedad: *“Las personas que tienen un estigma particular tienden a pasar por las mismas experiencias de aprendizaje relativas a su condición y por las mismas modificaciones de la concepción del yo (...) la persona estigmatizada aprende a incorporar el punto de vista de los normales, adquiriendo así las creencias relativas a la identidad propias del resto de la sociedad mayor, y una idea general de lo que significa poseer un estigma particular”* (2006:46). Y es bajo este estigma que los estudiantes se sienten como los únicos responsables (o culpables) por su trayecto educativo trunco, dejando de recurrir a los medios que la institución podría ofrecerles y de considerar que son viables para ellos otras instituciones o modalidades educativas. Las opciones para continuar su trayectoria se ven anuladas frente a la autopercepción del individuo que le indica que nunca podrá formar parte del cuerpo estudiantil y que se siente más identificado con grupos marginales formados por otros estudiantes estigmatizados donde no finalizar el liceo es algo habitual.

También surgió entre los estudiantes desvinculados una problemática que llamaré “problemática de la madurez”. La mayoría de los desvinculados declararon una de las dos siguientes cosas: 1) el liceo les aburría, las clases les resultaban monótonas y repetitivas y 2) el intercambio con los compañeros no les resultaba mutuo ni gratificante. Esto es más sencillo de ver en las experiencias de quienes cursaron luego la modalidad nocturna del liceo Nro. 3, caracterizada por ser semestral y estar orientada a mayores de 21 años.

“En las materias que tenía más facilidad era en las que me aburría, entendía muy rápido. Siempre en física me pasaba que entrábamos al práctico y yo terminaba en diez minutos y después me quedaba mirando la pared porque no podía hacer nada más hasta que los otros terminaban” -desvinculado 1

“Elijo esa dinámica [el nocturno semestral] porque supongo que va gente más grande como yo (...) Que sean más ubicados, más decentes” -desvinculado 6

“Para mí el nocturno era buen compañerismo ¿viste? Ya gente madura que iba a estudiar. (...) [Los profesores] No tenían que andar rezongando. (...) En el sentido de tratarlos [a los alumnos] como guris chico, como pelotudo al que tenes que explicarles bien las cosas.” -desvinculado 7

“Arranqué a estudiar el liceo a los doce años y nunca me pude adaptar. ¿Por qué? Porque siempre fui una persona muy madura” -desvinculado 8

La manera en que los estudiantes se identifican (o no) como parte del cuerpo estudiantil tiene un impacto directo en cómo se relacionan con los centros educativos. Entender esta conexión es clave para analizar cómo la institución influye en sus trayectorias.

10.3.4. Vínculo con los centros educativos

Algunos desvinculados declararon no haber recibido contención cuando sus trayectorias peligraron o incluso declaran lo contrario, haberse sentido rechazados por la institución. En múltiples entrevistas incluso se menciona que el liceo no tenía equipo interdisciplinario para brindar ayuda, cuando el equipo existe y existía en ese momento, mostrando desconocimiento del mismo y por lo tanto una desconexión entre los alumnos y la institución.

*“Dejé de ir directamente. Me llamaron para pedirme los libros nada más.”
-desvinculado 2*

“Mi madre habló con la adscripta que yo estaba teniendo esos problemas, que ella se los comunicara a los profesores (...) yo también lo dije varias veces, después me cansé, ya lo tomaban como una excusa y no me hacía bien entonces lo dejé ahí. En el Fabini nunca vi una psicóloga, creo que no había ni siquiera” -desvinculado 5

“Cuando era menor de edad sí llamaban mucho la atención a mis padres. (..) Mi madre fue y habló por mi situación, que yo no me sentía cómoda (...) opté a no estudiar (...) No había psicóloga, no había tampoco como una segunda persona que te ayudara... No sólo el psicólogo, asistentes sociales y eso no había tampoco” -desvinculado 8

“De muchas cosas saben [los funcionarios] y te dicen 'ah, tenemos psicóloga en el liceo', 'acá estamos para lo que necesiten' y no es así” -desvinculado 6

A este respecto, se evidencian diferencias entre estos discursos y otros correspondientes a los funcionarios quienes perciben que el tanto el centro como los equipos multidisciplinarios están a disposición del alumno. Pero se aprecia que en algunos casos el sentimiento de apatía presente en los alumnos se encuentra también entre los funcionarios, quienes reconocen las fallas estructurales del sistema liceal pero no se muestran innovadores frente a las posibilidades de modificarlo. De la misma manera muchos funcionarios toman estos procesos como parte natural de la estructura educativa, estigmatizando a algunos alumnos y aceptando que no lograrán terminar su trayectoria liceal (algo así como una “crónica de una muerte anunciada”) y que los liceos no pueden hacer mucho para evitarlo, responsabilizando totalmente al alumno por su desvinculación con el centro educativo y aceptando que factores como el legajo familiar, las discapacidades o la salud mental causan desvinculaciones inevitables.

“¿Si es efectivo? Y a veces hay situaciones que sí y hay otros que uno ve que esa vulnerabilidad es tal que no hay una conciencia de porqué es importante venir al liceo, de porqué es importante educarse y es muy difícil construir eso (...) Yo les digo 'las familias crónicas', capaz que es muy violento... Pero hay familias que son como crónicas, la madre de ese chiquilín pasó por lo mismo, las hermanas lo mismo, es como que siempre se da (...), lo mismo pasa también con los chiquilines que tienen

problemas de salud mental, con los chiquilines que tienen algún tipo de enfermedad que afecte la asistencia de los estudiantes (...) de un día para el otro la familia sufre algo, pasa por algo y los chiquilines quedan en banda y a veces son familias que están bien económicamente, la vulnerabilidad va por varios lugares (...) Nos ha pasado con Funcionario 1 de hacerle seguimiento a estudiantes que tienen todo, y los gurises no quieren estudiar o no tienen ganas o "no les pinta", como dicen ellos y queda ahí" -funcionario 3

En esta cita es posible apreciar las formas de estigmatización del estudiante al que “no le pinta”, de las familias donde la educación no es una prioridad, o de aquellos alumnos que sufren discapacidades o enfermedades, estigmatización que justifica la desvinculación y le quita reconocimiento a las capacidades de la institución para ayudar al alumno. Se crea un sistema de ayuda donde algunos alumnos son merecedores de apoyo institucional y donde con otros no vale la pena seguir insistiendo.

