

XII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

16, 17 y 18 de SETIEMBRE 2013

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

DERECHOS HUMANOS EN EL URUGUAY DEL SIGLO XXI

LIBERTADES

DIVERSIDAD

JUSTICIA

**La desafiliación en un centro de formación
docente del interior**

Fernando Acevedo

XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales

MESA TEMÁTICA: «POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL TERRITORIO»

TÍTULO DE LA PONENCIA:

La desafiliación en un centro de formación docente del interior¹

AUTOR DE LA PONENCIA:

Fernando Acevedo

AFILIACIÓN INSTITUCIONAL:

Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: face@cur.edu.uy

RESUMEN:

El análisis de los principales factores explicativos y rasgos distintivos del fenómeno de la desafiliación escolar en el nivel terciario pone de manifiesto la existencia de notorias diferencias si se comparan sus características en espacios geográficos distintos –en Montevideo y en el resto del país, así como entre distintas regiones del país– y en espacios institucionales distintos: las sedes regionales de la UDELAR y las del Consejo de Formación en Educación (CFE). Siendo así, todo análisis comparativo sobre la desafiliación escolar en esos espacios distintos debe tomar en consideración, en forma privilegiada, las características de la oferta de estudios terciarios en cada *locus*, la situación y perspectivas del mercado laboral, las percepciones sobre la calidad educativa en cada centro, los estándares de exigencia académica y su variación, la disposición motivacional y la estructura de capitales de los estudiantes al momento de ingresar en cada centro educativo.

Esta ponencia ofrece una primera contribución a ese análisis a partir de un estudio de caso, centrado en la elucidación de los aspectos estructurales y coyunturales que con mayor peso relativo han participado en la configuración actual del fenómeno de la desafiliación escolar en el CeRP del Norte (del CFE), con sede en Rivera.

Palabras clave:

formación docente / desafiliación / rezago

¹ Trabajo presentado en las *XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*, UdeLaR, Montevideo, 16-18 de setiembre de 2013.

XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales

MESA TEMÁTICA: «POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL TERRITORIO»

PONENCIA:

La desafiliación en un centro de formación docente del interior Fernando Acevedo

Algunas consideraciones preliminares

Desde hace poco más de un lustro la desafiliación educativa en los niveles Medio y Medio Superior de Uruguay se ha erigido en una de las cuestiones axiales que preocupan a autoridades gubernamentales, representantes políticos y diversos agentes del ámbito educativo nacional (Fernández, Cardozo & Pereda, 2010, p. 13). Ello responde, ciertamente, 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, 2010, p. 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: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa *“Aulas Comunitarias”* (PAC), Programa *“Compromiso Educativo”*, Programa *“Tránsito”*, Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno (CBN), Programa *“Uruguay Estudia”*, Plan de Formación Profesional Básica del CETP (FPB), Programa *“Progresá”*, entre otros.

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? ¿Por qué se trata de una cuestión preocupante? Si así lo fuera, ¿es esa preocupación de la misma índole, magnitud y sentido en los ciclos educativos obligatorios que en los que no lo son? ¿Lo es, en unos y otros, en cualquier momento del ciclo y de la trayectoria escolar del estudiante (*cf.* Cardozo, 2013)? ¿Lo es para cada uno de los diferentes tipos de actores implicados? ¿Lo es 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?

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”, etcétera. Además, el crecimiento de ese fenómeno en los últimos años –en magnitud y, más notoriamente, en su visibilidad– ha provocado no solo una erosión en el compromiso con la función de aquellos docentes que, alejados de una concepción bancaria de la educación (Freire, 1984), se resisten a asumir un rol de meros docentes-funcionarios (Ocaño, 2006), sino también un bajo aprovechamiento (o rentabilidad) de los recursos materiales invertidos y, 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

² En cualquier caso, corresponde deslindar conceptualmente la noción de *desafiliación educativa* –que se aplica a aquellos estudiantes que dejan de estar afiliados a todo centro educativo formal– con respecto a la de *abandono*. Esta última 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* (en el centro educativo en el que se había matriculado, ello) *no supone necesariamente la decisión de desafilarse del sistema educativo*” (Cardozo, 2010, p. 68). No obstante, el

en muchos otros –especialmente, por una cuestión básica de edad, en los niveles Medio Superior y Superior– podría tratarse de una decisión correcta, tomada con responsabilidad y convicción: 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.

