

UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE DESAFILIACIÓN EDUCATIVA EN LA TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL INTERIOR DE URUGUAY

An approach to the phenomenon of educational disaffiliation in the transition to Higher Education within Uruguayan provinces

Fernando Acevedo*

Resumen. El texto se enfoca en la problemática de la desafiliación educativa en la Educación Superior pública en Uruguay, particularmente en el caso de una organización de formación docente de la región noreste del país. El planteo axial es doble: por una parte, la magnitud de esta problemática es mayor en los períodos de tránsito entre la Educación Media Superior y la Educación Superior; por otra, si bien esa magnitud es proporcionalmente similar en todo Uruguay, las implicancias y los significados del fenómeno de desafiliación educativa son sustancialmente diferentes en función de las características de las organizaciones educativas en las que se produce y de las estructuras de oportunidades de los territorios en los que esas organizaciones se inscriben.¹

Palabras clave: desafiliación educativa, educación superior, formación docente, inequidad geográfica, eventos de riesgo

ABSTRACT. The text focuses on the issue of educational disaffiliation in public Higher Education in Uruguay, particularly in the case of a teacher training organization in the Northeast region of the country. The article structure is twofold: firstly, the magnitude of this problem is greater in periods of transition between School Education and Higher Education; on the other, although the magnitude is proportionally similar across Uruguay, the implications and the meanings of the phenomenon of educational disaffiliation are substantially different depending on the characteristics of educational organizations in which it occurs and the structure of opportunities in the territories in which these organizations are embedded.

* Arquitecto y Licenciado en Ciencias Antropológicas por la Universidad de la República (UdelaR), Magíster en Política y Gestión de la Educación por el CLAEH, Doctorando en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República - UdelaR), Doctorando en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías (Universidad Internacional de La Rioja, España). Profesor Adjunto en la UdelaR. Responsable académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE, UdelaR). Profesor efectivo en el Centro Regional de Profesores del Norte, Consejo de Formación en Educación, ANEP. Candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay.

¹ Este texto es una versión abreviada de uno de los capítulos que integrará el libro *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay* de Tabaré Fernández y Ángela Ríos (eds.) de próxima publicación y financiado por el Llamado 2012 del "Fondo universitario para contribuir a la comprensión de problemas de interés general (Art.2)", Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Keywords: educational disaffiliation, higher education, teacher training

Desde hace poco más de un lustro, la desafiliación educativa en la Educación Media y en la Educación Media Superior de Uruguay (de aquí en adelante, EM y EMS respectivamente) se ha erigido en una de las cuestiones axiales que preocupan a autoridades gubernamentales, representantes políticos y diversos agentes del ámbito educacional nacional (Fernández, Cardozo y Pereda, 13). Ciertamente, esto responde a la gravedad de sus efectos en quienes la sufren en forma directa, sobre todo en cuanto al aumento de su vulnerabilidad social, la dilución de sus expectativas, la vulneración de sus derechos y hasta la exclusión social:

La desafiliación es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández, 99).

Basta con contabilizar los discursos pronunciados por políticos y expertos o la producción editorial al respecto, o bien las disertaciones y ponencias presentadas en eventos académicos convocados para debatir en torno a lo educativo, para constatar el lugar privilegiado que esa cuestión ha conquistado en la agenda del sector. De hecho, son numerosos y variados los programas que en los últimos años se han implementado en procura de mitigar la desafiliación educativa y otros fenómenos asociados, como se detalla más adelante.

Pero antes de suscribir acríticamente ese cúmulo de constataciones y cristalizarlas como *data* cabe formular algunas preguntas que, en cierto sentido, podrían incomodar. ¿Es la desafiliación educativa, en todo tiempo, lugar y circunstancia, un mal a erradicar? ¿Es una cuestión preocupante? Si así lo fuera, ¿lo es para cada uno de los diferentes tipos de actores implicados? ¿Su naturaleza y su gravedad son equivalentes en cualquier centro educativo, independientemente de la singularidad de su anclaje territorial, del contexto económico y sociocultural en el que

se inserta, de las características preponderantes de la población a la que atiende? ¿Son equivalentes en cualquier momento del ciclo y de la trayectoria escolar del estudiante?

Desde la lógica técnico-burocrática que rige nuestro sistema educativo, la desafiliación es, en principio, un fenómeno indudablemente preocupante para la institución escolar y para cada organización educativa. Lo es porque pone de manifiesto, entre otras cosas, cierto grado de fracaso en la gestión del sector y de ineficacia en el cumplimiento de objetivos académicos más allá de que ese fracaso, lejos de asumirse, le sea atribuido —como suele hacerse desde posturas de sesgo neoliberal— a las condiciones familiares de los estudiantes: falta de apoyo y responsabilidad, poco interés en el vínculo con la escuela, pobreza cultural y material crónica, “lumpenización”, etc. Además, el crecimiento de ese fenómeno en los últimos años —en magnitud y, más notoriamente, en su visibilidad— ha provocado, por un lado, cierta erosión en el compromiso con la función de aquellos docentes que, alejados de una concepción bancaria de la educación (Freire), se resisten a asumir un rol de meros docentes-funcionarios (Ocaño) y, por otro, un bajo aprovechamiento (o rentabilidad) de los recursos materiales invertidos, así como, en términos generales, una imagen deslucida a los ojos de la ciudadanía, tanto en la dimensión institucional como en la organizacional.

Esto no es necesariamente así, en cambio, si se lo mira desde los ojos de los sujetos que se desafilian. En muchos casos podría tratarse, es cierto, de estudiantes que, al momento de decidir interrumpir o abandonar sus estudios formales, sienten que fracasaron (con relación a sus propias expectativas o a las que sus familias depositaron en ellos).² Pero en muchos otros —especialmente, por una cuestión básica de edad, en la EMS y en la Educación Superior (ES)— podría tratarse de una decisión correcta, tomada con convicción y responsabilidad: la opción de estudios elegida fue equivocada o lo que le estaba ofreciendo el centro educativo no le resultaba útil en su momento ni significativo en su proyección futura, o bien se vislumbró la existencia de mejores posibilidades de crecimiento personal, laboral o profesional.

² Corresponde deslindar conceptualmente la noción de desafiliación educativa con respecto a la de abandono. Ésta hace referencia a “un evento puntual en la trayectoria académica del estudiante”, quien si bien en cierto momento toma “la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado no supone necesariamente la decisión de desafilarse del sistema educativo”. Por su parte, la desafiliación educativa es un estado que se caracteriza, entre otras cosas, “por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica” (Cardozo 2010, 68) en un ciclo escolar del sistema educativo formal.

