

Decisiones educativas y prácticas de reproducción de clase en sectores medios-altos en Montevideo*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.4935>

Educational Decisions and Class Reproduction Practices among Upper Middle Classes in Montevideo

María José Álvarez-Rivadulla**

Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia)

Juan A. Bogliaccini***

Universidad Católica del Uruguay (Montevideo, Uruguay)

Rosario Queirolo****

Universidad Católica del Uruguay (Montevideo, Uruguay)

Cecilia Rossel*****

Universidad Católica del Uruguay (Montevideo, Uruguay)

.....

* Este artículo forma parte de los resultados del proyecto “Panorama de las clases medias en Uruguay: diversificación de trayectorias y nuevas demandas para el Estado y la política”, financiado por el Fondo Clemente Estable ANII (Uruguay) (FCE_1_2014_1_104777). Los autores agradecen a Daniel Blanc, Lucía del Castillo, Lucía la Buonora, Magdalena Montes de Oca, Ornella Novino, Martín Opertti y Diego Prato por su invaluable ayuda en la realización de entrevistas en profundidad a familias de clase media en Montevideo entre septiembre de 2016 y abril de 2017. Agradecen también especialmente a Rubén Kaztman, quien fue asesor del proyecto y de forma generosa contribuyó con sus ideas en diversas etapas del mismo. Artículo de investigación recibido el 15.07.2021 y aceptado el 11.10.2021.

** Doctora en Sociología de la University of Pittsburgh (Estados Unidos). Profesora asociada y directora de Sociología, Universidad de los Andes (Colombia). Correo electrónico: mj.alvarez@uniandes.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9214-8517>

*** Doctor en Ciencia Política de UNC Chapel Hill (Estados Unidos). Profesor Titular de Ciencia Política en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Correo electrónico: juan.bogliaccini@ucu.edu.uy ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8776-6313>

**** Doctora en Ciencia Política de la University of Pittsburgh. Profesora titular del Departamento de Ciencias Sociales de la UCU. Correo electrónico: rosario.queirolo@ucu.edu.uy ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4385-8045>

***** Doctora en Gobierno y Administración Pública del Instituto Universitario Ortega y Gasset, Universidad Complutense de Madrid (España). Profesora asociada del Departamento de Ciencias Sociales de la UCU. Correo electrónico: cecilia.rossel@ucu.edu.uy ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-4522>

Cómo citar/How to cite

Álvarez-Rivadulla, María José; Bogliaccini, Juan A.; Queirolo, Rosario; Rossel, Cecilia (2022). Decisiones educativas y prácticas de reproducción de clase en sectores medios-altos en Montevideo. *Revista CS*, núm. especial, 89-115. <https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.4935>

Resumen

Abstract

Este artículo analiza las decisiones educativas de las clases medias altas montevideanas y su significado como prácticas de reproducción y distinción de clase. Con base en una serie temporal de encuestas de hogares y el análisis cualitativo de entrevistas en profundidad a profesionales universitarios, se indaga por la forma en que las clases medias altas eligen la educación de sus hijos. Para ello, se identifican y describen varios perfiles diferentes: leales, fugados y militantes. Las ansiedades, las ambivalencias y los sentimientos de nostalgia, culpa y orgullo que experimentan estos sectores a la hora de elegir la escuela de sus hijos revelan la importancia de esta decisión en la generación y reproducción de desigualdades. Estas decisiones, sobre todo las de salida de clases medias altas hacia el sector privado, así como las de segregación dentro del sistema público, tienen consecuencias profundas en la generación de desigualdades y la integración social.

PALABRAS CLAVE:

clases medias altas, Uruguay, segregación educativa, elitización, desigualdad

.....

This article analyzes the educational decisions of the Montevideo upper middle classes and their significance as practices of reproduction and class distinction. Based on a time series of household surveys and the qualitative analysis of in-depth interviews with university professionals, the article investigates how the upper middle classes choose the education of their children. To do this, it identifies and describes several different profiles: The loyalists, the escapees, and the militants. The anxieties, ambivalences, and feelings of nostalgia, guilt, and pride that these sectors experience when choosing the school for their children reveal the importance of this decision in the generation and reproduction of inequalities. These decisions, especially those that imply exiting public school towards private education as well as segregating within the public school system, have profound consequences for the generation of inequalities and the possibilities of social integration.

KEYWORDS:

Upper Middle Classes, Uruguay, Educational Segregation, Elitization, Inequality

Introducción

En las últimas décadas, el tamaño de la clase media latinoamericana ha experimentado transformaciones importantes. Durante las décadas de 1980 y 1990, el incremento en los niveles de pobreza y el empeoramiento de la situación económica en muchos países de la región derivó en el deterioro de las condiciones de vida de la clase media. Sin embargo, durante la primera década y media del siglo XXI la población latinoamericana de ingresos medios aumentó de forma significativa. Esta transformación hizo que América Latina pasara de ser un continente pobre a uno con la misma cantidad de pobres que de personas de ingreso medio. El surgimiento de “clases medias emergentes” o “nuevas clases medias” (Ferreira *et al.*, 2013; Güemes; Paramio, 2020; Kopper, 2020; Villanueva-Rance, 2020) implicó un incremento muy significativo de hogares que pasaron de tener ingresos por debajo de la línea de pobreza a tener una capacidad de consumo mayor. Sin embargo, el crecimiento sostenido de las clases medias parece estar en riesgo debido a los efectos de una recesión que ya se anunciaba y la pandemia consolidó (Comisión Económica para América Latina - Cepal, 2020; Álvarez-Rivadulla; Bogliaccini; Queirolo; Rossel, 2022).

Un gran número de investigaciones ha analizado los efectos de estos movimientos en distintas dimensiones del bienestar de los sectores medios (Benza; Kessler, 2020; Ferreira *et al.*, 2013; Franco; Hopenhayn; León, 2010). Aunque con menos desarrollo, un número creciente de trabajos analiza cómo estos cambios han impactado sobre prácticas de distinción, formación y reproducción de clase, tanto entre la clase media baja como entre la media consolidada y la media alta (Adamovsky; Visacovsky; Vargas, 2015; Gayo; Teitelboim; Méndez, 2013; Méndez, 2008; Méndez; Gayo, 2019; Visacovsky, 2012).

Este artículo se enmarca en la línea de estudios que analiza las prácticas de distinción y reproducción de clase que atraviesan a los grupos de ingresos más privilegiados dentro de la clase media latinoamericana (Méndez; Gayo, 2019), así como de los estudios que exploran estos aspectos en el mundo desarrollado (Andreotti; Le Galès; Moreno, 2013; Bacqué *et al.*, 2015; Butler; Robson, 2003). En términos más teóricos, se enmarca en el análisis cultural de clase, fuertemente influido por Bourdieu, que se aleja de la mirada enfocada solo en ocupaciones y se interesa por los límites simbólicos y sociales, lo mismo que por las prácticas y decisiones que distinguen grupos socioeconómicos vertical y horizontalmente, reproduciendo o generando desigualdades en la vida cotidiana. El foco en los sectores medios-altos responde a que la acumulación de recursos y activos de distinto tipo –en particular, el nivel educativo– de estos últimos moldea las prácticas de distinción y reproducción de clase, con el potencial de traducirse en verdaderos caminos de segmentación so-

cial y barreras para la integración social. En particular, las decisiones que las clases medias-altas toman con relación a la educación de sus hijos constituyen un espacio privilegiado para aproximarse a las prácticas de distinción de clase de estos sectores.

En línea con este enfoque, el artículo analiza cómo los profesionales montevideanos toman sus decisiones educativas y cómo las justificaciones de esas decisiones están relacionadas con el modo en que perciben y construyen en la práctica sus ideas de clase. Para lograr este objetivo se realizó un análisis cualitativo de entrevistas en profundidad a profesionales de tres generaciones distintas, que se complementó con evidencia cuantitativa proveniente de encuestas de hogares. Los resultados permiten ilustrar distintas trayectorias dentro de la clase media alta montevideana: profesionales que se quedan en la educación pública y son leales (algunos la naturalizan y otros exhiben un comportamiento militante estratégico); aquellos que se fugan o salen del sistema público; y quienes siempre han estado en la educación privada. Las trayectorias reflejan diferencias en percepciones y representaciones que experimentan las familias montevideanas de clase media alta, atravesadas por ambivalencias y sentimientos de nostalgia, culpa y orgullo, según la trayectoria.