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 que le resultan atractivas –académicas, laborales, etcétera–. En este último tipo de casos es indiscutible que la decisión de abandonar sus estudios –que muy probablemente es el preámbulo de su desafiliación educativa– puede no resultar preocupante para quien la toma, sino todo lo contrario. En un sentido análogo, no es lo mismo, por ejemplo, que un joven abandone sus estudios, ya sea en forma transitoria o más o menos definitiva, en el transcurso de su trayectoria curricular en una organización educativa que si lo hace apenas culmina un determinado nivel³. 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 & Patrón, 2013)⁴.

abandono constituye “*un evento de alto riesgo que preludia buena parte de los itinerarios académicos que culminan en desafiliación*” (*idem*), y por ello es pertinente considerarlo como un *indicador de riesgo* (Fernández, 2010), entendiendo por *riesgo* a “*la probabilidad de experimentar un evento o un resultado que típicamente comporta un estado de cosas ‘no deseable’ o un ‘daño’*” (Cardozo, 2013). Por su parte, como señalé al inicio de este texto, la desafiliación educativa es un estado que se caracteriza, entre otras cosas, “*por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica*” en un determinado ciclo escolar; en este sentido, y a efectos operativos, es válido considerarla como tal siempre que el estudiante no registre ninguna actividad académica (por ejemplo, inscripción a un examen o a un curso regular) durante por lo menos dos años (Custodio, 2010, p. 158).

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

⁴ De un modo (falazmente) paradójico, uno de los dos caminos que se bifurcan a partir de esa decisión, que es efectivamente basal –en tanto está situada en la base de una construcción: continuar o no continuar estudiando– puede dar lugar a un efecto basal, esto es, a un nivel de actividad propio de los estados de reposo y ayuno. (Este parece ser el prejuicio a partir del cual muchos califican a los etiquetados, de un modo poco elegante, como «*ni-ni*».)

Una toma de partido

Han sido numerosos y variados, repito, los programas estatales que en los últimos años se han orientado a mitigar el complejo fenoménico configurado por la desafiliación, el rezago y los bajos resultados académicos en nuestras organizaciones públicas de Educación Media Básica y Educación Media Superior, y especialmente la desafiliación educativa: PIU, PAC, “*Compromiso Educativo*”, “*Tránsito*”, PNET, CBN, “*Uruguay Estudia*”, FPB, “*Progresas*”, entre otros. Sin embargo, a excepción del último de los citados y de alguna otra experiencia de alcance restringido, esos programas se focalizaron en la desafiliación en la Educación Media 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 Educación Media, de Educación Media Básica a Educación Media Superior⁵.

Siendo así, resulta pertinente, aquí y ahora, prestar una mayor atención a la desafiliación educativa a la salida de la Educación Media Superior y al interior de las trayectorias escolares en el nivel terciario, ya exentas de las áncoras de la obligatoriedad legal⁶, 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 he 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 inter-institucional.

En este sentido, es una práctica habitual –aunque, afortunadamente, no totalmente ubicua– que el diseño e implementación de políticas educativas responda a la voluntad

⁵ Las expresiones «*tránsito entre niveles*» y «*transición educativa*» aluden 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*” (Cardozo, Fernández, Míguez & Patrón, 2013). Si bien la duración de ese período es variable y difícil de precisar, en lo formal “*la acreditación del nivel anterior permite establecer el inicio del tránsito; de la misma forma podría sostenerse que el inicio de las clases regulares en el nivel siguiente indicaría la finalización del tránsito (superados los eventos administrativos, académicos y sociales condicionantes o de pasaje). (...) 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*” (*ídem*).

⁶ El sustantivo *ánкора*, sinónimo de *ancla*, también se aplica para hacer referencia a algo “*que sirve o puede servir de amparo en un peligro o infortunio*” (RAE, 1992). Es presuntamente ese el sentido más genuino de la imposición de obligatoriedad en la educación pre-terciaria: servir de amparo, fundamentalmente a los niños y adolescentes procedentes de hogares de bajo capital cultural y social, vulnerables o vulnerados, frente al peligro o al infortunio en el que lo instala su propia condición, situación o circunstancia.

de operar en las manifestaciones epifenoménicas 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. 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, etcétera.

Pero es mi convicción 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 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 corresponde 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)⁷. En el caso de la desafiliación en los períodos de transición entre la Educación Media Superior y la Educación Superior pública 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

⁷ Para un análisis solvente y detallado de la importancia relativa de estos factores, véase Fernández (2010).

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 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 intervención 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 sus efectos.