Las implicancias y efectos de la desafiliación educativa deben evaluarse, además, en función de las características del contexto espacial y temporal en el que se produce. No es lo mismo, por ejemplo, que un joven abandone sus estudios superiores en un lugar en el que la oferta de estudios terciarios o las posibilidades de inserción laboral son muy poco atractivas y limitadas, que si lo hace en un lugar en el que tiene la posibilidad cierta de elegir entre otras varias opciones (académicas, laborales, etc.) que le resultan atractivas. En este último tipo de casos, es indiscutible que la decisión de abandonar sus estudios —muy probablemente el preámbulo de su desafiliación educativa— puede no resultar preocupante para quien la toma, sino lo contrario (salvo que esa decisión responda a un sentimiento de fracaso personal o de disonancia entre sus expectativas y lo que la realidad institucional le ofrece). En un sentido análogo, no es lo mismo, por ejemplo, que un joven abandone sus estudios durante su trayectoria curricular que si lo hace apenas culmina un determinado nivel.³ En este último caso habría que dar cuenta de lo que subyace a la “decisión basal que [. . .] ocurre en cada punto de bifurcación que enfrentan los adolescentes y jóvenes: elegir entre continuar o no continuar estudiando una vez que se acredita el nivel” (Cardozo, Fernández, Míguez y Patrón, 3).

ENTORNO CONCEPTUAL: UNA TOMA DE PARTIDO, A SALVO DE PROCUSTO

Como ya hemos señalado, han sido numerosos y variados los programas estatales que en los últimos años se han implementado para mitigar el complejo fenoménico configurado por la desafiliación, el rezago y los bajos resultados académicos en nuestras organizaciones públicas de EM —tanto de Educación Media Básica (EMB) como de EMS— y en especial la desafiliación educativa: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), “Compromiso Educativo”, “Tránsito Educativo”, Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno (CBN), Programa “Aulas Comunitarias” (PAC), Programa “Uruguay Estudia”, Plan de Formación Profesional Básica del CETP (FPB), Programa de Respaldo al Aprendizaje (“PROGRESA”), entre otros. Sin embargo, a excepción del último de los citados y de alguna otra experiencia de alcance restringido, esos

³ Para un análisis solvente de estas circunstancias y de sus implicancias y efectos, véase Santiago Cardozo (2013).

programas se focalizaron en la desafiliación en la EM y, en su mayoría, en los períodos de tránsito entre niveles, en el entendido de que es allí donde se registran los valores más altos de desafiliación: de Primaria a EM, de EMB a EMS.⁴

De esta forma, resulta pertinente, aquí y ahora, prestar una mayor atención a la desafiliación educativa a la salida de la EMS y al interior de las trayectorias escolares en el nivel terciario, ya exentas de las áncoras de la obligatoriedad legal, por la vía del análisis y evaluación de los principales factores explicativos y rasgos distintivos de ese fenómeno tomando en consideración su inscripción en un complejo fenoménico mayor que incluye, como ya hemos sugerido, la baja eficiencia terminal —repetición, rezago—, el desgranamiento, la mengua del rendimiento académico de una alta proporción de los estudiantes, las dinámicas de migración interinstitucional.

En este sentido, es una práctica habitual —aunque, afortunadamente, no totalmente ubicua— que el diseño e implementación de políticas educativas responda a la voluntad de operar en las manifestaciones epifenómicas o sintomáticas y más fácilmente mensurables de aquellos fenómenos que resultan preocupantes para los administradores del sistema educativo público, sin que se preste la debida atención a los diversos factores, situaciones o circunstancias que las producen (o que propician su producción). Aquellas manifestaciones son las que se muestran en cifras (valores absolutos, tasas, índices, porcentajes): cantidad de estudiantes en situación de rezago, tasas de abandono o de desafiliación educativa, índices de matriculación, porcentaje de profesionales que no se incorporan a aquellos ámbitos laborales en los que puedan capitalizar su formación inicial específica, entre otras.

Consideramos, sin embargo, que la eficacia de toda política, plan o programa que procure ocuparse de la problemática de la desafiliación educativa se menoscaba si se restringe a lograr, por ejemplo, la reducción de las tasas de desafiliación sin la previa y exhaustiva consideración, por una parte, de sus principales rasgos distintivos y factores causales subyacentes y, por otra, de las singularidades y aspectos diferenciales de los diversos contextos socioculturales, territoriales y

⁴ La expresión «período de tránsito entre niveles» alude al “período de tiempo en que una persona [. . .] experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el nivel siguiente”. Si bien la duración de este período es variable y difícil de precisar, “a los efectos de nuestras conceptualizaciones y análisis, el tránsito será definido como el período más prolongado y más difuso que abarcaría, según los casos, algunos meses antes de la conclusión del nivel educativo anterior y el comienzo del segundo año (no necesariamente segundo grado) en el nuevo nivel educativo” (Cardozo, Fernández, Míguez y Patrón, 4).

organizacionales en los que se inscriben. Resulta, pues, una disposición investigativa saludable —en virtud de los aprendizajes que propicia y de su destacable potencia heurística— asumir que, en un contexto organizacional determinado, las manifestaciones más fácilmente mensurables de la desafiliación educativa, sobre todo aquellas que se expresan en cifras, son de carácter contingente, por lo menos hasta que se demuestre lo contrario. Es que las cifras, en sí mismas, dicen poco y a veces mal. Como horizonte de partida de esta discusión cabe reafirmar que si bien

La bibliografía nacional e internacional muestra importantes consensos acerca de su origen estructural, generado por la estratificación social, las desigualdades de género y de geografías. [Es menester reconocer que] tales desigualdades no agotan la explicación y que, por el contrario, los factores organizacionales y pedagógicos, tales como el tamaño del centro educativo, el plan de estudios y el clima escolar, tienen un peso crítico y decisivo. (Fernández et al. 2012).⁵

De acuerdo con lo que ha sido constatado en un estudio reciente (Acevedo, 2012), el peso relativo de estos factores organizacionales y pedagógicos tiene una apreciable magnitud en el nivel medio; tales factores, al conjugarse con aquellos otros de índole estructural, llevan a que resulte legítimo considerar a la desafiliación educativa como un fenómeno cuya magnitud, en buena medida, se debe a la rigidez atávica de una institución que, como es el caso de nuestra escuela, no ha logrado dejar de operar como un cruel lecho de Procusto⁶ (28).

Ahora bien, en el caso de la desafiliación en los períodos de transición entre la EMS y la ES, la inequidad de geografías desempeña, sin lugar a dudas, un papel preponderante, así como otros factores organizacionales y pedagógicos que se conjugan con los incluidos en la síntesis precedente, en tanto también participan, junto a ellos, en el caudal de calidad educativa de cualquier organización escolar. Se trata de factores que también operan como condiciones: condiciones contextuales (gestión directriz a escala central, gestión directriz a escala local), “condición de

⁵ Para un análisis solvente y detallado de la importancia de estos factores, véase Tabaré Fernández (2010).