Estos hallazgos aportan nuevos elementos empíricos a la investigación sobre prácticas de distinción y reproducción de clase de las clases medias en general, y muy especialmente en América Latina, donde la desigualdad estructural juega un rol central dentro de la transformación de los límites simbólicos en barreras que hacen más rígida la movilidad y más difícil la integración social. Además, los resultados de este artículo dialogan con la discusión más general sobre decisiones educativas y los procesos de elitización que parecen estar teniendo lugar en la región, así como sobre sus efectos en la fragmentación social.

La primera sección de este artículo expone los principales referentes de la literatura centrada en el análisis cultural de la desigualdad y en las prácticas cotidianas que producen y reproducen clase, en particular a partir de las decisiones educativas para los hijos; en la segunda se presenta el caso de Uruguay; la tercera describe el diseño metodológico; en la cuarta se presentan los resultados; y la quinta condensa las principales conclusiones del artículo.

Literatura

Prácticas cotidianas y reproducción de clase

Entender si han aumentado o no las clases medias según medidas clásicas como el ingreso o la ocupación es clave para comprender, por ejemplo, los efectos de los ciclos económicos y las políticas en la estructura social y, en la misma medida, en

el bienestar de la población. Sin embargo, también es muy importante entender los procesos dinámicos de formación de clase (que tienen lugar en contextos específicos) y sus efectos en la integración social.

Uno de los enfoques más destacados para desentrañar estos procesos es el del análisis cultural de clase. Este plantea la necesidad de ir más allá de las desigualdades en planos objetivos para captar las interacciones entre los capitales económicos, culturales y sociales (Bourdieu, 1984), así como los contenidos simbólicos a través de los cuales las clases sociales moldean la vida de las personas y dan sentido a prácticas cotidianas (Bourdieu, 1984; Devine; Savage; Crompton; Scott, 2004).

Una idea central en esta literatura es la de los límites simbólicos, uno de los resultados más claros de la reproducción de clase. Estos límites emergen cuando los individuos intentan definir quiénes son y se expresan tanto en términos de similitudes como de diferencias con otros, de tal modo que dan lugar a sistemas de tipificación social (Lamont, 1994). Los límites constituyen un sistema de reglas que guía la interacción social; operan cotidianamente proveyendo identidad y seguridad, por la vía de juntar pero también de separar a las personas entre clases (Lamont, 1994). Desde este punto de vista, son productores de orden social y, al mismo tiempo, de desigualdad (Lamont, 1994).

De lo anterior se desprende que las identidades sociales y comportamientos culturales (en particular, el consumo) no son el resultado lineal del posicionamiento *objetivo* en la escala social (Savage *et al.*, 2013). Esto cobra especial sentido en el marco de la *cultura de la individualización* que pauta a las sociedades modernas, en la que las diferencias entre distintos grupos tienden a naturalizarse, toda vez que operan de forma muy profunda en términos de estratificación aun cuando no sean explícitas ni visibles (Savage, 2000)¹.

Las clases medias altas constituyen una categoría de especial interés para el análisis de los límites simbólicos. Interesa, en especial, profundizar en la tensión experimentada por las clases medias altas que, si bien han acumulado capital cultural y educativo, no alcanzan a acumular el capital económico que les permitiría alcanzar la posición más alta en la escala social. La forma en que las clases medias-altas lidian con esta tensión combina tanto el uso reflexivo de sus posiciones heredadas –en el sentido de *habitus* (Bourdieu)– como su capacidad de desarrollar estrategias y prácticas (Méndez; Gayo, 2019). La perspectiva de Méndez y Gayo es interesante porque, desde un marco bourdiano de reproducción, reconoce el *habitus* como clase incorporada (Bourdieu, 1984); como la encarnación de hábitos, percepciones y disposiciones que de manera automática y no consciente permiten a los individuos

1. Para una revisión de las principales diferencias entre este enfoque y los estudios de clase basados en ocupación e ingresos, ver Bottero (2004).

navegar entornos sociales e introducen mucha más agencia a las clases medias altas que, en lugar de tomar decisiones automáticas, invierten esfuerzo constante en reproducir o aumentar su privilegio. En ese esfuerzo, las decisiones residenciales y educativas son claves.

Las decisiones educativas como práctica de reproducción y distinción de clase

Las decisiones educativas –y en particular, la elección de escuela para los hijos– constituyen un área de especial interés para detectar límites y formas de reproducción de clase. Al usar la clasificación de Hirschman (1978), las clases medias, y en particular las medias-altas, tendrían distintas opciones ante el deterioro de bienes públicos: salida, voz y lealtad. Cuando aquellos que tienen más recursos se quedan en el bien público (sea la educación, el país, el barrio o lo que estemos estudiando), con el ejercicio de la lealtad se generan bienes públicos más diversos, lo que es bueno para el capital social de aquellos con menos recursos (Coleman, 1988). Esto es así, al menos de forma simbólica, aunque el propio subsistema público esté fuertemente segmentado. Cuando estas personas, además, ejercen su voz, se logran bienes públicos de mejor calidad porque tienen más posibilidades de ser escuchadas. Esto no es incompatible con procesos de fuerte segmentación, aunque en estos casos la mejora tiende a repetir los patrones de segmentación. La salida de quienes pueden tomarla tiene consecuencias negativas para quienes se quedan y, desde el punto de vista adoptado en este trabajo, para la integración social.

El estudio de las decisiones educativas (en particular, la elección de escuela) de grupos privilegiados muestra que, con las particularidades de los distintos contextos, esas decisiones construyen grupos sociales diferenciados. Ya en 1977, Bourdieu y Passeron (1977) mostraban la capacidad de las clases medias-altas para moldear las trayectorias educativas de sus hijos a través de opciones curriculares y su apoyo a las barreras al ingreso de sectores inferiores de la clase media. Esto ocurría en un contexto en que la política estatal francesa de institucionalidad educativa redujo la capacidad de las clases medias altas de controlar la reproducción de su *status*. Van Zanten (2019) retoma este argumento cuando analiza el modo en que las clases medias altas francesas despliegan estrategias que les permiten lidiar con los arreglos institucionales y dispositivos de mercado en la transición a la educación superior. El estudio pone de relieve el modo en que las clases medias altas funcionan como espónsos institucionales y familiares en las trayectorias educativas de sus hijos, de tal suerte que profundizan la reproducción de desigualdades educativas y de clase (Van Zanten, 2019).

En línea con estudios realizados en otras ciudades europeas (Butler; Robson, 2003)², Oberti (2007) y Van Zanten (2012) profundizan en las prácticas de reproducción de clase a través de las decisiones educativas y residenciales de las clases medias-altas parisinas y londinenses; revelan cómo el vínculo entre las estrategias de elección de centros educativos y lugares de residencia de estos sectores impacta en la segregación educativa en general. Ambos estudios revelan que las estrategias de las clases medias-altas no necesariamente evitan la interacción con sectores menos privilegiados, pero sí describen el apoyo e involucramiento en la vida de los centros educativos que eligen para sus hijos como una forma de tener control sobre esta interacción.

Reay, Crozier y James (2011) muestran cómo la posibilidad de tomar decisiones está en el corazón de la identidad de clase media (alta) blanca en Inglaterra (se refieren a profesionales). En particular en el contexto neoliberal, de creciente inseguridad económica, “a medida que la reproducción social se vuelve un proceso más riesgoso e incierto, más recursos psicológicos, sociales y económicos se invierten en tomar la decisión educativa ‘correcta’” (Reay *et al.*, 2011: 1). El mismo argumento respecto a cómo la creciente inseguridad laboral y económica ha dado más relevancia a las decisiones educativas, residenciales y de crianza de los hijos de la clase media es elaborado por Ehrenreich (1989), Newman (1999) y Roda y Wells (2013) para el caso estadounidense.