“El año pasado arrancó una chiquilina en cuarto (..) era la única en no sé cuántos de la familia que iba a arrancar primero de liceo. Yo no sé qué pasó, si fue que la chiquilina tenía tanta presión porque había sido la única que había llegado hasta ahí que llegó un momento en el que la joven no pudo sostener más (...) La madre de esa niña, además de tener extrema vulnerabilidad económica, tenía una discapacidad importante entonces dependía de la hija para algo básico, para ver la hora, para tomar el ómnibus (...) Una cuestión que vos decís algo tan básico, o sea la chiquilina que iba a egresar tenía más habilidades que la propia madre” -funcionario 3

“Yo creo que hay situaciones o familias, esas familias muchas veces no acceden a cuarto año” -funcionario 1

“El escalón de tercero a cuarto, ese escalón les cuesta muchísimo, me parece que los docentes de Bachillerato tienen una mirada del estudiante mucho más autónomo (...) y ahí muchos se pierden... se pierden ahí, en eso (...) vienen [de Ciclo Básico] como muy apoyados (...) los que vienen ya con rezago de tercero y cuarto se les hace muy difícil. Donde repitan dos o tres veces ya tienen 18... entonces ya empiezan a hacer otro curso laboral, a laburar. Aparecen como otras cosas, no te cuestionas si dejar el liceo en segundo, por la edad tampoco... pero ya en cuarto, tenes Ciclo Básico, donde repitas dos en cuarto ya estás en la mayoría de edad entonces aparecen otras opciones”

“Funcionario 1: (...) septiembre creo que es uno de los meses claves, el segundo carnet de septiembre ahí cuando ya es todo bajo, con muchas faltas, ya ahí... es como yo te decía, muchos ya están cerca de la mayoría de edad entonces es como una edad que...”

Funcionario 2: aguantan si hasta mediado de año, algunos retoman otros no, pero bueno, siempre se trata de proteger las trayectorias de ellos

Funcionario 1: hay deserciones también por temas como de salud mental te voy a decir, ha habido algunos cuantos”

En estos fragmentos de entrevista se aprecia que los funcionarios reconocen en sus discursos que existen jóvenes tanto en situaciones de vulnerabilidad como en situaciones óptimas que no logran terminar Bachillerato, pero siempre finalizan la idea adjudicando al alumno que se desvincula características personales (problemas de salud mental, dificultad para adaptarse a los nuevos ciclos del liceo) o situaciones externas al liceo (vulnerabilidades familiares o económicas, deseo de trabajar) que justifican la desvinculación. Lo cual perpetúa el estigma existente del alumno que se desvincula y lo refuerza, dejando poco espacio para la innovación y las posibilidades de mejorar la situación.

Se mencionan ayudas económicas, pero no otro tipo de medidas de integración, aunque como se destacó al principio la desvinculación se da también en adolescentes sin carencias económicas.

Entra también en juego otro actor que resulta decisivo para la vinculación del alumno: el docente. En algunos casos son los docentes quienes actúan frente a las desvinculaciones:

“Tres docentes que me cruzaron o tenían mi número. Había uno que tenía mi número porque era el delegado de la clase y me escribió, y otro me lo crucé en la calle y me preguntaba por qué había dejado y eso.” -desvinculado 4

Múltiples entrevistados declararon haber disfrutado algunas materias al punto de haberlas finalizado a pesar de haberse desvinculado de otras. Pero esto también puede presentarse de forma inversa: algunos alumnos declararon haberse desvinculado porque no toleraban los problemas que tenían con algunos docentes. Se mencionan problemas generales como indiferencia en el trato a los alumnos o desorganización en la forma de enseñar y evaluar, a problemas más específicos como personas que se sentían humilladas por pedirle apoyo al docente o por llegar tarde a clase por sus horarios de trabajo. Como los docentes

enseñan en varias instituciones, para los alumnos (y las instituciones) resulta difícil encontrar una solución que les permita seguir cursando sin encontrarse con algunos docentes.

“Iba a ser lo mismo que estuviera en ese aula o en otro, porque iban a ser los mismos profesores. Opté a no estudiar e hice eso, estuve de los doce hasta los diecisiete sin estudiar y no trabajaba tampoco.” -desvinculado 8

“Tuvimos problemas con una profesora en específico y entre todos los compañeros recolectamos información de las leyes de los derechos del estudiante, de todas las cosas que ella había hecho mal y no nos dieron bola. Y eso fue algo que me molestó muchísimo. (...) Siento que a veces que están hartos de lo que están haciendo (...) tuve profesores que no les gustaba [enseñar].” -desvinculado 6

“Le dijeron para cambiarme de aula, a ver si era eso, y yo le decía que no porque igual iba a seguir con los mismos profesores que yo no me sentía cómoda.” -desvinculado 8

“Solo la de biología me dio bola y que me dio la oportunidad de hacerlo más adelante al escrito final y por eso fue que la salvé. (...) Pero lo que es los profesores la verdad no me dieron bola. Aunque la adscripta hiciera algo siempre dependía del profesor.” -desvinculado 5

El docente entonces representa un rol clave: puede modificar el sentimiento de pertenencia del individuo en el espacio del aula tanto negativa como positivamente. Este sentimiento de pertenencia en el aula tendrá que competir con el sentimiento de pertenencia al cuerpo estudiantil (es decir, la autopercepción del individuo como estudiante). Es importante para esta investigación mencionar lo esencial que es el rol docente para los estudiantes, y las posibilidades que existen de mejorar y profundizar estos vínculos si se investiga más la situación y se brindan los recursos adecuados, especialmente para los docentes.