La desafiliación en un centro de formación docente

En la actualidad casi dos de cada tres estudiantes del nivel terciario de Uruguay se desafilian, y la mitad lo hace entre el primer y el segundo año (Boado *et al.*, 2011). Ahora bien, en la historia institucional del Centro Regional de Profesores del Norte (de aquí en adelante, CeRP del Norte), una organización terciaria pública con sede en la ciudad de Rivera que desde su creación, en el año 1997, monopoliza la formación de profesores de Educación Media Básica y Media Superior 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 bastante menor: aproximadamente un 54%⁸. Sin embargo, ésta ha comenzado 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, que la vigencia de ese nuevo plan, de indiscutible 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) (Acevedo, 2011). En efecto, en el año 2008 se inscribieron en el primer grado 182 estudiantes; dos años después, al comenzar el año lectivo 2010, 107 estudiantes ya habían abandonado sus estudios (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 *apud* Acevedo, 2011).

⁸ 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. Cabe advertir que el 54% referido corresponde al porcentaje de estudiantes que abandonaron sus estudios en el CeRP del Norte y no al de los que se desafilieron del sistema educativo, cuyo valor exacto ignoro; pero, 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*.

La actual tasa de desafiliación en el CeRP del Norte es similar, entonces, a la tasa nacional⁹. Su significado, no obstante, es diferente. Es por eso que 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 & Patrón, 2013), 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, en cantidad y diversidad, de estudios terciarios en la región¹⁰ (Acevedo, 2011). Ese es el centro del blanco.

Está bien documentado que una gran cantidad de riverenses y tacuareboenses, una vez que culmina el nivel Medio Superior, no continúa sus estudios en el nivel terciario (Acevedo, 2009). 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

⁹ Como ya fue señalado (véase la nota 1), 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, en concordancia con lo señalado en la nota precedente, la casi totalidad de los estudiantes que abandonaron sus estudios en el CeRP del Norte durante el período cubierto por la investigación aludida (Acevedo, 2011) terminaron desafiándose del sistema educativo; por lo pronto, es estadísticamente despreciable la cantidad de casos de estudiantes que, habiendo abandonado sus estudios en el CeRP del Norte, se mantuvieron afiliados al sistema educativo (por haberse matriculado en alguna de las otras organizaciones escolares terciarias de la región: el Centro Universitario de Rivera, alguno de los cuatro Institutos de Formación Docente de la región o alguna de las sedes regionales de la Escuela Técnica Superior).

¹⁰ Hacia fines de 2011 la oferta de enseñanza de la Universidad de la República (exceptuando la de postgrados) totalizaba 94 carreras de grado y 42 tecnicaturas y/o “carreras cortas” (UDELAR, 2012). De ese total de 136 opciones, en la región noreste del país la oferta era, en ese entonces, de apenas siete opciones, todas radicadas en la ciudad de Rivera: tres Licenciaturas (*Enfermería, Recursos naturales, Biología humana*) y cuatro “carreras cortas”: Tecnicatura en *Gestión de recursos naturales y desarrollo sustentable, Auxiliar de Enfermería, Asistente en Odontología, Higienista odontológico*. (Recién en 2013 habrían de sumarse *Tecnólogo en madera*, compartida con la Escuela Técnica Superior de Rivera, y las Tecnicaturas en *Actividades acuáticas* y en *Fútbol*.) En la región no existía, en 2011, ninguna otra oferta de estudios universitarios. (Cabe anotar que en el Centro Universitario de Tacuarembó la actual oferta es de cuatro “carreras” cortas –*Tecnólogo cárnico, Tecnólogo en Administración y Contabilidad, Técnico operador de alimentos*, Tecnicatura universitaria en *Interpretación LSU-Español-LSU*–, mientras que en las Casas Universitarias de Artigas y Melo, creadas en 2013, aún no existe oferta de enseñanza.) 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 (al que se agregaron, entre 2012 y 2013, otros cinco: *Administración de personal, Administración hotelera, Ingeniero tecnológico, Control Ambiental, Informática para Internet*) y las “carreras” de formación docente en el Instituto de Formación Docente de Rivera (*Magisterio*) y en el CeRP del Norte (*Profesorado*). En la región también existe la posibilidad de estudiar *Magisterio* en los Institutos de Formación Docente de Artigas, Tacuarembó y Melo. A la luz de todo lo anteriormente expuesto, 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 Universidad de la República, en Salto).

imposibilidad, en muchos de aquellos estudiantes, de trasladarse a Montevideo para continuar sus estudios en las áreas disciplinares de su preferencia. En consecuencia, los adolescentes y jóvenes de la región que acceden a estudios universitarios en la capital de nuestro país son, en su amplia mayoría, aquellos que proceden 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).