En América Latina existe también una literatura creciente centrada en analizar las decisiones educativas y su significado de clase. Para el caso de Argentina, Visacovsky (2012) ha mostrado cómo, en épocas de crisis y restricción de gasto de los hogares, las decisiones educativas forman parte muy importante de las ansiedades respecto a la caída y las expectativas de movilidad social. Para el caso chileno –una sociedad con gran desigualdad educativa–, Méndez y Gayo (2019) muestran cómo las clases medias altas dedican gran energía a decisiones educativas y residenciales que reproducen sus privilegios. Los aspectos que guían la elección de escuela en estos grupos están directamente asociados a la seguridad, el orden y la disciplina, y el prestigio de la institución. Los autores argumentan que existe un patrón social en las clases medias-altas chilenas que releva prácticas y elecciones educativas y residenciales interconectadas, en línea con las expectativas sociales respecto de los sectores más altos de la sociedad. Estas expectativas están asociadas a trayectorias socioespaciales. En particular, las posiciones privilegiadas heredadas moldean expectativas y opciones

.....
2. Para el caso inglés, Butler y Robson (2003) muestran que los sectores medios-altos londinenses eligen escuelas tomando como referencia áreas geográficas amplias, una vez que la reputación de los vecindarios permite suponer que los centros educativos dentro de ellos serán de buena calidad.

en materia escolar y residencial claramente distinguibles de aquellas derivadas de otras trayectorias (Méndez; Gayo, 2019). Otros estudios para el caso chileno conectan el impacto de reformas orientadas a garantizar la equidad educativa con distintas respuestas por parte de los sectores medios. Entre estas se destaca la sensación de amenaza a la pérdida de su condición de clase a los sectores más privilegiados (Hernández; Carrasco, 2020; Carrasco; Hernández; Honey; Oyarzún, 2021).

El caso

En Uruguay, la escuela pública –que es gratuita, laica y obligatoria– forma parte del mito fundacional nacional que se construyó a finales del siglo XIX a partir de aquel primer empuje modernizador. Como lo señala Carlos Rama (1960) en su estudio pionero de las clases sociales en el país, “una parte sustancial del ‘mito uruguayo’ es que en el Uruguay no hay clases sociales” (43). Este mito fundador, anclado en la realidad de una sociedad pequeña y con baja diferenciación, tiene mucho que ver con un sistema educativo incluyente. Un diagnóstico similar tiene Solari (1965), quien estima que las clases medias eran ya entre 30 y 40 % para 1908 y que ascendieron a cerca de 51 % en la década de 1960, con lo que Uruguay se situó como el país de la clase media más grande de América. Para ambos autores, la extensa clase media, el igualitarismo, el estado grande en su rol de empleador y de bienestar, y un sistema educativo extendido e incluyente, forman parte de los pilares que describen la estructura social del Uruguay de la década de 1960. La escuela pública fue un elemento clave en la formación de un *ethos* de país de clase media y con baja tolerancia a la desigualdad (Álvarez-Rivadulla, 2014; Kaztman, 2007).

Pese a estas condiciones de inicio favorables, tanto Rama como Solari anunciaban los riesgos del modelo, fundamentalmente basados en la alta concentración de la tierra, la exagerada urbanización y la debilidad de la economía. En materia educativa, el Uruguay de mediados del siglo XX no logró universalizar la finalización del ciclo de educación media como lo había hecho antes con la educación primaria. Este carácter de elitización de la educación media ha sido parte constitutiva de un ciclo educativo que no ha logrado modificar su *ethos* fundacional de *preparar a las elites para la educación universitaria*. Este primer mecanismo de segmentación de las trayectorias educativas de las clases altas dentro del sistema público se reforzó en el contexto de precarización y profundización de la desigualdad social, que trajo consigo el proceso de transición a una economía de mercado desde la década de 1970.

En este contexto, la inversión en educación se estancó por décadas en un magro 2 % del producto interno bruto (PIB), mientras las clases medias se volcaron decidi-

damente al logro de un mayor nivel educativo en un contexto de escasas oportunidades en el mercado laboral. En el largo plazo, la mejora en el acceso provocó una masificación de la demanda que no tuvo su correlato en la inversión necesaria para acomodar a más alumnos sin perder calidad. Por esto, la calidad se segmentó con rapidez, como lo mostraron muchas décadas después las pruebas cognitivas nacionales e internacionales (Bogliaccini; Madariaga, 2020; Cruces; García-Domench; Gasparini, 2014). En el Uruguay de hoy, los jóvenes de estratos bajos salen del sistema educativo a partir de los 12 años, es decir, desde el primer año de enseñanza secundaria, y aquellos que se quedan tienen niveles de aprendizaje inferiores a sus equivalentes de estratos bajos en otros países de la región cuyo nivel de desarrollo es comparable (Unesco; Orealc, 2013). Las oportunidades para los jóvenes uruguayos se han mantenido segmentadas pese al crecimiento en la matrícula en secundaria, en tanto los resultados dependen cada vez más del origen social y el sistema educativo no parece tener efecto en transformar esta realidad (Llambí; Perera; Messina, 2009).

La segregación educativa se ha incrementado en las últimas décadas: las escuelas son más homogéneas en su composición y esto tiene un impacto negativo en los estudiantes más pobres (Instituto Nacional de Evaluación Educativa - Ineed, 2018; Kaztman; Retamoso, 2007). La segregación educativa por barrios es más importante que la existente entre el sistema público y el privado (Kaztman; Retamoso, 2007).

En simultáneo con este proceso, se observa un patrón de profundización de la segregación residencial, en especial en Montevideo, la capital. Entre fines de la década de 1980 e inicios de la del 2000, cuando se comenzó a medir el fenómeno, se vio un crecimiento acelerado de la segregación en una ciudad que se caracterizaba por su relativa integración; los barrios se volvieron más homogéneos en su composición socioeconómica (Kaztman; Filgueira; Errandonea, 2005). Esta tendencia no parece haberse revertido por completo aun en los años recientes de bonanza y mejoras en la equidad (2004-2015). Según los últimos estudios, si bien se observa una disminución de la segregación por ingresos a partir de 2011 (Vázquez, 2018), hay un aumento de la segregación por nivel educativo. Sobre todo, los hogares con adultos de alta educación tienden a concentrarse (Rodríguez-Vivas, 2019). Al mirar no solo Montevideo sino también su área metropolitana, Borrás (2019) también encuentra que el indicador con mayor correlación espacial es el clima educativo del hogar. Esto, a su vez, se relaciona también con un aumento de la segregación subjetiva, expresada en la estigmatización de ciertas zonas de la ciudad, en la disminución de la sociabilidad entre desiguales y en un aumento del miedo (Aguiar, 2016).

Algunos estudios sostienen que existe una estrecha relación entre la segregación educativa y residencial experimentada en estas décadas (Kaztman; Retamoso, 2007). Las normas regulatorias de la admisión a escuelas públicas han tendido a flexibilizar-

se, pasando de una lógica de asignación asociada al lugar de residencia a un criterio más laxo para admitir a los estudiantes. Es esperable que existan ciertas estrategias de auto segregación entre los sectores más privilegiados dentro de las clases medias. Sin embargo, todavía sabemos poco sobre cómo la segregación residencial afecta a la segregación escolar y viceversa. Más importante aún, existe escaso conocimiento sobre el rol que las estrategias de los hogares al elegir escuelas para sus hijos juegan en esta relación. Este artículo permite comenzar a explorar estas estrategias para el caso de los profesionales uruguayos, con el fin de echar luz sobre esta pregunta.

Estrategia metodológica

Este artículo forma parte de un proyecto más amplio³, que combina datos cualitativos (120 historias de vida focalizadas en trayectorias residenciales, educativas y laborales a personas de distintas capas de las clases medias) y cuantitativos (encuestas continuas de hogares desde 1995 a 2014) para comprender la diversidad de las clases medias en el Uruguay contemporáneo.

La muestra general para la realización de las entrevistas en profundidad buscó captar a individuos de distintos estratos dentro de los sectores medios; fue equilibrada en términos de género y contó con participación de tres generaciones⁴. El criterio de elegibilidad era haber tenido una ocupación de clase media, con base en una reclasificación del clásico esquema EGP (Erikson; Goldthorpe; Portocarrero, 1979; Erikson; Goldthorpe, 1992)⁵ en la cúspide de su vida laboral (a los 35-40 años) o un perfil similar a estos para los pocos más jóvenes que entrevistamos (entre 30 y 35).