⁶ A menudo las instituciones, disposiciones y dispositivos escolares impuestos funcionan como el lecho de Procusto, o casi: se acuesta sobre él a las víctimas, sin que importen las características singulares de cada una de ellas, y se las acomoda, cueste lo que cueste, a las dimensiones de aquél. Muchos yacerán indemnes, es cierto, pero unos cuantos quedarán descoyuntados, tullidos, mancos o cojos. En cualquier caso, es doloroso y humillante tener que sufrir tal tormento físico, lógico, técnico y ético.

humanidad” (“eticidad”, responsabilidad, compromiso) y condición profesional de los docentes (calidad de la enseñanza y de los enseñantes, solvencia disciplinar, estándares de exigencia académica) (Acevedo 2011). La situación generada por la acción de estos últimos factores contiene, además, un indeseable vector inercial que deriva, principalmente, de la inexistencia de dispositivos de monitoreo y de evaluación de la gestión y de sus efectos.

LA DESAFILIACIÓN EN UN CENTRO DE FORMACIÓN DOCENTE

En Uruguay, de cada tres estudiantes que acceden a la ES casi dos abandonan sus estudios, la mitad de ellos entre el primer y el segundo año (Boado, Custodio y Ramírez). Otros estudios recientes avalan esta afirmación, por lo menos en lo atinente a los centros educativos que tienen a su cargo la formación de docentes para la Educación Primaria y la EM (Consultora CIFRA) hoy dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) pero en vías de adquirir carácter universitario, una vez que se instaure la proyectada Universidad Nacional de la Educación.

Ahora bien, en la historia institucional del CeRP del Norte, una organización terciaria pública con sede en la ciudad de Rivera que, desde su creación en 1997, monopoliza la formación de profesores de EM en la región noreste del país (que comprende a los departamentos de Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo), la magnitud de la desafiliación educativa ha sido algo menor: aproximadamente un 54%.⁷ Sin embargo, ésta comenzó a crecer a partir del año 2008, en que comenzó a regir un nuevo plan de estudios, lo cual no significa, como se mostró en otro lugar (Acevedo 2011), que la vigencia de ese nuevo plan, de gran impacto en las trayectorias académicas de los estudiantes y en el deterioro de la calidad educativa del Centro, sea el principal factor explicativo de aquel crecimiento. En efecto, en 2008 se inscribieron 182 estudiantes en el primer grado; dos años después, al comenzar el año lectivo 2010, 107 estudiantes ya habían abandonado sus estudios

⁷ Tal como se señala más adelante en este mismo texto, hacia marzo de 2010 habían abandonado sus estudios en el CeRP del Norte unos 570 estudiantes del total de 1.050 que se habían matriculado en el primer grado entre los años 1997 y 2004 inclusive, esto es, durante los primeros ocho años de existencia del Centro (Acevedo 2011, 356-57). Cabe advertir que el 54% referido corresponde al porcentaje de estudiantes que abandonaron sus estudios en el CeRP del Norte y no al porcentaje de los que se desafiliaron del sistema educativo formal, cuyo valor exacto no es posible determinar a partir de las investigaciones realizadas, algunos de cuyos resultados se presentan en este texto. Sin embargo, de acuerdo con lo que se argumentará más adelante, es lícito afirmar que, en este caso, los porcentajes de desafiliación educativa y de abandono son prácticamente iguales; de ahí la inclusión del adverbio “aproximadamente”.

(esto es, el 59% de aquella cohorte) mientras que otros 7 estudiantes (4% de los inscriptos en 2008) decidieron volver a cursar primer o segundo grado (Vaz en Acevedo 2011).

La actual tasa de desafiliación en el CeRP del Norte es bastante similar, entonces, a la tasa nacional.⁸ Su significado, no obstante, es diferente. Por esta razón, todo plan o programa que se oriente a su reducción deberá apuntar, en cada caso, a blancos distintos. Más allá de la certeza, sólidamente fundada, de que la probabilidad de desafiliación educativa aumenta en cualquier tiempo y lugar entre aquellos estudiantes “cuya trayectoria educativa anterior ya evidencia haber experimentado eventos de riesgo (como la repetición, cambios de escuela, altas inasistencias, aprendizajes limitados)” (Cardozo, Fernández, Míguez y Patrón), los factores que con mayor peso relativo inciden en el abandono en el CeRP del Norte —también en la desafiliación consiguiente— están asociados a la existencia de una escasa oferta de estudios terciarios en la región, tanto en cantidad como en diversidad y adecuación a las demandas locales y regionales⁹ (Acevedo 2011). Este es el centro del blanco.

Una investigación realizada en el período 2007-2009 (Acevedo 2009) muestra con claridad que una gran cantidad de riverenses y tacuareboenses, una vez que culmina la EMS, no continúa sus estudios en el nivel terciario. De acuerdo con lo establecido en dicha investigación, ello se debe, mayoritariamente, a dos factores que actúan en forma asociada y concurrente: la muy escasa oferta de estudios universitarios en la región y la imposibilidad, en muchos de aquellos estudiantes, de trasladarse a Montevideo (o eventualmente a Salto) para continuar sus estudios en las áreas disciplinares de su preferencia. En consecuencia, la gran mayoría de los jóvenes de la región que acceden a estudios universitarios en Montevideo procede

⁸ Como ya fue señalado (nota 2), no es conceptualmente correcto equiparar las cifras de abandono en un centro educativo con las de desafiliación educativa. Sin embargo, en el caso del CeRP del Norte, tal equiparación es válida en términos operativos, ya que la casi totalidad de los estudiantes que abandonaron sus estudios allí durante el período cubierto por la investigación aludida (Acevedo 2011) terminaron desafiliándose del sistema educativo formal.

⁹ Hacia fines de 2011 la oferta de enseñanza de grado de la Universidad de la República totalizaba 94 carreras de grado y 42 tecnicaturas y/o “carreras cortas” (UdelaR 2012). De ese total de 136 opciones, en la región noreste la oferta era, en ese entonces, de apenas siete opciones, todas radicadas en Rivera: tres licenciaturas y cuatro “carreras cortas”. A ello debe agregarse, en Rivera, el Curso Técnico Terciario de Prevencionista en Seguridad Industrial, que ya en 2011 ofrecía la Escuela Técnica Superior de Rivera (ETSR) y las “carreras” de formación docente en el Instituto de Formación Docente (IFD) de Rivera (Magisterio) y en el CeRP del Norte (Profesorado). En la región también existe la posibilidad de estudiar Magisterio en los IFD de Artigas, Tacuarembó y Melo. Siendo así, no es casual que apenas un 6% del total de estudiantes universitarios de nuestro país esté cursando sus estudios en el interior (y la enorme mayoría de ellos en la Regional Norte de la UdelaR, en Salto).

de hogares cuyo capital social y económico lo hace posible sin que ello los obligue a realizar grandes sacrificios personales y/o familiares (Acevedo 2009). Por ejemplo, además de los sacrificios implicados en el distanciamiento de su universo afectivo y su mundo de vida cotidiano, comunes a todos los que emigran, aquellos jóvenes que por su condición económica están obligados a trabajar —ya sea en empleos remunerados o en tareas domésticas— deben enfrentarse a dificultades adicionales, en muchos casos insalvables.