10.3.5. Trabajo, vocación y sus impactos en la trayectoria educativa

En todas las entrevistas los desvinculados expresaron haber dejado de cursar y haber reenganchado varias veces. Messing (2009:40) desarrolla la idea de que los estudiantes modernos “(...) se desplazan de carrera en carrera pensando que todavía no encontraron su verdadera vocación sin percibir que el problema es interno y que nada los atrae realmente” enlazando el tránsito entre instituciones como síntoma de una indiferencia respecto a su trayecto educativo. En el caso minuano esto se relaciona directamente con sus expectativas

laborales: todos los entrevistados declararon querer terminar el liceo solo por tener una mejor salida laboral. Ninguno demuestra deseos de terminar el liceo para vivir la experiencia liceal o para formarse académicamente, desde su punto de vista es una relación lineal y totalmente utilitaria: terminar el liceo = trabajo.

“Cuando empecé el Ciclo Básico no entendía porque carajos tenía que seguir estudiando. Pero después a lo largo me fui dando cuenta, porque el liceo es muy importante en el ambiente laboral (...) podés aspirar a mejorar tu puesto.” – desvinculado 2

“No vi crecimiento en cada trabajo que estuve. Hoy en día para todos los trabajos te piden tener liceo terminado, entonces como meta dije tengo que terminar el liceo, y después bueno me fue quedando esa materia y no fui más” -desvinculado 3

“Er: ¿Y qué te motivó a reenganchar después?”

Eo: Mi futuro. Porque me di cuenta de que algo tenía que estudiar.

Er: Bien, ¿pero no fue el liceo, ni los compañeros, ni nada? Fue meramente algo vocacional por así decirlo.

Eo: Claro, fue algo para que más adelante me sirviera para algo.” -desvinculado 4

“El objetivo mío era hacer tercero para después, por algún trabajo que te lo pidan. (...) Para varios trabajos te exigen tercero.” -desvinculado 7

Uno de los entrevistados, a pesar de haber declarado querer terminar para tener una mejor salida laboral, concluyó que eso también estaba en duda.

“No, no te sirve, no. O sea, creo yo que no, porque vos terminas. Sos bachiller, sí, ¿de qué te sirve? Porque hoy en día en todo trabajo te exigen que tengas Bachillerato y algún estudio extra. Hasta de peluquería que hoy en día cualquier persona agarra una tijera y te esquila un perro o a cualquier cosa... ¿Me entendés? Que no es necesario tener un título, pero... Yo qué sé, a otras cosas, a otros tipos de trabajo siempre te piden un título.” - desvinculado 8

El trabajo también surge como temática central en la vida de los desvinculados. La mitad de los entrevistados declararon haber dejado el liceo por el trabajo, mientras que la otra mitad está actualmente haciendo cursos particulares que ellos consideran tienen una mejor salida laboral.

“Tengo veinticuatro años e hice primero nomás. Arranqué a trabajar para el campo y tuve que dejar (...) me dijeron "trabajas o estudias" y me puse a trabajar. (...) Después que arranqué a trabajar, me gustó más trabajar que ir a estudiar. (...) Yo trabajo en lo que venga, en lo que consiga. (...) [Si ahora que trabajo] me pongo a estudiar uno: nunca voy a estar en las casas y la otra: es que capaz que no me da el cuerpo. Me voy a estar exigiendo mucho.” -desvinculado 7

“Cuando terminé el Ciclo Básico me fui para Maldonado a trabajar, y cuando volví intenté empezar en el tres Bachillerato pero lo dejé porque trabajaba de noche y el horario no me convenía para el trabajo y [el liceo] no era tan permisivo, yo necesitaba el trabajo.” -desvinculado 2

“Estoy re estancado porque como todavía no he salvado los exámenes [del liceo] en realidad no me puedo postular a nada, así que ahora estoy buscando clases de idiomas para por lo menos ir adelantando eso” -desvinculado 5

“¿Para qué voy a desperdiciar dos años de liceo si puedo hacer dos años de un curso y ya empezar a trabajar?” -desvinculado 6

“Hay un porcentaje de desvinculados que cuando pasa el tiempo vuelven a inscribirse al nocturno porque se dan cuenta que sin Ciclo Básico no hay opción. Cuando hay llamados para la policía, para enfermería y eso viene todo el mundo a pedir su escolaridad, porque si no tenes tercero aprobado no puedes hacer ni enfermería, ni pueden concursar para la policía.” – Funcionario 6

Se concluye que el trabajo en los liceales minuanos cumple una doble función: por un lado les impide dedicarse enteramente al estudio y muchos, ya sea por necesidad o por querer entrar en la vida adulta, dejan de estudiar para ingresar al mercado laboral (Willis, 1977) pero por el otro lado está muy presente la idea de que estudiar los puede ayudar a conseguir trabajos mejores.