Para este artículo nos focalizamos en el análisis de las entrevistas a los 25 profesionales de nuestra muestra, que tienen educación universitaria terminada y están

.....
3. Ver nota 1.

4. Primera generación: aquellos que comenzaron su vida laboral entre 1965 y 1985, generación a la que llamamos *estatal* y que en el momento del trabajo de campo tenía 60 o más años. Segunda generación: personas que iniciaron su actividad laboral en la reapertura democrática y la implementación de las reformas de mercado (1985-2000), a la que nombramos *generación de la transición* y que en el momento del trabajo de campo tenían entre 45 y 59 años. Tercera generación: personas que comenzaron su vida laboral después de la crisis del 2002 y está más mercantilizada –a la que llamamos *generación del mercado*– y que en el momento del trabajo de campo contaban con 30 a 44 años.

5. Esto incluye a profesionales de bajo grado (el centro de este artículo), administradores y oficiales y técnicos de alto grado; gerentes en establecimientos de industrias pequeñas; supervisores de empleados no manuales; y empleados de rutina no manual, tanto de alto (administración y comercio) como de menor grado (ventas y servicios); cuentapropistas con y sin empleados; cuentapropistas estancieros; y supervisores manuales/técnicos de bajo grado. Para más detalle, ver Erikson *et al.* (1979).

empleados o son cuentapropistas, pero no ocupan cargos directivos (para separarlos de las clases superiores). Constituyen las capas más altas de las clases medias de nuestra muestra. Entre los profesionales entrevistados hay periodistas, trabajadoras sociales, bibliotecóloga, dentista, administradores, ingenieros independientes, profesor universitario, abogada, veterinaria, etc.

Las entrevistas duraron entre 1 y 2 horas, fueron realizadas entre septiembre de 2016 y abril de 2017 y fueron transcritas en su totalidad y codificadas. Si bien se tomaron las historias de vida en su integralidad, a los efectos del análisis en este artículo se seleccionaron algunos pasajes por su valor para ilustrar distintas trayectorias educativas de los entrevistados y de sus hijos, al igual que de decisiones educativas como prácticas de distinción y reproducción de clase⁶. Es importante aclarar que el análisis no tiene ambición de realizar inferencias fuera de este grupo de entrevistas; y su valor fundamental reside en la posibilidad de profundizar en las motivaciones y tensiones que experimentan los sectores medios altos en las decisiones educativas, así como su importancia para definir límites de clase y lógicas de reproducción de la estratificación social.

Resultados

Tendencias generales de mediano plazo

La salida de la educación pública entre los más privilegiados es un fenómeno de preocupación en varios países de América Latina. En efecto, la proporción de niños que asisten a establecimientos privados en el nivel primario ha aumentado en los últimos 15 años en varios países de la región, entre ellos Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Perú (Cepal, 2014)

En Uruguay, la enorme mayoría de los niños en edad escolar asisten al sistema público (83 % en 2015). La matrícula privada ha sido bastante estable en promedio a lo largo de los últimos años, al menos desde 1990, con una leve baja en torno a los años de la crisis de 2002, que luego volvió a recuperarse, pero nunca ha superado el 18 %⁷. Sin embargo, cuando se analizan estos datos según las ocupaciones de los padres, vemos que esa estabilidad oculta una gran heterogeneidad. Las clases más

.....

6. Las transcripciones completas de las entrevistas están disponibles mediante pedido directo a los autores.

7. Datos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE)

altas, incluidos los profesionales⁸, vienen realizando una salida persistente de la educación pública desde hace varios años.

Como lo muestra la figura 1, si bien ya en 1995 las clases más altas de Montevideo, gran parte de las cuales están integradas en esta medición por profesionales asalariados o que trabajan por su cuenta, comparables con los entrevistados, enviaban a sus hijos a la educación primaria privada, hoy lo hace un 72,4 %, es decir, casi dos terceras partes. El cambio es aún mayor en secundaria: de los hogares con jefe profesional, 76 % envían hoy a sus hijos a educación privada (ver figura 2).

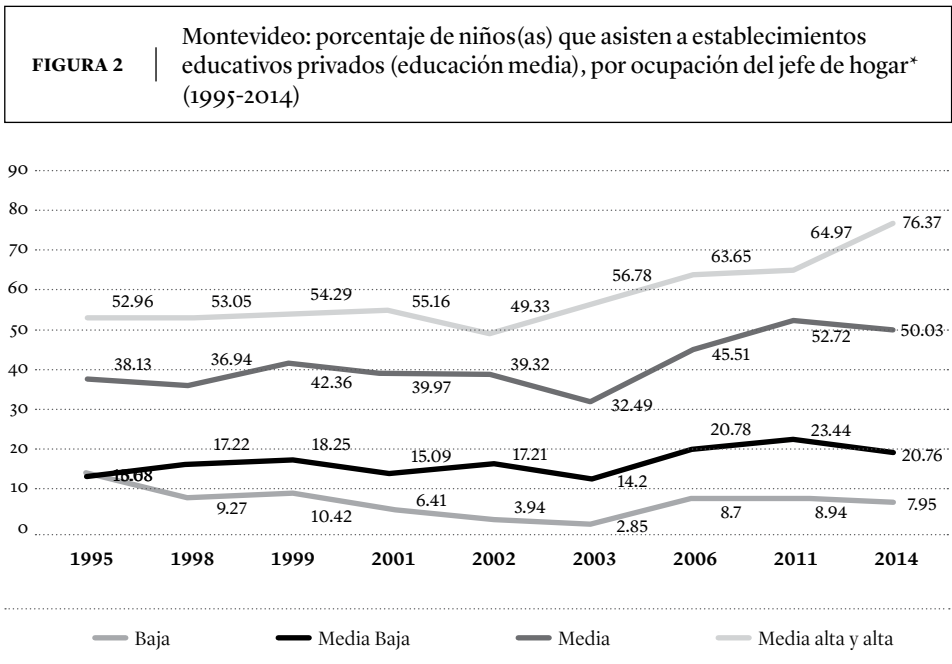
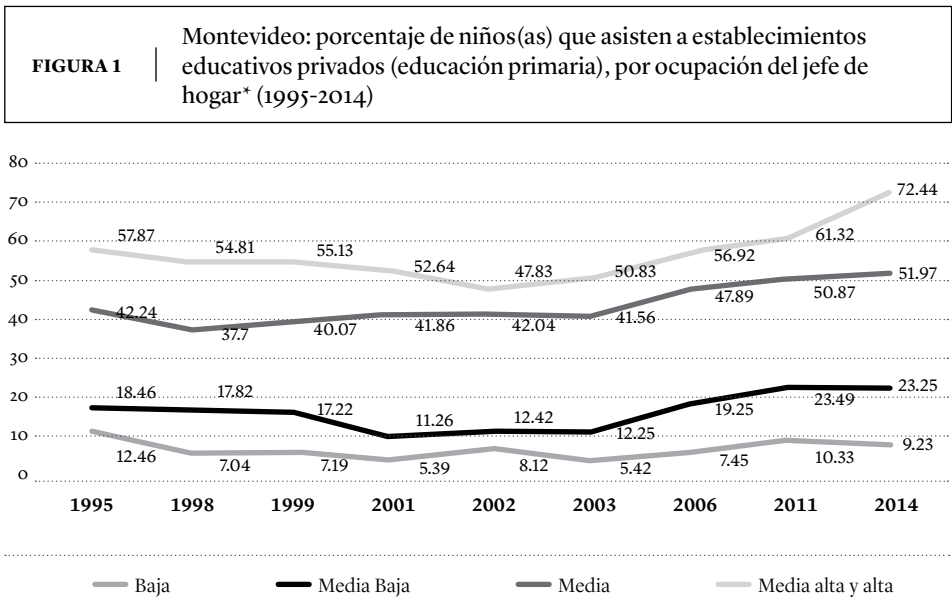
La tendencia de las clases más altas es acompañada por las clases medias, que también han abandonado la educación pública –aunque en menor grado-. En cambio, las clases medias-bajas y bajas continúan enviando a sus hijos mayoritariamente a la educación pública. Esta salida está relacionada con algunos factores que son explorados desde las voces de los protagonistas en la siguiente sección.