La exigua y relativamente poco diversificada oferta de estudios terciarios en la región también provoca el acrecentamiento de la matrícula en los centros locales de formación docente. No se trata, evidentemente, de una situación nueva ni exclusiva de la región noreste de nuestro país:

hasta muy recientemente, la FD era la única oferta de ES disponible en buena parte del interior del país y por tanto una alternativa para muchos jóvenes de esas localidades que querían seguir estudios terciarios. Sin duda esta accesibilidad de estudios terciarios, en ciertos lugares del interior hace que sea una oferta atractiva más allá de la preferencia o no por la docencia. (Baráibar, 11)

En el caso de los Centros Regionales de Profesores, y especialmente en el del Norte, el aumento de la matrícula también es consecuencia, en buena medida, de la atracción adicional que produce el sistema de becas que otorga (para alojamiento, alimentación y traslados) y que no existe en el resto de las organizaciones escolares terciarias de la región (Acevedo 2011).¹⁰ Ahora bien, en esta región, el porcentaje de personas que tiene estudios de formación docente es bastante superior al del promedio del país y al del promedio de su interior urbano (en un 24% y un 21% respectivamente). No obstante, es incorrecto afirmar, como luce en un estudio diagnóstico por demás sólido, que esto constituye un “dato positivo” (Bertullo et al., 73). Es, por el contrario, un dato que encubre una situación notoriamente negativa. Ciertamente, este tipo de datos puede expresarse en cifras pero, una vez más, corresponde elucidar qué es lo que éstas dicen. Por lo pronto, poco aporta el análisis de la dinámica de las cifras a lo largo del tiempo si no se las asocia a las

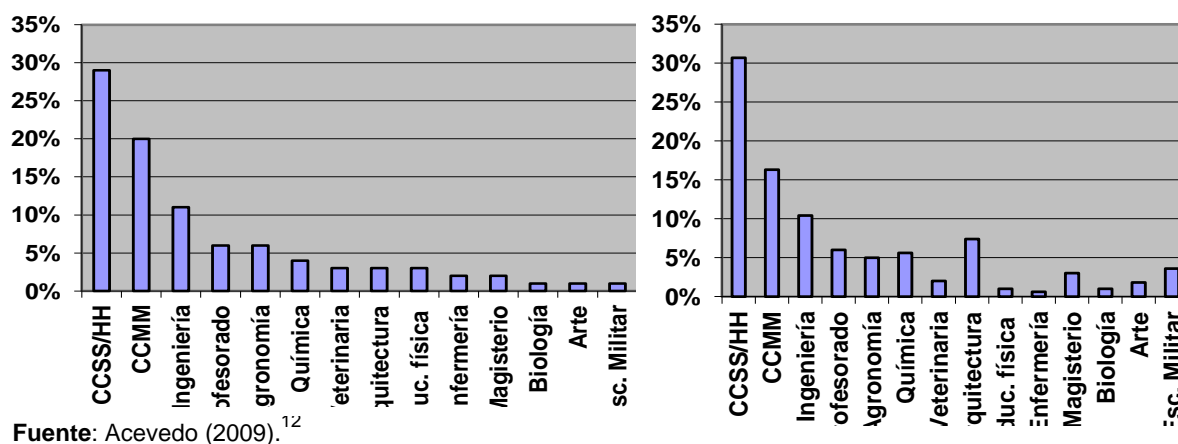
¹⁰ En otro contexto territorial de nuestro país (la región Este: Maldonado, Rocha, Treinta y Tres) también se constató que, allí donde la oferta de estudios terciarios es escasa en cantidad y diversidad, aquellos estudiantes que no pueden trasladarse para cursar lo que preferirían estudiar, terminan eligiendo en función de “lo que se ofrece, con todas las consecuencias negativas que puede acarrear” (Rodríguez, 7).

características de las personas que las encarnan. Como ya fue sugerido, desde la instalación del CeRP del Norte en 1997, esa limitada oferta ha estado empujando hacia ese Centro a una gran cantidad de adolescentes y jóvenes que, de haber tenido otras opciones asequibles de estudios terciarios, muy probablemente no estarían allí. En este sentido, cabe advertir que esa suerte de fuerza centrípeta no la ejerció el CeRP del Norte sino la naturaleza deficitaria de la oferta de estudios terciarios en la región. (Por esta razón, entre otras, el crecimiento sostenido de la matrícula en el último lustro no refleja la actual saturación del mercado laboral en la mayoría de las especialidades que ese Centro ofrece.) Pues bien, esos adolescentes y jóvenes que, de haber podido, hubiesen continuado sus estudios en otro lugar, fueron los que, en su mayoría, al cabo de uno o dos años abandonaron sus estudios en el CeRP del Norte principalmente por carecer de alguna vigorosa motivación intrínseca que los ayudara a sortear los primeros obstáculos o reveses académicos enfrentados (Acevedo 2011).

A este respecto, resulta muy sugerente una constatación surgida en una investigación de fuerte base empírica realizada entre 2007 y 2009. En este marco, se efectuó un censo a aquellos adolescentes que, entre fines de agosto y mediados de noviembre de 2007, estaban cursando el último año de la EMS en los departamentos de Rivera y Tacuarembó.¹¹ El análisis de la información producida por esa vía permitió constatar la existencia de una amplísima disonancia entre la cantidad de estudiantes censados que expresaron su voluntad de estudiar Profesorado (apenas un 5%: 23 en un total de 443) y la cantidad de adolescentes que unos meses después efectivamente se matricularon en el CeRP del Norte para comenzar sus estudios en el año lectivo 2008: de un total de 182 inscriptos, 167 provenían de los liceos donde se había aplicado el censo.

¹¹ El censo se aplicó en el Colegio Teresiano (privado) y en los Liceos N° 1 y 5 de Rivera, en el Liceo N° 1 de Tacuarembó y en los de Vichadero, Tranqueras y Minas de Corrales. (Los únicos centros educativos que ofrecen Bachillerato en la región que no pudieron ser incluidos en el censo fueron el St. Catherine's School de Rivera y el Colegio San Javier de Tacuarembó, ambos privados y de pequeño tamaño.)