10.3.6. Visiones sobre educación terciaria y emigración entre los no-bachilleres

La perspectiva de emigrar y comenzar una educación terciaria entre los desvinculados es mixta: algunos de ellos ya han emigrado por trabajo, otros aún esperan poder emigrar a seguir sus estudios en Montevideo y otros descartan totalmente la posibilidad de emigrar. Lo

que se percibe en común entre los entrevistados es que estos relacionan continuar sus trayectorias educativas con emigrar a Montevideo, desconociendo u omitiendo otras opciones:

“Cuando empiezas el liceo decís 'voy a la facultad', después se te va cambiando todo(...) ya decía 'no tengo posibilidades de ir' porque vamos a la realidad yo no era muy ducho con el estudio, estudiaba lo básico (...) no me daba ni siquiera lo económico porque mi familia no podía bancarme ir a estudiar allá” -desvinculado 3

“Yo tenía como desde primero que quería terminar liceo y hacer cirugía, era algo que re quería. Pero después cuando empecé a hacer medicina quinto biológico me empezó a no gustar, como que veía que no era lo mío (...) después perdí los exámenes y quise recursar ese año que quedó ahí medio en pausa porque ni siquiera sabía qué hacer“ -desvinculado 5

“Yo por ejemplo tenía en mente terminar sexto y estudiar contaduría, pero tenía que pagar un curso acá en Minas, porque no hay y lo único que hay es administración de empresas o sino el de maestra, pero tampoco me llamaba mucho la atención, entonces para qué voy a seguir estudiando algo que a mí no me gusta para después seguir trabajando de eso que no me gustaba. Entonces ta, mi objetivo era primero terminar sexto, después conseguir otro trabajo y poder pagar ese curso. Pero ta, no lo pude terminar.” -desvinculado 8

Como se observa en las citas, las experiencias de los desvinculados entrevistados son muy heterogéneas pero todas se ven atravesadas por las mismas tres temáticas: trabajo, pertenencia y relación con los docentes.

El trabajo es un componente dual, que puede ser negativo para la trayectoria educativa interponiéndose en el transcurso de la misma, de forma directa o mediante la priorización de cursos con mayor salida laboral, mientras que al mismo tiempo es el único motor que alienta a los estudiantes a finalizar sus estudios.

La pertenencia en los desvinculados tiene tres dimensiones: la pertenencia al centro como tal, la responsabilización y la madurez.

La pertenencia al centro implica la comodidad que los estudiantes sienten con los compañeros y con los referentes de la institución. La responsabilización (también estudiada en Alejandro, 2013) entra en juego cuando el estudiante no siente pertenencia en el propio

cuerpo estudiantil, es decir, siente que es mal alumno y se autoexcluye de los procesos educativos por sentir que no tiene las cualidades necesarias para pertenecer a los mismos, tomando esto como algo innato y culpándose por su desvinculación académica. Y la madurez aparece como un obstáculo recurrente frente a ambas pertenencias anteriores, impidiendo el relacionamiento con los compañeros y el disfrute de las clases. Estos tres problemas atraviesan de forma directa la experiencia educativa de los entrevistados.

La relación con los docentes resulta clave, ya que el sentimiento de cercanía con ellos y las modalidades flexibles de dictado de las materias aparecieron como factores positivos para los estudiantes, siendo incluso el motor para culminar algunas materias.

La oferta atraviesa todos estos componentes: el trabajo y su percepción se ve afectado por la oferta laboral, la comodidad en el centro y la pertenencia se ve limitada por la oferta de centros y de modalidades de cursado (el nocturno es la única modalidad alternativa y resulta muy popular entre los desvinculados) y la oferta de docentes delimita las relaciones que los estudiantes pueden generar con ellos.

11. Reflexiones Finales

La ciudad de Minas no les hace a sus adolescentes un camino educativo fácil. Al analizar las entrevistas nos encontramos con múltiples problemas:

- 1) Recorridos educativos segmentados: al cambio de escuela a liceo y de liceo a facultad le sumamos un cambio forzoso de institución al pasar de Ciclo Básico a Bachillerato y una percepción de que la emigración es la única forma de ser participe en cualquier tipo de educación terciaria, complicando los procesos de pertenencia en un centro y truncando las expectativas vocacionales de quienes no pueden o no quieren emigrar luego de terminado el liceo. Este era inicialmente el único problema que se esperaba encontrar al realizar esta investigación, pero salieron a la luz varios más.
- 2) La oferta educativa y laboral se encuentra en un círculo vicioso: los adolescentes desconocen gran parte de las opciones educativas que tienen a nivel local, y las que conocen responden a una finalidad totalmente utilitaria debido al sacrificio que supone acceder a ellas. La falta de posibilidades de estudiar y ejercer ciertas carreras en el departamento favorece a la fuga de cerebros y a la centrifugación de algunas disciplinas en Montevideo, lo que resulta en que no se dicten en el interior por falta de alumnos, comenzando el círculo nuevamente. Los desvinculados expresan en sus

discursos deseo de vincularse nuevamente con las instituciones para mejorar sus expectativas laborales, y lo intentan varias veces en su trayectoria, pero es el propio trabajo el que impide una vinculación con los centros.