Perfiles de clase media alta y educación

Salvo uno, los profesionales entrevistados se identificaron con la clase media. Lo que querían decir con esta frase no siempre es idéntico, pero por lo general estaba asociado con *vivir tranquilo* económicamente, lo que a su vez se vinculaba con no estar endeudado, tener trabajo e ingresos propios (a diferencia de una combinación de trabajo y rentas heredadas) suficientes para cubrir necesidades básicas, tener casa propia y poder darse algún lujo. Las ideas detrás de ese *lujo* varían considerablemente según los ingresos de las personas y tienen en general que ver con el tiempo libre. Mientras algunas mencionaban viajes internacionales otros apenas pensaban en poder tener vacaciones cerca de Montevideo, o aun *salir a divertirse*. Sin embargo,

.....

8. Para este análisis de las encuestas de hogares, incluimos a los profesionales con la clase alta porque no hay suficientes casos como para analizarlos por separado y queríamos hacer la distinción entre los más privilegiados y las clases medias- medias. En este análisis, que es nuestra adaptación del esquema de Goldthorpe y que toma en cuenta el criterio de separar establecimientos de alta y baja productividad para América Latina que proponen Solís, Chávez-Molina y Cobos (2016), clases bajas son: trabajadores independientes no calificados (sin agrícolas), trabajadores independientes agrícolas, trabajadores manuales calificados en pequeños establecimientos, trabajadores manuales no calificados en grandes establecimientos, trabajadores manuales no calificados en pequeños establecimientos, y trabajadores asalariados agrícolas; clases medias bajas son: trabajadores en ventas de pequeños comercios, trabajadores independientes calificados y trabajadores manuales calificados en grandes establecimientos; clases medias son: técnicos y profesionales de bajo rango, trabajadores no manuales de rutina, trabajadores en ventas de grandes comercios, y pequeños patrones; finalmente clases medias-altas y altas son: grandes patrones, directivos de alto rango y profesionales con empleados, profesionales asalariados y profesionales por cuenta propia (estas dos últimas son nuestras categorías de interés en este trabajo).



* Los datos aluden solo a niños(as) que viven en hogares con jefe ocupado.
 Fuente: elaboración propia con base en datos de Encuestas Continuas de Hogares de Uruguay.

a la hora de explorar las decisiones educativas, encontramos más diversidad. En las entrevistas a profesionales encontramos distintos perfiles.

Lealtad a la trayectoria propia

Un primer grupo está constituido por profesionales que naturalizan la educación pública, no se la cuestionan y no resaltan la decisión de la educación de los hijos realmente como una decisión elaborada de la cual dependa su futuro de clase. Este grupo puede identificarse como de *leales puros*. Este es el caso de Mary, psicóloga de 57 años que se considera a sí misma de clase media: es empleada pública y primera generación de profesionales. Vivió la mayor parte de su vida en un barrio de fuerte tradición de clase obrera de la ciudad, el Cerro, que se ha pauperizado con el proceso de desindustrialización –el cual afectó muy específicamente a este barrio con el cierre de frigoríficos y otras fábricas que empleaban, a mediados del siglo XX, a una clase obrera migrante integrada–. Ella fue a escuela y liceo público del Cerro y allí mandó a sus tres hijos, sin pensarlo dos veces: “Fue lo que nos quedaba más cerca, en realidad, estábamos muy cerquita, estábamos a tres cuadras de la escuela, y no pensamos otra cosa” (Mary, comunicación personal, 20.09.2016). Dos de sus tres hijos ya son profesionales y el tercero ejerce como técnico informático.

Este caso ilustra varios puntos. En primer lugar, la cercanía es un criterio fundamental para tomar decisiones educativas en Uruguay en la educación tanto pública como privada. En segundo lugar, al menos para generaciones anteriores como la de muchos de los entrevistados de este proyecto, la educación pública era una vía de movilidad ascendente por la cual la hija de un obrero podía convertirse en profesional; hoy, como lo vimos en la presentación del contexto, esto no es tan claro ya que la retención y resultados de los jóvenes de quintiles más bajos en la educación secundaria son muchísimo menores que para los jóvenes de quintiles más altos de ingresos (Llambí *et al.*, 2009). En este sentido, el que dos de los hijos de Mary sean hoy profesionales muestra más el efecto de la herencia familiar que el de su paso por el sistema educativo.

En el otro extremo, un segundo perfil de profesionales –los *leales privados*– está compuesto por aquellos que naturalizan la educación privada, fueron a educación privada al menos en parte de su trayectoria, envían a sus hijos a la educación privada y nunca incorporaron un *ethos* igualitario asociado a la educación pública como parte de su identidad. Este perfil se ilustra bien con Graciela, de 66 años, jubilada como odontóloga independiente: nunca pensó en enviar a sus hijos a la escuela pública. Hija de médico y mecanógrafa, le hubiera gustado enviar a su hija al mismo colegio bilingüe al que ella asistió, pero por distancia decidió mandarla a otro colegio privado de clase media alta de la ciudad que sí quedaba en el barrio en que vivían.

Cuando su hija comenzó el colegio no era el mejor momento económico de Graciela; acababa de instalar su consultorio. Sin embargo, y a pesar de las dificultades, nunca pensó en el sistema público “porque –nos dice- es horrible, es malo. Pero ya era malo cuando yo era chica” (Graciela, comunicación personal, 13.01.2017). Según cuenta, cuando ingresó a la universidad pública se dio cuenta de que su formación de colegio privado era mucho mejor que la de sus compañeros. El caso de Graciela es interesante porque su ideología de izquierda modela el hecho de considerarse de clase media, pero no llega a cambiar su visión de la escuela pública. El hecho de venir de una trayectoria educativa privada parece determinante en la elección de educación privada para los hijos.

Este peso biográfico de haberse formado en la educación privada no está solo en los profesionales. Otros entrevistados de clases medias no profesionales (secretaria, administrativa contable, productor rural, etc.) que no habían asistido a la educación pública también tenían esa mirada negativa sobre ella y enviaron a sus hijos a la privada de clase media, a pesar de que ello significaba un esfuerzo económico importante. Este comportamiento sugiere que la lealtad a la propia trayectoria, pública o privada, es un factor de peso simbólico importante en la población, lo que a su vez sugiere la dificultad asociada a la reversión de estas tendencias de largo plazo para la política pública. Esta lealtad a la propia trayectoria educativa reproduce grupos sociales y es un ejemplo de *habitus* desde la perspectiva de Bourdieu: una decisión automática basada en aprendizajes pasados que tiene efectos en el presente.

Salida hacia el sector privado

Un tercer perfil entre los profesionales –a quienes se les puede denominar *fugados*– se compone de quienes han optado por servicios privados de educación para sus hijos, aunque ellos estudiaron en la educación pública. Es el perfil del *exit* o salida de Hirschman. En general, este grupo justifica sus decisiones en cuestiones prácticas como el horario más extendido o el bilingüismo en inglés de la educación privada más que en una crítica acérrima a la calidad de la educación pública, aunque notan que la calidad ya no es la de antes. La mayor parte de las escuelas públicas uruguayas son de medio horario, es decir, 4 horas. Este modelo descansaba en las horas de cuidado femenino que el modelo de familia *breadwinner* predominante en el pasado garantizaba. Desde la década de 1960, la entrada masiva de la mujer al mercado de trabajo y el aumento creciente de las jefaturas femeninas se volvieron incompatibles con este horario escolar.