Opciones de estudios de nivel terciario preferidas en 2007 por estudiantes del último año de EMS de la ciudad de Rivera (gráfico de la izquierda) y de las ciudades de Minas de Corrales, Tranqueras, Vichadero y Tacuarembó (gráfico de la derecha)



Fuente: Acevedo (2009).¹²

Es lícito presumir —y no es más que una presunción porque no fue un estudio de tipo panel— que el grueso de los 144 estudiantes que decidieron su ingreso al CeRP del Norte, muy poco tiempo después de efectuado el censo estuviera constituido por aquellos que, al culminar sus estudios de bachillerato, descubrieron (o confirmaron) que lo que les hubiese gustado estudiar a nivel terciario —según lo declarado unos meses antes en el censo— no se ofrecía cerca de su lugar de residencia o bien —si es que ya lo sabían— cuando se convencieron de que no tenían las condiciones materiales mínimas como para afincarse en Montevideo. También es factible que el otorgamiento de becas totales (alojamiento, alimentación y traslados a su localidad de procedencia) haya propiciado que unos cuantos de aquellos 144 jóvenes hayan finalmente decidido seguir su trayectoria escolar en el CeRP del Norte (Acevedo 2009; 2011).

A excepción de este último argumento, el mismo rudimento explicativo es válido para dar cuenta de la marcada disonancia entre la cifra de los estudiantes del último año de EMS que, en oportunidad del censo (entre fines de agosto y comienzos de noviembre de 2007), manifestaron su voluntad de continuar sus estudios en el Centro Universitario de Rivera (CUR) y la de quienes efectivamente se

¹² Gráficos elaborados a partir de las respuestas a la pregunta “Si actualmente en tu ciudad —o en una zona razonablemente próxima— se ofrecieran todas las opciones posibles de estudios de nivel terciario, ¿qué es lo que realmente te gustaría estudiar?”, formulada en el censo a estudiantes del último año de EMS de la ciudad de Rivera (gráfico de la izquierda) y de las ciudades de Minas de Corrales, Tranqueras, Vichadero y Tacuarembó (derecha) realizado entre fines de agosto y mediados de noviembre de 2007.

inscribieron allí al comienzo del año lectivo siguiente. Esto se hace aún más palmario si se toma en consideración que las preferencias manifestadas en el censo se concentraron fuertemente en campos disciplinares que no participaban en absoluto de lo que en ese entonces ofrecía el CUR;¹³ en efecto, menos del 10% de aquellos estudiantes censados (28 del total de 288) manifestó su deseo de continuar sus estudios universitarios en alguna de las cuatro opciones ofrecidas allí.

Sin embargo, la cifra de estudiantes que ingresó al CUR al año siguiente es unas siete veces superior a aquella representada por el porcentaje emergente del censo. También, en este caso, la matrícula se engrosa como consecuencia de la incorporación de una gran cantidad de jóvenes de la región a quienes se les hace imposible trasladarse a alguna Facultad radicada en Montevideo y solventar su permanencia allí (Acevedo 2009). (También se engrosa, aunque por razones distintas, en el caso de la Licenciatura en Enfermería, con estudiantes brasileños residentes en la vecina Sant’Ana do Livramento.) Esta circunstancia admite otra interpretación conjetural alternativa (o incluso complementaria): muchos de los estudiantes consultados en aquel entonces ignoraban la existencia del CUR, o bien cuál era su oferta académica.

Subrayamos: en el censo referido, apenas 23 adolescentes manifestaron su voluntad de estudiar alguna “carrera” de Profesorado, mientras que fueron 167 — más de siete veces más— los que cuatro o cinco meses después efectivamente comenzaron sus estudios de Profesorado en el CeRP del Norte (Acevedo 2009).

Si se admite la validez de ese estudio, resulta indiscutible que estamos frente a una situación bastante ingrata: año a año, el CeRP del Norte, responsable de la formación profesional de quienes habrán de ejercer la docencia en los centros educativos de EM y EMS de la región, acoge a entre dos y tres centenares de jóvenes que, además de disponer, en una gran mayoría, de un capital cultural inferior al deseable (Acevedo 2011; Consultora CIFRA), habrían preferido estar en otro lugar de haber contado con los recursos materiales para ello o con la autoestima necesaria como para animarse a hacerlo. “Sus” docentes —también esos mismos jóvenes, también sus pares estudiantes— deben remar contra esta corriente.¹⁴

¹³ Adviértase que, en el momento en que se realizó el censo (segundo semestre del año 2007), toda la oferta universitaria de la región (que comprende los departamentos de Rivera, Tacuarembó, Artigas y Cerro Largo) se concentraba en el CUR, con sede en la ciudad de Rivera.

¹⁴ No consideraremos aquí el modo y grado en que la biografía escolar y el deficitario capital cultural con los que ingresa al CeRP del Norte la mayoría de sus estudiantes afecta su rendimiento académico en el Centro, ni los efectos negativos, en ese rendimiento, derivados de la circunstancia, también mayoritaria,

ALGUNOS EFECTOS DESTACABLES

La forma en que esos docentes deben lidiar con situaciones de este tipo también debe ser considerada al momento de elucidar el significado de las cifras que evidencian la magnitud del abandono en el CeRP del Norte (y la de la desafiliación educativa previsiblemente consiguiente). De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación citada (Acevedo 2011), son muy pocos los docentes que, enfrentados a aquella situación, han apelado a un robustecimiento de su compromiso con la profesión —o la enseñanza como desafío—; la mayoría, en cambio, asumió actitudes en una dirección bastante distinta: permisividad compasiva, conmisericordia, indulgencia o alguna otra variante de “condescendencia pedagógica” (Tenti Fanfani, 145). Tales actitudes encontraron su expresión más significativa —aunque no exclusiva— en la reducción de los estándares de exigencia académica. La investigación citada muestra en forma concluyente que, en muchos casos, esa reducción respondió, efectivamente, a la bienintencionada voluntad de muchos docentes de tomar en consideración la situación y condición de buena parte de los estudiantes, portadores de un capital cultural cada vez más débil y de una “vocación” docente cada vez más evanescente; en otros, fue una derivación natural de sus propias incompetencias o incapacidades. En cualquier caso, comenzó a agudizarse el deterioro de la calidad educativa, la gobernabilidad y el clima organizacional del Centro (Acevedo 2011, 400), al tiempo que se produjo cierta desaceleración en el ritmo del abandono.