- 3) Falta de una identidad fuerte por parte de los estudiantes: cada alumno recorre su trayectoria liceal con poco sentido de pertenencia a las instituciones, apatía frente a las decisiones educativas que debe tomar y basando su vocación en imaginarios lejanos y abstractos, basados mayormente en lo que les es transmitido por sus familias. Esto deja a los estudiantes a su suerte: quienes siempre se consideraron “malos alumnos” se quedan estigmatizados con ese calificativo, encuentran más fácil sentir pertenencia con los grupos marginales que se quedan dispersándose afuera o que tienen mala conducta, y se alejan del centro educativo sintiendo que la responsabilidad de dicho fallo es enteramente de ellos, ya que ser estudiante no los define, es algo que inherentemente no son y nunca podrán ser. Esto los lleva a no cuestionarse qué factores externos están afectando negativa o positivamente su trayectoria y a ignorar las ofertas alternativas.
- 4) Falta de una colectividad estudiantil: si depende de la individualidad de cada estudiante determinar qué es ser “buen alumno” y “mal alumno” perpetuando esta falta de compañerismo en el trayecto educativo se obtiene como resultado salones de clase divididos en subgrupos de amigos que mayormente son determinados por las características socioculturales de los integrantes y que les impiden ver la característica común de todo el salón de clase: que todos son estudiantes. Esto crea un sentimiento de soledad frente a las vulnerabilidades sufridas por el alumnado, que no cuenta con medios legítimos para presentar reclamos. A nivel individual esto también puede significar que quien se considera “mal alumno” no tiene tampoco como referencia un marco de compañeros al cual recurrir por apoyo más allá de los grupos marginales que se forman dentro de los liceos, los cuales al ser grupos marginales, no le brindan al estudiante ayuda académica sino que refuerzan su autopercepción como mal alumno.
- 5) Las soluciones a estos problemas funcionan como “curitas”: los funcionarios poseen protocolos para aproximarse al alumno que se ha alejado de la institución, pero la detección tardía de estos casos, el tránsito corto de los alumnos en cada institución, el estigma del alumno que se desvincula como único responsable de su situación. La responsabilidad por el éxito de una trayectoria educativa no puede recaer únicamente en el estudiante, pero la apatía de los funcionarios y la naturalización de las

segmentaciones estructurales de la sociedad, llevan a que la mayoría de los casos sean atendidos en una corta medida con métodos de aproximación al alumno y a las familias de baja intensidad, sin terminar de resolver los problemas del tejido social del estudiantado minuano que sistemáticamente filtra estudiantes en base a su autopercepción. El docente aparece en estas instancias como unico capaz de atraer al alumno nuevamente.

El problema de la autopercepción del adolescente como estudiante y la naturalización de los liceos y la sociedad al respecto es demasiado estructural como para que simples modificaciones puedan solucionarlo. Es pertinente entonces estudiar más en profundidad los efectos que tiene la institución en la formación de esta autopercepción del alumno y el conocimiento que tienen los alumnos de la oferta disponible en su ciudad y si conocer esta oferta modifica la percepción que tienen de sus posibilidades.

Existe además una correlación entre el poco tiempo que se está en cada institución liceal con la falta de colectivos de estudiantes. Como se establece en el apartado 10.3. las experiencias educativas trucas por el cambio forzoso de institución dificultan aún más la posibilidad de que el alumno genere sentimientos de pertenencia con el centro y sus compañeros. Puede ser pertinente estudiar el sentido de pertenencia de los adolescentes con cada institución en la que cursan y los motivos que, según los propios estudiantes, les impiden la formación de un colectivo estudiantil (más allá del motivo ya propuesto en esta investigación sobre el trayecto liceal visto socialmente como un recorrido totalmente individual), y conocer si actualmente la directiva de dichos liceos está haciendo algo para promover la formación de colectivos.

Es evidente que cualquier ciudad del país se beneficiaría de la descentralización de la UdelaR (Méndez et al., 2018) pero por el momento, parece importante conocer la demanda específica de la ciudad y las posibilidades de la UdelaR de responder a ellas, ya que existe un local del CURE que desde 2016 no ha aumentado su oferta. Lamentablemente, después de estudiar la situación de los estudiantes que emigran, los cuales son pocos debido a las dificultades estructurales que significa finalizar secundaria, es difícil concebir métodos para facilitar este proceso, ya que es un proceso cuyas dificultades varían individuo a individuo y que está fuertemente aceptado en la sociedad minuana.

En Minas el liceo funciona como un decantador, que separa gradualmente a quienes pueden acceder a la Educación Media Superior, y posteriormente a la terciaria, de quienes no.

La oferta educativa es limitada y para los estudiantes parcialmente desconocida. La trayectoria educativa de los estudiantes se va definiendo individualmente día a día. Los alumnos están atados a cambios de institución constantes y su única motivación se basa en mejoras laborales y sueños limitados, no solo por la oferta educativa y laboral disponible, sino también por la falta de una identidad estudiantil fuerte en los liceos y dentro del propio alumno, que se encuentra sintiendo apáticamente que su transcurso por el liceo no es relevante ni para la sociedad, ni para las instituciones, ni para sus compañeros, ni para sí mismo.

En base a estos resultados se plantean como interesantes y necesarias investigaciones que amplíen el conocimiento sobre la experiencia estudiantil en el interior, la experiencia universitaria de quienes migraron a la capital y su relación con la educación y el trabajo en diferentes puntos del país, las percepciones de la educación en el interior desde el punto de vista de los docentes y funcionarios, y especialmente comenzar a investigar y explorar las diferentes modalidades de educación híbrida y remota para descubrir si estas serían beneficiosas para descentralizar la academia y por lo tanto las oportunidades educativas, vocacionales, económicas y sociales que vienen con ella.

Bibliografía citada

- Acevedo, F. (2017) *"La oferta de estudios terciarios en el noreste de Uruguay y sus efectos en la persistencia estudiantil"*. XVI Jornadas de Investigación : la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿cómo el Uruguay no hay? [en línea]. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10773>
- Alejandro, M. (2013) “Convivencia y masificación: un análisis del impacto de separación de ciclos educativos en la vida del liceo. Estudio de caso en la ciudad de Canelones” [en línea] Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS, 2013
- ANEP (2023) *Monitor Educativo Liceal* Dirección General de Educación Secundaria. Dirección de planeamiento y evaluación educativa. Departamento de Estadística.
- Bengochea, J., & Pellegrino, A. (2014). Migración interna y transición a la adultez. In *Hacerse adulto en Uruguay, un estudio demográfico* (pp. 113-145). Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (ecu).

- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid :Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, UBA/ Eudeba.
- Cedrez, M. et al. (2020) *Preparados, listos ¡ya! Factores que inciden en la elección y continuidad de una carrera en Educación Superior* [en línea] Montevideo : Udelar. FCS : Udelar. CSIC, 2020. 978-9974-0-1768-9
- Diario La Unión (2022) *Ahora en la puerta del Liceo 3 padres se manifiestan sobre posibles casos de abuso denunciados en las últimas horas*. Facebook. Disponible en: <https://www.facebook.com/launion14/posts/pfbid0Y4rRnx51GLrhKQ5uxMxoAYXiDmtTvwss44o7Doez4Jws6vfEuoKWq248ZD2dCo7Bl> (Fecha de revisión: 19/02/2023)
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- El País (2022) *Padres y estudiantes denuncian a docente en Lavalleja por cometer abuso de funciones*. Información Educación [en línea]. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/padres-y-estudiantes-denuncian-a-docente-en-lavalleja-por-cometer-abuso-de-funciones#:~:text=Padres%20y%20estudiantes%20del%20Liceo.abusos%20realizados%20por%20el%20profesor>. (Fecha de revisión: 20/02/2023)
- Escuela Técnica de Minas (2021) *Sobre Nosotros*. Disponible en: <https://nuevaetm.wordpress.com/sobre-nosotros/> (Fecha de revisión: 04/06/2021)
- Frenette, M. (2006). *Too far to go on? Distance to school and university participation*. Education Economics 14. <https://scholar.google.com/citations?user=HystZn4AAAAJ&hl=en>
- Goffman, E. (2006) *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires - Madrid.
- Honneth, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica, Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadística (2011) *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad*.

- Vasilachis de Gialdino, I. et al. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Le Breton, D. (.). (2003). *Adolescencia bajo riesgo. Cuerpo a cuerpo con el mundo*. Trilice.
- Méndez, C., Rodríguez, A., & Castro, I. (2018). *¿Cómo perciben distintos actores del sistema educativo la descentralización de la UDELAR? Tacuarembó y Rivera*. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Messing, C. (2009). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Montero, V. (1996) *Liceos rurales y propensión emigratoria en los jóvenes : un estudio de caso* [en línea] Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, 1996. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21551> (fecha de revisión 19/07/2021)
- Pacheco, L. (2016). *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LAS ASOCIACIONES ESTUDIANTILES LICEO DEPARTAMENTAL DE MINAS* [para el Congreso de Historia de la Educación - 2016]. Retrieved 06 05, 2021, from <http://ifdminas.cfe.edu.uy/attachments/article/18/ESTATUTO%20Y%20REGLAMEN TO%20DE%20LA%20ASOCIACION%20DE%20ESTUDIANTES.pdf>
- Pacheco, Luis. (2009) *Historia de la Formación Docente en el departamento*. Disponible en: <http://historiapacheco.blogspot.com/2009/11/historia-de-la-formacion-docente-en-el.html> (Fecha de revisión: 06/04/2021)
- Peri, A. (2015) *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia. “Las pruebas diagnósticas a debate”* pp. 66 – 80 Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica Montevideo: Udelar. CSE, 2015 (Temas de enseñanza, n.º 2) ISBN 978-9974-0-1214-1
- Portal Udelar (2020) *Se concretó el nuevo local del CURE en Minas*. Disponible en: <https://udelar.edu.uy/portal/2020/09/se-concreto-el-nuevo-local-del-cure-en-minas/> (Fecha de revisión: 04/06/2021)
- Quartino, F. (2015). *La Reproducción Social en Ciclo Básico: Un estudio sobre relaciones entre distintos elementos estructurales y actitudinales. El caso de la ciudad de Minas*.

- Real Academia Española. (2022) *Diccionario de la lengua española*
- Rivero, L. (2013). *Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos*. Departamento de Sociología, FCS, UdelaR.
- Robaina Antía, S. (2012) *Una mirada a las trayectorias académicas de los jóvenes de Maldonado a partir de la instalación del CURE ¿Qué factores determinan la transición a la educación terciaria?* [en línea] Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS, 2012
- Sánchez, M. (2020). *Descentralización de la oferta Educativa Superior Universitaria e inequidades de acceso*. FCS, UdelaR.
- Scarone, G. (2014). *Cultura Migratoria, Estudiantes Universitarios del interior en Montevideo*. Facultad de Psicología, UdelaR.
- Telemundo (2022) *Un profesor del Liceo N°3 de Minas fue separado preventivamente del cargo tras recibir denuncias de acoso y abuso* [en línea]. Disponible en: <https://www.teledoce.com/telemundo/nacionales/un-profesor-del-liceo-no3-de-minas-fue-separado-preventivamente-del-cargo-tras-recibir-denuncias-de-acoso-y-abuso/?fbclid=IwAR0ha2-Fzn2sp7uGoMYb2CDZOzPV9y8Bw90q6Anyyizma8UY5AMTvxe2Zwg> (Fecha de revisión: 19/02/2023)
- UNICEF. (2006). *Salud y participación adolescente. Palabras y juegos*. UNICEF Uruguay.
- Universidad Tecnológica UTEC (2021) *UTEC se expande a Lavalleja y Cerro Largo*. Disponible en: <https://utec.edu.uy/es/noticia/utec-se-expande-a-lavalleja-y-cerro-largo/> (fecha de revisión: 30/11/2021)
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Ediciones Akal, S. A., 2017.

Anexos

Anexo 1.