El caso de Danilo, administrador de empresas de 37 años que vive en unión libre con su compañera (contadora y empleada pública), es un buen ejemplo de este perfil de *exit* o salida:

Sí, yo soy hincha a muerte de la escuela pública. En mi época me encantaba, es más, tuve una experiencia de escuela privada, de liceo privado y lo odié. Ta [*sic*], me fue mal, problema mío también. No me gustaba la gente, no me gustaba el lugar, no me gustaba el viaje que tenía que hacer para llegar, no me gustaba nada. Era un problema. Considero que puede ser mi culpa. Pero siempre fui hincha de la escuela pública. Ahora estoy viendo que hay un montón de problemas, de infraestructura, de conflictos, de paros, de que los gurises tienen que estar ocho horas en la escuela porque los padres trabajan [y como lo vimos, la escuela es de 4 horas generalmente]. Entiendo que hay un montón de cosas que van a que, a que a veces la escuela privada es una solución, pero yo siempre fui hincha de la escuela pública, mi hija va a la escuela privada, así que ta, ¿qué vas a hacer? Pero es una cuestión de necesidad y de contexto. O sea, siempre me fue bien y siempre me encantó. Y más cuando estaba allá. Bueno, la escuela experimental de Malvín [escuela pública en un barrio de clase media-alta reconocida por su calidad] está espectacular. Y las de allá, de Rincón del Cerro y Punta Espinillo [zonas rurales de Montevideo donde también vivió de niño] también. (Danilo, comunicación personal, 03.10.2016)

Aunque la principal crítica de los profesionales a la educación pública no se relaciona con su calidad y reconocen que esta varía según el barrio donde la escuela esté ubicada, sí hay críticas a un supuesto desmejoramiento de la calidad. El mismo Darío veía problemas de infraestructura y ausencias docentes. Si bien no como en otros países donde la calidad educativa es medida regularmente y hay escalafones de colegios (el caso extremo en la región corresponde a la política de semáforos de colegios en Chile, aparecida hace unos años), los testimonios de los profesionales entrevistados muestran una preocupación por la calidad, especialmente en el nivel secundario.

Muchos de estos profesionales que salen de la educación pública suelen sobrejustificar su decisión, algunas veces con culpa y otras con añoranza o nostalgia de un pasado dorado de la educación pública. Es un grupo que justifica sus decisiones en la comparación entre presente y pasado, y que ve sus elecciones como inevitables en el nuevo país más fragmentado, pero siente nostalgia por el Uruguay igualitario. Rosa (veterinaria, 64 años), por ejemplo, sostiene que “antes la clase media, digamos, iba, como yo fui, a escuela pública, liceo público y ahora tratas en lo posible, aunque no estés en condiciones, de mandar [a tus hijos] a un colegio privado. Sobre todo, el liceo que es lo que yo veo más complicado” (Rosa, comunicación personal, 17.11.2016). En entrevistas como la de Rosa, el peso de la formación secundaria como preparatoria de la universitaria en un contexto de desmejoramiento de la oferta pública es notorio, debido a los factores que hemos enumerado antes.

En estos casos, la lealtad a la propia trayectoria se ve a nivel discursivo, pero no de la práctica. Los *fugados* desafían su *habitus* y con ello generan nuevas desigualdades, aún si su intención explícita no es mantener privilegios o no perderlos.

Militancia de la educación pública

Parece haber un cuarto perfil de profesionales a quienes podemos denominar *militantes* de la educación pública. Se trata de un grupo que, a pesar de tener los recursos para enviar a sus hijos a la educación privada, controla su consumo educativo. A partir de una ideología de lo que debe ser la clase media y su capacidad de acceder a escuelas públicas de calidad (dado que viven en barrios con las mejores escuelas, o estratégicamente las buscan, aunque vivan en otros barrios, a partir de la utilización de la dirección postal de la casa paterna o materna, por ejemplo), entienden que es importante que sus hijos se queden en la escuela pública. Aunque no es posible a través del presente estudio determinar el tamaño de este grupo, su existencia encarna el *ethos* igualitario, al menos simbólicamente, asociado a la escuela pública que mencionábamos más arriba.

Lucía, una psicóloga de 39 años que trabaja en el Estado, representa muy bien este perfil. Recientemente debió decidir a qué escuela enviaría a su hijo de 6 años, que comenzaba la primaria. Para el jardín infantil había optado por una opción privada, alternativa –“porque la primera infancia es una etapa muy importante y me gustaba mucho su propuesta” (Lucía, comunicación personal, 2017)–, y ahora optó por la escuela pública del barrio. Como ella y su pareja trabajan y las cuatro horas de jornada son insuficientes en términos de cuidados, optaron por enviarlo a AEBU, un club deportivo con una propuesta de contrahorario escolar por las mañanas. El extracto es largo pero muy ilustrativo de varias características que queremos analizar en este perfil. Ante la pregunta “¿cómo elegiste la escuela de Lucas [su hijo]?” respondió lo siguiente:

Intentaré darte una respuesta sencilla a lo que para mí es algo que tiene muchas aristas. Uno de los factores que nos ayudaron a resolver, a mí sobre todo, voy a hablar por mí, esta casa, era la ventaja de que tenía una linda escuela muy cerca. Para mí eso era un factor positivo, una cosa que ponderaba de la casa. Después ¿por qué elegir esa escuela? Porque es la que está en el barrio. De hecho, tuvimos un pequeño intercambio intenso [con el esposo] al comienzo de la escuela, en febrero, cuando estábamos resolviendo la extensión porque él me decía, al final, la extensión escolar nos sale lo que nos saldría un colegio [privado]. Él decía “la escuela pública no resuelve nada”. Y yo le decía que ahí teníamos que discutir qué tipo de propuesta; era una cuestión no solo de logística familiar, sino una cuestión de propuesta. O sea, yo quería que Lucas fuera a la escuela pública porque me parece que la formación que da la escuela pública es una formación media que en lo académico no es dispar de otro colegio. Yo no tenía intenciones de [que fuera a] un [colegio] bilingüe, entonces eso no me importaba. Por otro lado, sí me parece que genera como lo otro, de la ciudadanía, de esa escuela valeriana que todavía me parece que sigue existiendo, quizás no tan heterogénea, pero sigue siendo

heterogénea y me parecía que estaba bueno que estuviera en la formación de Lucas, convencida de que la formación de Lucas no va a pasar solo por la escuela, que el plus se lo vamos a dar en otros lugares. (...) Si yo, que trabajo con políticas sociales, con educación, no mando a mis hijos a la educación pública, algo no está bien. Me parece que esta cuestión de incidir colectivamente, no sé si colectivamente, pero incidir, haciendo la elección de la escuela pública, (...) es central. Me parece quizás desde un lugar ideológico, de implicación, central hacer esa elección. Eso es una cuestión que tiene que ver conmigo. Después, en relación a [sic] la formación de Lucas, me parece que es una formación que está buena la formación [sic] de la escuela pública”.

Lucía habla de la elección consciente de la escuela pública por su heterogeneidad y sus valores de ciudadanía. Su discurso refleja una militancia por la escuela pública en función de lo que significa en términos de igualitarismo. Sin embargo, no elige cualquier escuela; aún más, menciona que elige el barrio por la escuela. Esa elección es cuidadosa y Lucía sabe que debe complementarse con otras instancias de formación. Sabe también que la decisión puede no ser conveniente para la logística doméstica y que en términos económicos tal vez no es la mejor decisión, puesto que las actividades extracurriculares pueden tener el mismo precio que un colegio privado de mayor horario.

El grupo de los militantes, leal a la educación pública bajo las condiciones de segmentación antes descritas, suele agenciar su residencia eligiendo un barrio en el que la escuela pública tenga la calidad que ellos esperan o hacen malabares para llevar a sus hijos a una escuela en un *buen* barrio porque saben que son mejores. Como se mencionó, en Montevideo las diferencias de logro educativo son mayores por barrio que por sistema público/privado (Ineed, 2018; Ksztman; Retamoso, 2007). Por lo general, la decisión del barrio precede la de la escuela –aunque muchas veces estratégicamente endógena–, pero se trata de profesionales que ya viven en barrios de clase media alta, con escuelas que ostentan un porcentaje alto de estudiantes similares a sus hijos⁹. En este sentido, el proceso de diferenciación de clase también está presente, pero dentro del sistema público. También diferencian entre escuela y liceo y están más dispuestos a ejercer la lealtad o militancia hacia el sistema público en los primeros años. Sienten más temor de la secundaria pública, con la que no se animan a experimentar de la misma forma. Este control parcial y cuidadoso de la heterogeneidad de los barrios y las escuelas, descrito para las clases medias altas

.....
9. En otros casos, antes de que los límites residenciales de las escuelas comenzaran a relajarse en Montevideo, aún quedaba el recurso de mentir en la dirección poniendo la de algún familiar más cercano a la escuela a la que querían enviar a sus hijos. Este proceso es similar al del caso francés, también con un sistema público muy extendido, policlasista y multiétnico, pero de igual modo diferenciado residencialmente (Oberti, 2007).

en ciudades europeas por Andreotti *et al.* (2013), muestra que la salida o *exit* de los bienes públicos no siempre es total: estos sectores pueden salirse de la educación pública, pero quedarse en el sistema público o mutual de salud. Pueden mudarse de barrio para no salir de la educación pública.