La exigua y relativamente poco diversificada oferta de estudios terciarios en la región, tanto universitarios como no universitarios, también provoca el acrecentamiento de la matrícula en los centros locales de formación docente, y especialmente en el CeRP del Norte, en buena medida como consecuencia de la atracción adicional que produce el sistema de becas que otorga (de alojamiento, alimentación y traslados), y que no existe en el resto de las organizaciones escolares terciarias de la región. 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.*, 2006, p. 73). Es, por el contrario, un dato que encubre una situación innegablemente negativa.

Ciertamente este tipo de datos puede expresarse en cifras; pero, una vez más, corresponde elucidar qué es lo que ellas *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 características de las personas que las encarnan. Como ya fue sugerido, desde la instalación del CeRP del Norte en el año 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, contrariamente a lo que profetizó, hacia 1996, el principal creador del «modelo CeRP», que esa suerte de fuerza centrípeta no la ejerció el CeRP del Norte sino la propia naturaleza deficitaria de la oferta de estudios terciarios en la región. (Y es por eso, entre otras cosas, que el crecimiento sostenido de la matrícula en los últimos cuatro años no refleja, por ejemplo, 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 sobrellevar los primeros reveses u obstáculos académicos enfrentados (Acevedo, 2011).

A este respecto, resulta altamente sugerente una constatación surgida en una investigación de fuerte base empírica realizada entre los años 2007 y 2009. En el curso de esa investigación se efectuó un censo a aquellos adolescentes que entre fines de agosto y comienzos de noviembre de 2007 estaban cursando el último año de Educación Media Superior en los departamentos de Rivera y Tacuarembó¹¹. A partir del análisis de la información producida por esa vía se constató la existencia de una amplísima disonancia entre la cantidad de estudiantes censados que en ese período expresaron su voluntad de estudiar Profesorado (apenas un 5%: 23 en un total de 443)¹² 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. Es lícito presumir –y no es más que una presunción porque no fue un estudio de tipo panel– que el grueso de esos 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 (o los convencieron) de que no tenían las condiciones materiales mínimas como para afincarse en Montevideo. También es muy factible que el otorgamiento de becas totales (de alojamiento, alimentación y traslados quincenales a su localidad de procedencia) también haya propiciado que unos cuantos de aquellos 144 adolescentes hayan finalmente decidido continuar su trayectoria escolar en el CeRP del Norte (Acevedo, 2009; Fernández *et al.*, 2011; Acevedo, 2011).

Un paréntesis necesario: exceptuando este último argumento, el mismo rudimento explicativo es válido para dar cuenta de la marcada disonancia entre la cifra de los

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

¹² La frase “cantidad de estudiantes censados que en ese período expresaron su voluntad de estudiar Profesorado” corresponde a la cantidad de los estudiantes que en el formulario de encuesta censal escribieron “Profesorado” como respuesta 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?”.

estudiantes del último año del nivel Medio Superior 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 los que efectivamente se 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 CUR¹³; 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 en el CUR. 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, entonces, la matrícula se engrosa como consecuencia de la incorporación de una gran cantidad de adolescentes y jóvenes de la región a quienes se les hace imposible trasladarse a alguna Facultad radicada en Montevideo y solventar su permanencia allí¹⁴ (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.)

Subrayo: 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 Educación Media y Media Superior de la región, acoge a entre dos y tres centenares de estudiantes que, además de disponer, en una amplia mayoría, de un capital cultural deficiente o insuficiente (Acevedo, 2011; CIFRA, 2012), hubiesen preferido estar en otro lugar si hubiesen contado con los recursos materiales para ello, o con la autoestima necesaria como para animarse a

¹³ Adviértase que en el momento en que se realizó el censo –fines 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 Esta circunstancia admite otra interpretación conjetural alternativa (o incluso complementaria): muchos de los estudiantes consultados en aquel entonces ignoraban la oferta académica del CUR.

hacerlo. “Sus” docentes –también esos mismos estudiantes, también sus pares– deben remar contra esa corriente¹⁵.