Categoría		Alias	Modalidad de entrevista	Duración		
Desvinculados		Desvinculado 3	Presencial ind.	00:13:31		
		Desvinculado 2	Telefónica	00:09:34		
		Desvinculado 1	Telefónica	00:10:55		
		Desvinculado 6	Presencial ind.	00:45:24		
		Desvinculado 4	Telefónica	00:13:12		
		Desvinculado 7	Presencial grup.	00:20:56		
		Desvinculado 8				
		Desvinculado 5	Telefónica	00:17:15		
Liceo Fabini	Estudiantes 1ro de Bachillerato	Alum. Bach. 3	Presencial ind.	00:10:46		
		Alum. Bach. 4	Presencial ind.	00:21:19		
		Alum. Bach. 2	Presencial ind.	00:09:04		
		Alum. Bach. 7	Presencial ind.	00:12:07		
		Alum. Bach. 8	Presencial ind.	00:12:48		
		Alum. Bach. 1	Presencial ind.	00:09:23		
		Alum. Bach. 5	Presencial ind.	00:11:58		
		Alum. Bach. 6	Presencial ind.	00:16:42		
	Funcionarios	Funcionario 7	Presencial ind.	00:05:15		
		Funcionario 1	Presencial grup.	00:37:41		
		Funcionario 2				
		Funcionario 3	Presencial grup.	00:42:46		
		Liceo 2 "Molino Viejo"	Estudiantes 3ro CB	Alum. CB. 9	Presencial grup.	00:26:39
				Alum. CB. 10		
Alum. CB. 11						
Alum. CB. 6	Presencial grup.		00:10:45			
Alum. CB. 5						
Alum. CB. 12	Presencial grup.		00:13:50			
Alum. CB. 13						

		Alum. CB. 7	Presencial grup.	00:11:25
		Alum. CB. 8		
	Funcionarios	Funcionario 6	Presencial ind.	00:03:02
		Funcionario 5	Presencial ind.	00:24:18
Liceo 3 "Faro de las Sierras"	Estudiantes 3ro CB	Alum. CB. 14	Presencial grup.	00:18:59
		Alum. CB. 15		
		Alum. CB. 16	Presencial grup.	00:16:24
		Alum. CB. 17		
		Alum. CB. 1		
		Alum. CB. 4		
		Alum. CB. 2		
	Alum. CB. 3			
	Funcionario	Funcionario 4	Presencial ind.	00:16:19
Totales				
instituciones	categorias	personas	Tiempo grabado	
3	4 (Estudiantes 1ro Bach., estudiantes 3ro CB, desvinculados y funcionarios)	40	09:04:30	

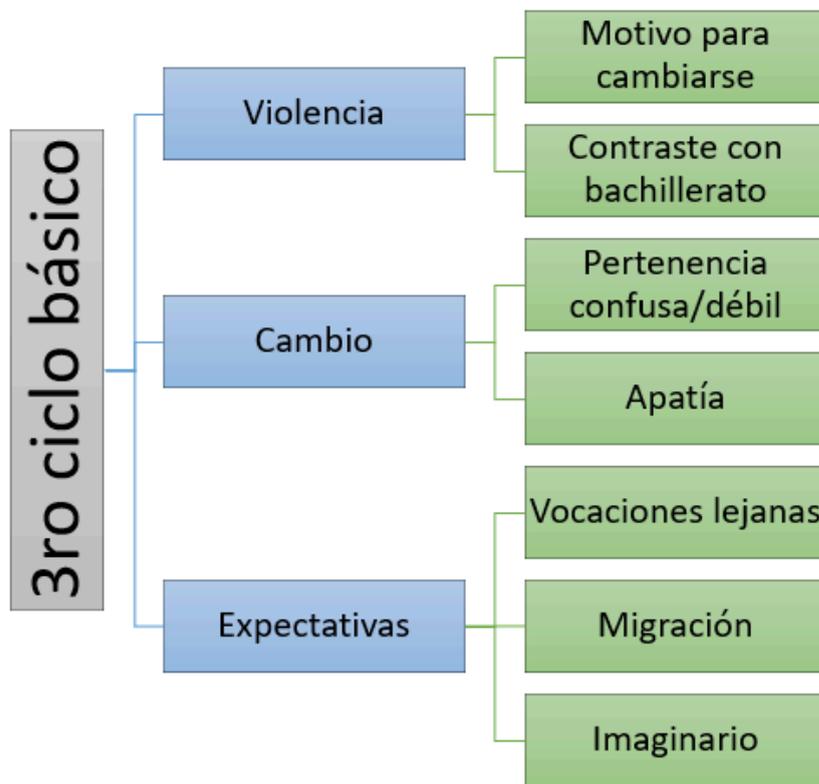
Anexo 2.

Población	Objetivo	Posibles preguntas
Todos	Conocerlos mejor	¿Cuántos años tenes? ¿Cuál es tu identidad de género? ¿Viviste siempre en Minas? ¿Qué estás haciendo actualmente trabajando o estudiando (en caso de los liceales si hacen algo fuera del liceo)? ¿Con qué calificaciones finalizaste el año pasado? ¿Te consideras buen alumno?
Desvinculados	Hacer un recorrido por su trayectoria liceal	¿En qué liceos cursaste? ¿En qué años cursaste en cada liceo? ¿Repetiste o recursaste algún año? ¿Hace cuánto estás desvinculado? ¿Mantienes actualmente contacto con algún liceo?
	Conocer su experiencia en los liceos en los que cursó	¿Cómo te sentiste cursando en el liceo X? ¿Cómo te llevabas con los compañeros? ¿Tenías un grupo cercano de amigos?