La elección de los profesionales militantes tiene tanto de estratégico como de simbólico. Volviendo al caso de la psicóloga Lucía, su elección se basa en su propia trayectoria en la escuela pública y en el apego simbólico que eso tiene para el ideal de igualitarismo arraigado en la sociedad uruguaya, que define su identidad política. Este apego, no compartido por su esposo, que fue a la educación privada, hizo que la decisión al interior de la familia fuera discutida y que luego se inclinara hacia la educación pública. En sus palabras:

Quizás, sabés qué, pensando ahora, me pasó algo el día, el primer día de clases, ver a Lucas con la túnica y la moña, más allá, lejos de lo romántico digamos, que todo eso puede tener, me pasó como una emoción especial y me di cuenta de que la emoción era eso de que Lucas, y yo junto a Lucas, estaba siendo parte de algo que es lo que hace la gran parte de los gurises uruguayos y eso me generó como una emoción, sentirlo como incluido desde ese lugar, una emoción y como un orgullo. No sé. Puede ser que tenga algo romántico. Pero esa una sensación que tuve el primer día. Y algo que también compartimos en la historia porque yo también fui a la escuela pública. Nada. Eso. (Lucía, comunicación personal, 2017)

Este caso muestra también el rol de la escuela pública en la identidad de clase media y el rol de las emociones en el *habitus* de clase.

El peso de la elección de escuela

Como se desprende de los perfiles identificados, dentro de las clases medias-altas profesionales uruguayas existe una heterogeneidad interesante respecto de las decisiones y justificaciones. Estos resultados muestran procesos de diferenciación horizontal a través de las prácticas y decisiones educativas, con lo que se señala una gran heterogeneidad dentro de la misma categoría ocupacional de profesionales. Sin embargo, existen casos que no corresponden a un perfil, sino que tienen características de uno y otro tipo debido a que envían a sus hijos durante algunos años a la escuela pública y otros a la escuela privada, o bien porque mezclan distintos tipos de narrativas en sus justificaciones. Por citar solo un ejemplo de esta complejidad, el testimonio de este periodista de 34 años, padre de una niña que no ha entrado aún a primaria muestra las ambivalencias y ansiedades presentes al tomar una decisión educativa a la que se le da creciente importancia:

[Pregunta del entrevistador: “claro, ¿y a tu hija a dónde pensás mandarla en la escuela?”]

Bueno es un lindo... es una linda pregunta, porque en realidad es algo que nos estamos cuestionando todavía. Por un lado, querés que vaya a la escuela pública, que tenga mucho entorno, que tenga mucha diversidad en sus relaciones, que aprenda de distintas realidades. Por otro lado, sí sabemos que el inglés es, por ejemplo, una herramienta recontraimportante [*sic*], recontraválida [*sic*], y si va a un lugar de pequeña bilingüe, el idioma entra mucho más fácil. Entonces, la verdad que es una decisión que está un poco postergada, porque como tiene 2 años y medio aún podemos postergarla, pero está ahí. (Gustavo, comunicación personal, 08.09.2016)

En este testimonio se mezclan argumentos igualitaristas, pero también de *exit* o salida probable debido a que la educación pública no brinda algunos elementos de calidad que se consideran claves para el mercado de trabajo, tales como el bilingüismo.

Conclusiones

Este artículo analiza las decisiones educativas de las clases medias altas montevideanas y su significado como prácticas de reproducción y distinción de clase. La evidencia cuantitativa refleja un proceso mayormente invisible, gradual, de largo plazo de salida de la clase media-alta de la educación pública a la privada.

Más allá de esta tendencia general, a partir de la evidencia cualitativa es posible profundizar en los contenidos simbólicos de las decisiones educativas de estos sectores. El uso de límites simbólicos en las decisiones educativas de las clases medias altas refleja formas más sutiles de elitización del proceso educativo y tiene consecuencias sobre procesos de fragmentación social. La salida de las elites educadas de la educación pública pone en relieve un sistema público policlasista, pero altamente segmentado, que pierde a sus capas más educadas, con lo que disminuye su capital social. Este proceso ha generado procesos de salida por parte de la clase media alta de profesionales, o de lealtad estratégica, toda vez que eligen muy bien la escuela pública a la que enviarían a sus hijos.

En qué medida este abandono impacta en el igualitarismo con que muchos han caracterizado a la sociedad uruguaya es una pregunta empírica. En este artículo argumentamos que esta exploración debe poner el foco en los procesos de formación de clase. Es importante tener en cuenta las prácticas de consumo de bienes públicos que redundan en interacción con otras clases sociales, para lograr una mejor definición de *grupos probables* en lugar de solo describir *clases en papel* (Bourdieu, 1985). El análisis presentado indica que estamos en presencia de una nueva etapa del proceso

de elitización educativa, propulsado en parte por un cambio en el ingreso de los profesionales, que les permite recortarse de las capas medias para pasar hacia las capas altas de la sociedad en términos de consumo y simbología.

Sin embargo, el análisis también pone en relieve la heterogeneidad en estos procesos, incluso dentro de una pequeña categoría de ocupaciones –los profesionales–. El análisis muestra cómo las trayectorias de clase, y en particular, las propias trayectorias educativas, hacen más probable que un individuo se decida por la educación pública, privada o mixta de sus hijos. Se destaca el peso de la trayectoria educativa propia y familiar: en general, todos aquellos que asistieron a la educación pública tienen preferencia, o al menos nostalgia o apego, por la educación pública debido a lo que fue en el pasado, o lo que significa en términos de equidad y diversidad aún en el presente. Sin embargo, este apego no es tan fuerte en algunos casos como para modelar las decisiones concretas respecto a los hijos, decisiones que se viven de forma creciente como determinantes de la movilidad de las próximas generaciones y, por lo tanto, se rodean de más ansiedades de clase. En este trabajo se muestra cómo la clase incorporada, el *habitus* (Bourdieu, 1984) y, en concreto, la trayectoria educativa personal, tienen un peso grande en las decisiones educativas sobre los hijos. Sin embargo, esto comienza a cambiar para las clases medias altas, que de modo creciente se están pasando a la educación privada a pesar de haber asistido a la pública. Otro grupo, por su parte, continúa en la educación pública, pero decide en qué escuela. En ambos casos, las decisiones educativas se vuelven más conscientes y estratégicas. De forma interesante, esas decisiones estratégicas están de todas formas rodeadas de emociones y apegos a las trayectorias biográficas y convicciones ideológicas, pero no dejan de provocar segmentación cuando se elige una escuela más homogénea, sea pública o privada.

Este tipo de procesos, más relacionados con la clase y la segmentación o integración social, y si se quiere con consecuencias sociales más duraderas, han sido mucho más invisibles para el análisis *mainstream* de la región que el publicitado (y bienvenido) crecimiento de los ingresos en general y de los grupos de ingresos medios en particular durante los años recientes del *commodity boom* con gobiernos redistributivos. Nuestro análisis también contribuye a comprender otros cambios, menos económicos y más asociados al relacionamiento interclases y del grado de integración social resultante.