Algunos efectos destacables

La forma de remar de esos docentes 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). Enfrentados a aquella situación, son muy pocos los docentes que 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, conmiseración, indulgencia o alguna otra variante de *condescendencia pedagógica* (Tenti, 2007, p. 145). Tales actitudes encontraron su expresión más significativa –aunque no exclusiva– en la reducción de los estándares de exigencia académica. 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, p. 400 y ss.), 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

¹⁵ No voy a considerar 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, de que la formación docente no constituye su opción “vocacional” (o tan siquiera su primera opción de estudios terciarios). 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.

desafiliación. Aunque en este caso los efectos tangibles de esos dos factores tiendan a neutralizarse, ambos inciden en 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 tampoco 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 nacional¹⁶, se expusieron, entre otras, las siguientes conclusiones generales: *“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 (...). Este es un 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”* (CIFRA, 2012).

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 del abandono de los estudios (Argüello *et al.*, 2011; Ortega & Rosa, 2012) 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

¹⁶ La investigación, encargada a la empresa consultora CIFRA por el Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación (PAEMFE) del Consejo de Formación en Educación (CFE, ANEP), se publicó en noviembre de 2012 bajo el título *“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 Centros Regionales de Profesores del Suroeste y del Litoral (con sedes en las ciudades de Colonia y Salto respectivamente) y los Institutos de Formación Docente de Durazno, Melo, Pando y Paysandú.

(Farías & Olivera, 2012). 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.*, 2011; Argüello *et al.*, 2011; Fernández *et al.*, 2011; López & Souza, 2012).

La desafiliación educativa como construcción contextualmente específica

Queda en evidencia, pues, que los valores promediales, a menudo una conveniente aproximación a la realidad, 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 especificidades internas sustantivas. 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 los años 1997 y 2004 inclusive)¹⁷, habían egresado 480 estudiantes (casi un 46% de aquella cifra); es decir, poco más de la mitad de los estudiantes abandonó sus estudios¹⁸ –y, muy probablemente, luego se desafiló¹⁹– (Acevedo, 2011), proporción que, aunque

¹⁷ Se eligió este período por ser el que corresponde a la vigencia del “Plan 1997”, que establecía en tres años la duración de las “carreras” de Profesorado. Los primeros egresos se produjeron, pues, en noviembre de 1999. A partir del “Plan 2005” la duración se extendió a cuatro años; esto se mantiene hasta hoy, en que rige el “Plan 2008”.

¹⁸ 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 ingresaron en ese período y que permanecieron en el Centro con posterioridad a febrero de 2010 (hayan egresado o no) es estadísticamente despreciable. A este respecto debe tenerse en cuenta que entre marzo de 2004 (último momento de ingreso dentro del período considerado) 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 (el “Plan 1997”); a ello debe agregarse que si bien todo estudiante tiene el legítimo 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). Es en virtud de todo ello, entonces, que 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.

¹⁹ 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 se mantuvieron afiliados al sistema educativo por haberse matriculado en otras organizaciones de educación terciaria de la región (el Centro Universitario de Rivera, algún Instituto de Formación Docente o alguna de las sedes regionales de la Escuela Técnica Superior).

prima 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.*, 2011). 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 desafilieron²⁰–, 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 estudiantes (un 30% de aquella cifra), es decir, algo más de dos de cada tres estudiantes se desafilieron²¹ (Rolón, 2011). 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 el año 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 se cumple con relación a sus antecedentes escolares²². 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

²⁰ Véase la nota precedente.

²¹ 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 que en el caso considerado antes (véase la nota 8), en éste esa equiparación es válida en términos operativos, ya que, en virtud de las razones que se expondrán a continuación, 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.

²² 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 los niveles Medio y Medio Superior.

posibilidad de trabajar como tales aún antes de culminar y acreditar su formación inicial– llevó a que la opción por cursar esa 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 intrínseca²³–, 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, en virtud de lo cual su rezago o incluso el abandono de sus estudios –ya fuera que lo consideraran temporal o definitivo– no representaban a corto y mediano plazos un perjuicio importante (Acevedo, 2011; Rolón, 2011).

De hecho, en el CeRP del Norte el desgranamiento 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 Educación Media y Media Superior, y en menor medida en virtud de lo que ellos mismos perciben como una exigencia académica desmesurada. Pero aquel desgranamiento y esta percepción no son los principales factores causantes del abandono ni de la ulterior desafiliación educativa de esos estudiantes –ni de su rendimiento académico insuficiente en su trayectoria en el Centro, ni de su rezago–, y 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).