Coexisten, entonces, dos factores que producen efectos contrarios: por un lado, el crecimiento en la cantidad de estudiantes que ingresan a un centro de estudios terciarios —en el caso que nos ocupa, el CeRP del Norte— al que no hubiesen ingresado de haber existido una oferta mayor, más diversificada y asequible en la región, lo cual inhibe la aparición de una motivación intrínseca capaz de alejarlos del riesgo de desafiliación; por otro, la reducción de los estándares de exigencia académica que, al alto precio del deterioro de la calidad educativa, opera alejando a esos estudiantes del riesgo de desafiliación. Aunque en este caso los efectos tangibles de esos dos factores tiendan a neutralizarse, ambos inciden en

de que la formación docente no constituye su opción “vocacional” (o tan siquiera su primera opción de estudios terciarios), asuntos que ya fueron indagados y analizados en una investigación ya citada (Acevedo 2011). Tampoco haré referencia aquí a los efectos de ese complejo fenoménico en la autoestima, expectativas y construcción del *ethos* profesional de los futuros docentes, ya que excede largamente el alcance y propósitos del presente texto.

forma notoria en la magnitud y naturaleza del fenómeno de desafiliación y, en consecuencia, su consideración resulta indispensable para la cabal comprensión del fenómeno. (Y también inciden, muy manifiestamente, en la calidad de la formación inicial de los docentes que egresan del Centro, cuestión que no trataré aquí por exceder el alcance y propósitos del presente texto.)

Asimismo, si bien ambos factores no son los que suelen privilegiarse en los estudios que al respecto se han realizado en otros centros escolares terciarios, su incidencia tiene un peso relativo mayor que el de aquellos tenidos en cuenta con mayor frecuencia y énfasis, tales como la edad y la situación familiar y laboral del estudiante al momento de ingresar. En el estudio más reciente que se ha realizado sobre el tema, ejecutado en nueve centros de formación docente cuyas localizaciones están dispersas por gran parte del territorio nacional,¹⁵ se expusieron, entre otras, las siguientes conclusiones:

Entre los que abandonaron, más de la mitad comenzó su carrera con más de 23 años.

2/3 de los estudiantes de la cohorte 2005 y 4/5 de la cohorte 2008 trabajaron durante la carrera [. . .], factor que incide en gran medida en el rezago y en el abandono.

El trabajo es el principal motivo de abandono definitivo o temporal de los estudios según los propios estudiantes.

En todos los centros hay estudiantes que no viven en esa localidad y se trasladan para ir a clase. La distancia al centro de estudios es otro factor que promueve el rezago o el abandono. (Consultora CIFRA)

Los datos correspondientes al caso del CeRP del Norte no son coincidentes con los reseñados antes y tampoco las inferencias que de ellos se pueden postular: la edad al momento del ingreso a ese Centro no es un factor explicativo relevante

¹⁵ La investigación, encargada a la empresa consultora CIFRA por el Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación del CFE, ANEP, se publicó en noviembre de 2012 bajo el título "Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente". El trabajo de campo fue desarrollado en el primer semestre de ese año, y los centros educativos considerados fueron el Instituto de Profesores Artigas, el Instituto Normal de Montevideo y el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (los tres con sede en Montevideo), los CeRP del Suroeste y del Litoral (con sedes en las ciudades de Colonia y Salto respectivamente) y los IFD de Durazno, Melo, Pando y Paysandú.

del abandono de los estudios (Argüello *et al.*; Ortega y Rosa) ni de la posterior desafiliación; el porcentaje de los estudiantes que trabajan es muy inferior al promedio presentado en aquella investigación y, además, la mayoría de ellos no considera que esa circunstancia sea el principal motivo de abandono definitivo o temporal de los estudios (Farías y Olivera). Asimismo, si bien aproximadamente la mitad de los estudiantes del CeRP del Norte proceden de localidades alejadas de la ciudad de Rivera —y, en su enorme mayoría, viven de lunes a viernes en las residencias estudiantiles provistas por el Centro—, la mayoría de los que abandonan sus estudios residen en sus propios hogares en la ciudad de Rivera (Allende *et al.*; Argüello *et al.* 2011; López y Souza).

Queda en evidencia pues, que los valores promediales, a menudo una conveniente aproximación a la realidad, en ocasiones pueden resultar engañosos, sobre todo cuando se construyen integrando realidades territoriales, socioculturales y organizacionales distintas y distantes. Es más, ello puede resultar igualmente engañoso aún en el seno de una misma organización escolar si no se consideran debidamente algunas de sus más sustantivas especificidades internas. Por ejemplo, hacia marzo de 2010, de los 1.050 estudiantes matriculados en primer grado durante los primeros ocho años de existencia del CeRP del Norte (entre 1997 y 2004 inclusive),¹⁶ habían egresado 480 estudiantes (casi un 46% de aquella cifra); es decir, poco más de la mitad de los estudiantes abandonó sus estudios¹⁷ (y, muy probablemente, luego se desafilió) (Acevedo 2011)¹⁸, proporción que, aunque *prima*

¹⁶ Se eligió este período por ser el que corresponde a la vigencia del Plan 1997, que establecía en tres años la duración de los estudios de Profesorado. Los primeros egresos se produjeron en noviembre de 1999. En el plan que le siguió (2005) la duración se extendió a cuatro años.

¹⁷ No es del todo exacto afirmar que abandonaron sus estudios todos los estudiantes que, habiendo ingresado al CeRP del Norte en el período considerado, no egresaron antes de marzo de 2010. Pero la cantidad de estudiantes que ingresó en ese período y permaneció en el Centro con posterioridad a febrero de 2010 (haya egresado o no) es estadísticamente despreciable. A este respecto, debe tenerse en cuenta que, entre marzo de 2004 (último momento de ingreso dentro de ese período) y marzo de 2010, median seis años, el doble de la duración de la “carrera”, según lo previsto en el plan de estudios vigente en ese entonces (Plan 1997). A ello debe agregarse que, si bien todo estudiante tiene el derecho de culminar sus estudios dentro del Plan en el que los inició, la entrada en vigencia del Plan 2005 operó expulsando a prácticamente todos los rezagados, lo cual se profundizó aún más al entrar en vigencia el Plan 2008 (Acevedo 2011). En virtud de todo ello, entonces, resulta legítimo afirmar, con un margen de error despreciable, que efectivamente abandonaron sus estudios todos aquellos estudiantes que, habiendo ingresado al CeRP del Norte hasta marzo de 2004, no egresaron antes de marzo de 2010.

¹⁸ Si bien la existencia de esa alta probabilidad emergió de la investigación aludida (Acevedo 2011), sería muy aventurado afirmarla en forma concluyente. Por lo pronto, el despliegue empírico desarrollado en esa investigación no fue suficientemente exhaustivo como para establecer con precisión la magnitud de esa probabilidad. De todos modos, sí es suficiente para afirmar que es estadísticamente despreciable la cantidad de casos de estudiantes que abandonaron sus estudios en el CeRP del Norte pero siguieron

facie parece alta, resulta bastante inferior a la correspondiente a la desafiliación educativa registrada en el conjunto del nivel terciario a escala nacional (Boado et al.). Pero esas cifras y porcentajes alcanzan valores significativamente distintos según las diversas “carreras” de Profesorado que se consideren.