Referencias

- Adamovsky, Ezequiel; Visacovsky, Sergio; Vargas, Patricia (2015). *Clases medias. Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Aguar, Sebastián (2016). *Acercamientos a la segregación urbana en Montevideo* [Tesis de doctorado]. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Álvarez-Rivadulla, María José (2014). Tolerancia a la desigualdad en América Latina: Una exploración en Montevideo y Bogotá. *Revista Ensamble*, 1, 99-119.
- Álvarez-Rivadulla; María José; Bogliaccini, Juan; Queirolo, Rosario; Rossel, Cecilia (2022). La ilusión de una región de clases medias: el caso de Uruguay. *Revista de Estudios Sociales*, 79, 41-59. <https://doi.org/10.7440/res79.2022.03>
- Andreotti, Alberta; Le Galès, Patrick; Moreno, Francisco (2013). Controlling the Urban Fabric: The Complex Game of Distance and Proximity in European Upper-Middle-Class Residential Strategies: European Upper-Middle-Class Residential Strategies. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(2), 576-597. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2012.01177.x>
- Bacqué, Marie- Hélène; Bridge, Gary; Benson, Michaela; Butler, Tim; Charmes, Eric; Fijalkow, Yankel; Jackson, Emma; Launay, Lydie; Vermeersch, Stéphanie (2015). *The middle classes and the city*. In *The Middle Classes and the City*. London: Palgrave Macmillan.
- Benza, Gabriela; Kessler, Gabriel (2020). *Uneven Trajectories: Latin American Societies in the Twenty-First Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogliaccini, Juan; Madariaga, Aldo (2020). Varieties of Skills Profiles in Latin America: A Reassessment of the Hierarchical Model of Capitalism. *Journal of Latin American Studies*, 52(3), 601-631. <https://doi.org/10.1017/S0022216X20000322>
- Bottero, Wendy (2004). Class Identities and the Identity of Class. *Sociology*, 38(5), 985-1003. <https://doi.org/10.1177/0038038504047182>
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Social Science Information*, 24(2), 195-220. <https://doi.org/10.1177/053901885024002001>
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Washington: Sage.
- Butler, Tim; Robson, Garry (2003). *London Calling: The Middle Classes and the Re-making of Inner London*. Oxford: Berg.

- Carrasco, Alejandro; Hernández, Macarena; Honey, Ngaire; Oyarzún, Juan de Dios (2021). School Admission in Chile, New Rules of the Game, and the Devaluation of Middle-class Capitals. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1882835>
- Comisión Económica para América Latina - Cepal (2014). *Pactos para la igualdad: hacia un futuro sostenible*. Santiago de Chile: Cepal.
- Comisión Económica para América Latina - Cepal (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales. *Informe especial COVID-19, 1*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-desafio-social-tiempos-COVID-19>
- Coleman, James (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cruces, Guillermo; García-Doménch, Carolina; Gasparini, Leonardo (2014). Inequality in Education: Evidence for Latin America. En *Falling Inequality in Latin America* (pp. 318-339), editado por Giovanni Andrea Cornia. Oxford: Oxford University Press.
- Devine, Fiona; Savage, Mike; Crompton, Rosemary; Scott, John (Eds.) (2004). *Rethinking Class: Identities, Cultures and Lifestyles*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ehrenreich, Barbara (1989). *Fear of Falling: The Inner Life of the Middle Class*. New York: Pantheon Books.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John; Portocarrero, Lucienne (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France, and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 415-441.
- Ferreira, Francisco; Messina, Julián; Rigolini, Jamele; López-Calva, Luis Felipe; Lugo, María Ana; Vakis, Renos (2013). *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina*. Washington: Banco Mundial.
- Franco, Rolando; Hopenhayn, Martín; León, Arturo (2010). *Las clases medias en América Latina*. Cepal/Segib/Siglo XXI.
- Gayo, Modesto; Teitelboim, Berta; Méndez, María (2013). Exclusividad y fragmentación: los perfiles culturales de la clase media en Chile. *Universum (Talca)*, 28(1), 97-128.
- Güemes, Cecilia; Paramio, Ludolfo (2020). El porvenir de una ilusión: clases medias en América Latina. *Nueva Sociedad*, 285. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/el-porvenir-de-una-ilusion-clases-medias-en-america-latina/>

- Hernández, Macarena; Carrasco, Alejandro (2020). The Transition from a Deregulated Market to a Centralised School Admission System in Chile: Mapping Middle-class Responses to New School Choice Rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1851592>
- Hirschman, Albert (1978). Exit, Voice, and the State. *World Politics*, 31(1), 90-107.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa - Ineed (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo: Ineed.
- Kaztman, Ruben; Filgueira, Fernando; Errandonea, Fernando (2005). La Ciudad Fragmentada. Respuesta de los sectores populares urbanos a las transformaciones del mercado y el territorio en Montevideo. En *Ciudades Latinoamericanas. Un Análisis Comparativo en el Umbral del Nuevo Siglo* (pp. 441-508), editado por Alejandro Portes; Bryan Roberts; Alejandro Grimson. Buenos Aires: Prometeo.
- Kaztman, Rubén (2007). La calidad de las relaciones sociales en las grandes ciudades de América Latina: viejos y nuevos determinantes. *Pensamiento iberoamericano*, 1, 177-205.
- Kaztman, Rubén; Retamoso, Alejandro (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la Cepal*, 91, 133-152.
- Kopper, Moisés (2020). Brasil: ¿cómo se «inventó» la nueva clase media? *Nueva Sociedad*, 285. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/brasil-como-se-invento-la-nueva-clase-media/>
- Lamont, Michele (1994). *Money, Morals and Manners: Culture of the French and the American upper-middle class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Llambí, Cecilia; Perera, Marcelo; Messina, Pablo (2009). Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos. *Documentos de trabajo del Cinve*, 4. Recuperado de <https://cinve.org.uy/wp-content/uploads/2012/12/Desigualdad-de-oportunidades.pdf>
- Méndez, María Luisa (2008). Middle Class Identities in a Neoliberal Age: Tensions Between Contested Authenticities. *The Sociological Review*, 56(2), 220-237. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00785.x>
- Méndez, María; Gayo, Modesto (2019). *Upper Middle Class Social Reproduction: Wealth, Schooling, and Residential Choice in Chile*. New York: Palgrave Macmillan.
- Newman, Katherine (1999). *Falling from Grace: Downward Mobility in the Age of Affluence*. Berkeley: University of California Press.
- Oberti, Marco; Jacobs, Amy (2007). Social and School Differentiation in Urban Space: Inequalities and Local Configurations. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 39(1), 208-227. <https://doi.org/10.1068/a39159>
- Rama, Carlos (1960). *Las clases sociales en el Uruguay: estructura, morfología*. Montevideo: Nuestro Tiempo.

- Reay, Diane; Crozier, Gill; James, David (2011). *White Middle Class Identities and Urban Schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Roda, Allison; Wells, Amy (2013). School Choice Policies and Racial Segregation: Where White Parents' Good Intentions, Anxiety, and Privilege Collide. *American Journal of Education*, 119(2), 261-293. <https://doi.org/10.1086/668753>
- Rodríguez-Vivas, Mariana (2019). *Segregación residencial en Montevideo: su evolución por variables estructurales para el período 2006-2017*. Montevideo: Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República.
- Savage, Michael (2000). *Class Analysis and Social Transformation*. Buckingham: Open University Press.
- Savage, Mike; Devine, Fiona; Cunningham, Niall; Taylor, Mark; Li, Yaojun; Hjellbrekke, Johs; Le Roux, Brigitte; Friedman, Sam; Miles, Andrew (2013). A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219-250. <https://doi.org/10.1177/0038038513481128>
- Solari, Aldo (1965). Sistema de clases y cambio social en el Uruguay. En *Antología del pensamiento crítico uruguayo contemporáneo* (pp. 317-350), coordinado por Karina Batthyany; Gerardo Caetano. Montevideo: Arca Ediciones.
- Solís, Patricio; Chávez-Molina, Eduardo; Cobos, Daniel (julio, 2016). *Class Structure, Structural Heterogeneity and Living Conditions in Latin America*. Trabajo presentado en el 3.^{er} ISA Forum of Sociology, Viena, Austria.
- Unesco; Orealc (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Unesco.
- Van Zanten, Agnès (2012). Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales. *Lien social et Politiques*, 66, 179-196. <https://doi.org/10.7202/1008878ar>
- Van Zanten, Agnès (2019). Neo-liberal Influences in a 'Conservative' Regime: The Role of Institutions, Family Strategies, and Market Devices in Transition to Higher Education in France. *Comparative Education*, 55(3), 347-366. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619330>
- Vázquez, Lucía (2018). *Segregación residencial en Montevideo. ¿Cuál fue su evolución en un contexto de recuperación económica, mejoras distributivas y crecimiento del ingreso real?* [Tesis de maestría]. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Villanueva-Rance, Amaru (2020). Bolivia: La clase media imaginada. *Nueva Sociedad*, 285. Recuperado de https://static.nuso.org/media/articles/downloads/8.TC_Villanueva_285.pdf
- Visacovsky, Sergio (2012). Experiencias de descenso social, percepción de fronteras sociales e identidad de clase media en la Argentina post-crisis. *Pensamiento Iberoamericano*, 10, 133-168.
- Wright-Mills, Charles (2000). *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.