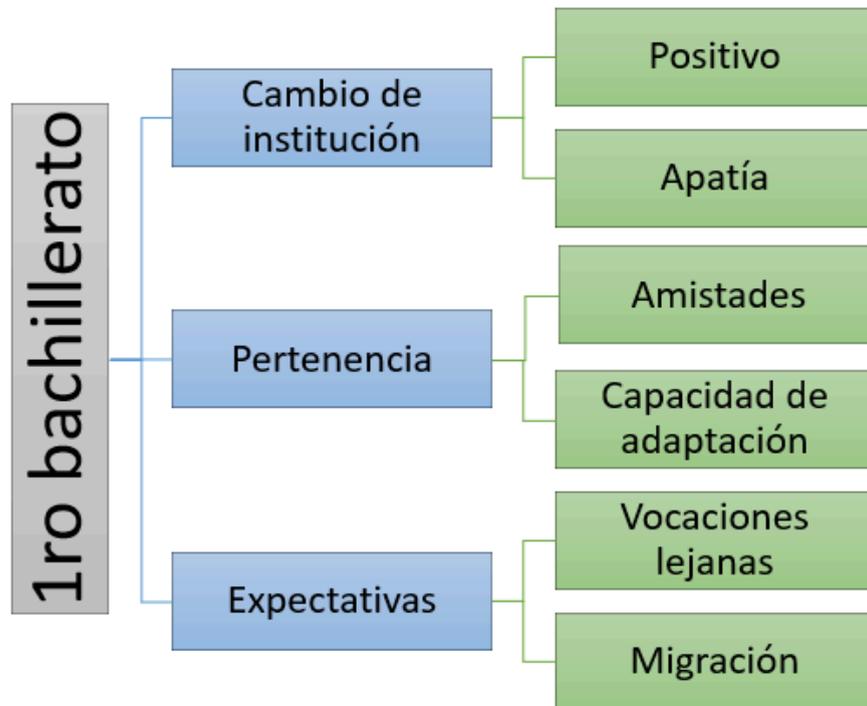
		<p>¿Cómo te llevabas con los docentes? ¿Y con el personal del liceo?</p> <p>¿Te gustaba estudiar ahí?</p>
	Conocer sus razones de desvinculación	<p>¿En qué momento dejaste de cursar?</p> <p>¿Lo decidiste o fue algo que surgió de a poco?</p> <p>¿Por qué razones no volviste a cursar?</p> <p>¿Qué podría haber cambiado para que siguieras cursando?</p>
	Conocer sus expectativas vocacionales y su visión respecto a la migración	<p>¿Cuándo cursabas que materias eran tus favoritas?</p> <p>¿Qué trabajo te gustaría tener?</p> <p>¿Tienes pensado hacer alguna carrera terciaria?</p> <p>¿Alguna vez te planteaste estudiar en Montevideo?</p> <p>¿Conoces las ofertas terciarias que hay en Minas?</p>
Alumnos de tercero de los liceos 2 y 3	Conocer el ambiente en su liceo actual	<p>¿Hace cuánto estudias en este liceo?</p> <p>¿Te gusta venir acá?</p> <p>¿Cómo te llevas con tus compañeros?</p> <p>¿Tienes un grupo cercano de amigos?</p> <p>¿Cómo te llevas con tus profesores?</p> <p>¿Cómo te llevas con el personal del liceo?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de este liceo y que es lo que menos te gusta?</p>
	Conocer sus expectativas respecto al cambio de liceo	<p>¿Estas con ganas de cambiarte de liceo el año que viene? (Por qué sí o por qué no)</p> <p>¿Vas a ir al Fabini o a la UTU? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué opinas de dichos liceos?</p> <p>¿Tus amigos que van a hacer?</p> <p>¿Qué cosas te ponen nervioso/a del cambio?</p> <p>¿Qué se podría hacer para facilitar esta transición para vos?</p>
	Conocer sus expectativas educativas y vocacionales	<p>¿Ya sabes qué Bachillerato vas a cursar?</p> <p>¿Tienes pensado qué vas a hacer después?</p> <p>Si pudieras ser cualquier cosa ¿Qué quisieras ser cuando seas grande?</p> <p>¿Tienes pensado estudiar en Montevideo o Maldonado?</p>
Alumnos de cuarto del liceo Fabini	Conocer su experiencia en el liceo anterior	<p>¿Cómo te sentías cursando en el liceo X?</p> <p>¿Cómo te llevabas con tus compañeros?</p> <p>¿Tenías un grupo cercano de amigos?</p> <p>¿Cómo te llevabas con tus profesores?</p> <p>¿Cómo te llevabas con el personal del liceo?</p> <p>¿Tenías ganas de cambiarte?</p> <p>¿Qué era lo que más te gustaba de tu liceo y que era lo que menos te gustaba?</p>
	Conocer su experiencia en el Fabini	<p>¿Por qué elegiste el Fabini?</p> <p>¿Te está gustando cursar acá?</p> <p>¿Cambiaste el medio de transporte para venir?</p>

		<p>¿Notas alguna diferencia respecto a tu anterior liceo?</p> <p>¿Te tocó con algún amigo de tu liceo anterior?</p> <p>¿Fue fácil el cambio?</p> <p>¿Qué pensás vos que se podría hacer para que el cambio fuera aún mejor?</p> <p>¿Te ves terminando cuarto en este liceo?</p>
	Conocer sus expectativas educativas y vocacionales	<p>¿Ya sabes qué Bachillerato vas a cursar?</p> <p>¿Tienes pensado qué vas a hacer después?</p> <p>Si pudieras ser cualquier cosa ¿Qué quisieras ser cuando seas grande?</p> <p>¿Tienes pensado estudiar en Montevideo?</p>
Funcionarios	<p>Como no estaban en el diseño original las entrevistas se realizaron de forma abierta siguiendo vagamente los mismos puntos de interés: imaginario sobre los diferentes centros educativos y las ofertas, estrategias frente a la desvinculación y los cambios de institución y percepción de dichos funcionarios sobre la convivencia y pertenencia de los adolescentes en los centros.</p>	

Anexo 3.



Anexo 4.



Anexo 5.