Por ejemplo, en los Profesorados de Ciencias Sociales (Sociología, Geografía, Historia), del total de 309 estudiantes matriculados en el primer grado durante aquellos ocho años, en marzo de 2010 habían egresado 187 estudiantes (un 60% de aquella cifra), esto es: dos de cada cinco estudiantes abandonaron sus estudios y, muy probablemente, luego se desafilieron mientras que, en el Profesorado de Matemática, de los 205 estudiantes matriculados en primer grado en el mismo período, en marzo de 2010 habían egresado 61 (un 30% de aquella cifra), es decir, algo más de dos de cada tres estudiantes se desafilieron¹⁹ (Rolón). En suma, la tasa de abandono —antesala directa de la desafiliación— correspondiente al Profesorado de Matemática del CeRP del Norte, que es de un orden similar a la del promedio del nivel terciario a escala nacional, es significativamente mayor que la de los Profesorados de Ciencias Sociales en el mismo centro educativo (Acevedo 2011). ¿Qué explicación plausible puede darse ante tal diferencia en las cifras?

Sobre la base de la información producida mediante un censo aplicado en 2010 a la población estudiantil del CeRP del Norte se infiere que las características socio-demóticas de esa población al momento de ingresar a las distintas especialidades que ofrece el Centro no presentan diferencias sustantivas y lo mismo acontece con relación a sus antecedentes escolares.²⁰ En este caso, las cifras, en sí mismas, dicen poco. Las diferencias comienzan a emerger a partir del análisis de los testimonios producidos por la vía de la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad. El bajo porcentaje de profesores titulados de Matemática en la región —y, en consecuencia, la alta posibilidad de trabajar como tales aún antes de culminar y acreditar su formación inicial— llevó a que la opción por cursar esa

afiliados al sistema educativo por haberse matriculado en otras organizaciones de educación terciaria de la región (el CUR, algún IFD o alguna de las sedes regionales de la Escuela Técnica Superior).

¹⁹ Corresponde establecer, una vez más, que no es conceptualmente correcto equiparar las cifras de abandono en un centro educativo con las de desafiliación educativa. Pero, análogamente al caso considerado antes (nota 9), también en éste esa equiparación es válida en términos operativos ya que, en virtud de las razones que se expondrán, es lícito afirmar que la casi totalidad de los estudiantes que abandonaron sus estudios en el Profesorado de Matemática en el CeRP del Norte efectivamente se desafilieron del sistema educativo formal.

²⁰ Las principales variables consideradas fueron: sexo, edad, cantidad de hijos, lugar de procedencia, empleo, usufructo de beca otorgada por el Centro, ocupación y nivel de instrucción de los integrantes del hogar y de quien ejerce su jefatura, capital económico, biografía escolar en la EM y en la EMS.

especialidad fuera elegida por muchos estudiantes a la salida de sus estudios de bachillerato (entre los cuales, unos cuantos, llamativamente, habían cursado bachillerato en opción Humanística). Esto explica la existencia de elevadas cifras de matriculación en esa especialidad así como la de tasas de abandono proporcionalmente también altas (si se las compara, por ejemplo, con las registradas en los Profesorados en Ciencias Sociales). En efecto, la mayoría de los estudiantes de Profesorado de Matemática que abandonaron sus estudios reconocieron, en situación de entrevista, que no pudieron cumplir con las exigencias curriculares —en buena medida debido a la conjunción de una deficitaria formación disciplinar previa y una débil motivación intrínseca—²¹ y que descubrieron (o confirmaron) que no era necesario contar con el título habilitante para poder acceder a trabajar como docentes en los centros educativos de la región; es debido a ello que su rezago —o incluso el abandono temporal o definitivo de sus estudios— no representaba a corto y mediano plazos un perjuicio importante (Acevedo 2011; Rolón).

De hecho, en el CeRP del Norte, el rezago en el Profesorado de Matemática es bastante mayor que en los Profesorados de Ciencias Sociales, también como consecuencia de la temprana incorporación de los estudiantes del Profesorado de Matemática como docentes de EM y, en menor medida, en virtud de lo que ellos mismos perciben como una exigencia académica desmesurada. Pero aquel rezago y esta percepción no son los principales factores causantes del abandono ni de la probable desafiliación educativa ulterior de esos estudiantes ni de su rendimiento académico insuficiente en su trayectoria en el Centro ni de su rezago: sí lo son su incorporación temprana al trabajo docente remunerado y su débil motivación intrínseca, consecuencia más o menos indirecta de una oferta regional de estudios terciarios notoriamente escasa y poco diversificada (Acevedo 2011).

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL ESTUDIO DE LA DESAFILIACIÓN EDUCATIVA COMO FENÓMENO SITUADO

Al comienzo de este texto nos preguntábamos, en primer lugar, si la naturaleza y la gravedad del fenómeno de desafiliación educativa son equivalentes en cualquier momento del ciclo y de la trayectoria escolar del estudiante y, en segundo, si lo son en cualquier centro educativo independientemente de la singularidad de su anclaje

²¹ En los centros de formación docente de la región, por lo menos desde 2008, los estándares de exigencia académica están en franco declive, en forma inversamente proporcional a la “condescendencia pedagógica” de muchos de los docentes y del sistema educativo como tal (Acevedo 2011).

territorial, del contexto económico y sociocultural en el que se inserta, de las características preponderantes de la población a la que atiende.

Más allá de las especificidades propias de la situación descrita en el apartado precedente, debe enfatizarse que, en los procesos de desafiliación educativa, tanto en los períodos de transición entre la EMS y la ES como al interior de esta última, las singulares características del contexto económico y sociocultural en el que se insertan los centros educativos de un territorio —incluyendo las características predominantes de la población estudiantil local— modelarán la naturaleza y el grado de gravedad del fenómeno de desafiliación educativa.

Sin embargo, de acuerdo con lo que hasta aquí ha sido sugerido, en nuestro país la “inequidad de geografías” desempeña un papel preponderante, principalmente si se compara la oferta de estudios terciarios —en términos de cantidad y diversidad— en la mayor parte del territorio nacional con la existente en el área metropolitana de Montevideo (y, en menor medida, en el litoral noroeste con foco en Salto). Este papel, además, se vuelve más determinante cuando se conjuga con una presencia deficitaria de los factores organizacionales y pedagógicos ya referidos: gestión directriz, plan de estudios, clima escolar, tamaño del centro educativo, calidad educativa, gobernabilidad.

Pero también desempeña un papel muy relevante la cuestión metodológica, ya no en la desafiliación educativa como problema socio-educativo sino como problema de investigación. En efecto, si asumimos que la desafiliación educativa es un fenómeno que responde a múltiples causas y que cada una de ellas tiene un sentido y un peso relativo diferente en cada uno de los contextos socioculturales y territoriales en los que se inscribe, entonces las tomas de partido metodológicas y los dispositivos tecnológicos que las configuran deben construirse con el mayor cuidado, consistencia y rigor. Se trata, en definitiva, de asumir que “la plausibilidad, así como el contenido de lo que uno conoce sociológicamente, hasta cierto punto, depende del método o de la elección del método” (Adorno, 111).²² Y es así porque los productos de la sociología, como los de toda ciencia,

²² Hay que subrayar, para ser fieles a Adorno, la expresión “hasta cierto punto”, ya que el reconocimiento de la dependencia epistémica del objeto con respecto al método —o de lo que uno puede decir de él al abordarlo sociológicamente— no debería llevarnos a creer, como el propio Adorno puntualiza, “que se pueden reducir todas las cuestiones esenciales de contenido a cuestiones metodológicas”. Por el contrario, “el método debe regirse por el tema, y no ser un mero esquema de ordenamiento” (115).

son construcciones contextualmente específicas que llevan las marcas de la contingencia situacional y de la estructura de intereses del proceso por el cual son generados, y no pueden ser comprendidos adecuadamente sin un análisis de su construcción. Esto significa que lo que ocurre en el proceso de construcción no es irrelevante para los productos que obtenemos. (Knorr-Cetina, 61)

Poner foco analítico en los procesos de construcción (de argumentos, hipótesis, inferencias) puede contribuir, asimismo, a la detección y superación de algunas inconsistencias derivadas del carácter de los datos que algunos investigadores eligen producir (su validez, su espesor, su potencialidad hermenéutica) y del modo particular en que los tipos de análisis que ellos (u otros) eligen aplicar (su validez, su rigor, su alcance) los hacen decir (argumentar, “hipotetizar”, inferir).

Desde una perspectiva aún más general, si se apunta a comprender cabalmente fenómenos educacionales de gran complejidad como los de la desafiliación educativa, tal vez uno de los más importantes desafíos a enfrentar radique en la elaboración cuidadosa de aquellas estrategias de investigación que mejor posibiliten dar cuenta de eventos (que, como el abandono o el rezago, son momentos de trayectorias vitales contingentes, social, histórica y territorialmente situadas) y del particular modo en que ellos se inscriben en algún estado que, en el caso de la desafiliación educativa, es el principal corolario, esperable aunque por lo general indeseable de tales trayectorias y eventos asociados (educacionales, familiares, laborales, migratorios, etc.). Siendo así, corresponde privilegiar aquellas estrategias capaces de asumir la centralidad del sujeto y el análisis multidimensional e integral de sus trayectos y trayectorias (las cuales, en el caso que nos ocupa, bien cabe calificarlas como “derroteros”) en el marco de estudios necesariamente longitudinales.

Son tales estrategias, en definitiva, las que habrán de dotar del necesario sustento al diseño de políticas educativas —y contribuir a la sustentabilidad y eficacia de su implementación— que estén orientadas a la mitigación de los fenómenos de abandono y desafiliación educativa, siempre que presten especial atención a la singularidad de su anclaje territorial, esto es, a las características específicas del contexto económico y sociocultural en el que habrán de operar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Fernando. *Ante el naufragio. Una propuesta para la formación de actores de la enseñanza*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública, 2012.
- . *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Montevideo: erga e omnes, 2011.
- . *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnóstico, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República, 2009.
- Adorno, Theodor. *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Allende, Miguel, Lucía Rodríguez y Rodrigo Zegarra. *La desafiliación en el CeRP del Norte*. Informe de investigación. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte, 2011.
- Argüello, Maicol, Jenniffer Carballo, Pilar Fernández y Natalia González. *Causas de la desafiliación escolar en el CeRP del Norte en las cohortes 2008 y 2009*. Informe de investigación. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte, 2011.
- Baráibar, Analí. *El ingreso a las carreras docentes*. Montevideo: mimeo, 2013.
- Bertullo, Jorge et alli. *Educación Universitaria y Desarrollo Territorial: Análisis de los casos de Paysandú y Rivera*. Montevideo: Unidad Académica - Pro Rectorado de Enseñanza - Comisión Sectorial de Enseñanza, 2006.
- Boado, Marcelo, Lorena Custodio y Raúl Ramírez. *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2011.
- Cardozo, Santiago. "Transición y desafiliación". Ponencia presentada en el *Seminario "Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay"*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 15 de julio, 2013.
- . "El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias" en Fernández, Tabaré (coord. y ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010, pp. 65-83.
- Cardozo, Santiago, Tabaré Fernández, María Noel Míguez y Rosanna Patrón. "Transición entre ciclos: marco analítico". Ponencia presentada en el *Seminario "Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay"*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 15 de julio, 2013.
- Consultora CIFRA. *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. Montevideo: ANEP-CFE, 2012.

- Custodio, Lorena. "Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria" en Fernández, Tabaré (coord. y ed.). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010, pp.153-68.
- Farías, Rodrigo y Bruno Olivera. Informe de investigación: *La influencia del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes del CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte, 2012.
- Fernández, Tabaré. "Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007)" en Fernández, Tabaré (coord. y ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010, pp.99-122.
- Fernández, Tabaré, Fernando Acevedo, Marcelo Boado, Santiago Cardozo, María Noel Míguez, Rosanna Patrón y Pilar Rodríguez. *Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2012.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda. "Desafiliación educativa y desprotección social" en Fernández, Tabaré (coord. y ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010, pp.13-26.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1984.
- Knorr-Cetina, Karin. *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2005.
- López, Kelly y Gustavo Souza. Informe de investigación: *Causas de la creciente desafiliación estudiantil en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte, 2012
- Ocaño, Joni. "Deseo y enseñanza secundaria: el eclipse del corazón", en *Tópos. Para un debate de lo educativo* n.1, Rivera, 2006.
- Ortega, Melisa y Cristian Rosa. *La desafiliación en el CeRP del Norte*. Informe de investigación. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte, 2012.
- RAE (Real Academia Española). *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición. Madrid, 1992.
- Rodríguez, Pilar. *Oportunidades y riesgos en el acceso a la Educación Superior en el marco del Centro Universitario de la Región Este*. Montevideo: mimeo, 2013.

Rolón, Pablo. Informe de investigación: *Causas de la desvinculación de los estudiantes de Profesorado de Matemática en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte, 2011.

Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

UDELAR. "Informe cualitativo de la gestión 2011. Resolución N° 5 del CDC de fecha 20.03.2012". Montevideo, 2012. Disponible en <http://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/cau/udelar-icg-2011.pdf>. [Accedido en junio de 2013].