²³ Muchos de los estudiantes y ex-estudiantes entrevistados señalaron que los estándares de exigencia académica en el Profesorado de Matemática son desmesurados, mientras que sus docentes consideraron que son adecuados al nivel o incluso inferiores a lo deseable. Los estudiantes y ex-estudiantes de los Profesorados de Ciencias Sociales, en cambio, opinaron que en esas especialidades los estándares de exigencia son adecuados (o incluso bajos, sobre todo en el caso de Geografía). Puede ser de interés contrastar estas opiniones con las que presenta el informe de la investigación aludida antes, en el que se señala que “*un grupo importante de estudiantes (...) se quejan de que el nivel de exigencia académica y de las asignaturas es alto*” (CIFRA, 2012). En cualquier caso, resulta indiscutible que en los centros de formación docente de la región, por lo menos desde el año 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).

Más allá de las especificidades propias de esta situación, debe enfatizarse que en los procesos de desafiliación educativa, tanto en los períodos de transición entre la Educación Media Superior y la Educación Superior pública como al interior de esta última, la *inequidad de geografías* desempeña un papel preponderante –principalmente en términos de la escasa oferta de estudios terciarios en el territorio nacional, exceptuando el área metropolitana de Montevideo y, en menor medida, Salto–, y que este papel se vuelve aún más determinante cuando se conjuga con una presencia deficitaria de aquellos *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, rigor y consistencia. 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, 2006, p. 111)²⁴. Y es así porque los productos de la sociología, como los de toda ciencia, “*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, 2005, p. 61).

Poner foco analítico en los procesos de construcción (de argumentos, hipótesis, inferencias) puede contribuir, asimismo, en la detección y superación de algunas inconsistencias derivadas del carácter de los datos que algunos investigadores eligen producir –su espesor, su potencialidad hermenéutica– y del modo particular en que los

²⁴ 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*” (2006, p. 115).

tipos de análisis que ellos (u otros) eligen aplicar –su rigor, su alcance– los hacen *decir* (argumentar, “hipotetizar”, inferir).

Desde una perspectiva aún más general, si a lo que se apunta es a comprender cabalmente fenómenos 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 posibilitem dar cuenta de eventos (que, como el abandono o el rezago, son momentos de trayectorias contingentes, histórica y territorialmente situadas) y del particular modo en que ellos se inscriben en un estado –la desafiliación educativa– que es el principal resultado, esperable aunque por lo general indeseable, de tales trayectorias. Siendo así, corresponde privilegiar aquellas estrategias que sean capaces de asumir la centralidad del sujeto y el análisis multidimensional 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.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Rivera-Montevideo: erga e omnes ediciones.
- ACEVEDO, F. (2009). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- ADORNO, T. (2006). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- ALLENDE, M. - RODRÍGUEZ, L. - ZEGARRA, R. (2011). *La desafiliación en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte.
- ARGÜELLO, M. - CARBALLO, J. - FERNÁNDEZ, P. - GONZÁLEZ, N. (2011). *Causas de la desafiliación escolar en el CeRP del Norte en las cohortes 2008 y 2009*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte.
- BERTULLO, J. *et al.* (2006). *Educación Universitaria y Desarrollo Territorial: Análisis de los casos de Paysandú y Rivera*. Montevideo: Unidad Académica - Pro Rectorado de Enseñanza - Comisión Sectorial de Enseñanza.
- BOADO, M. - CUSTODIO, L. - RAMÍREZ, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- CARDOZO, S. (2013). *Transición y desafiliación*. Ponencia a presentar 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.
- CARDOZO, S. (2010). “El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias”. En T. Fernández (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, S. - FERNÁNDEZ, T. - MÍGUEZ, M. - PATRÓN, R. (2013). *Transición entre ciclos: marco analítico*. Ponencia a presentar 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.
- CIFRA (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. [Extraído el 25 de abril 2013 de *Uruguay Educa. Portal educativo de Uruguay*, ANEP: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=214505>].
- CUSTODIO, L. (2010). “Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria”. En T. Fernández (coord. y ed.), *op. cit.*, 2010, pp. 153-168.
- FARÍAS, R. - OLIVERA, B. (2012). *La influencia del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes del CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte.
- FERNÁNDEZ, T. (2010). “Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007)”. En T. Fernández (coord. y ed.), *op. cit.*, 2010, pp. 99-122.
- FERNÁNDEZ, T. - ACEVEDO, F. - BOADO, M. - CARDOZO, S. - MÍGUEZ, M. - PATRÓN, R. - RODRÍGUEZ, P. (2012). *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.
- FERNÁNDEZ, T. - CARDOZO, S. - PEREDA, C. (2010). “Desafiliación educativa y desprotección social”. En T. Fernández (coord. y ed.), *op. cit.*, pp. 13-26.
- FERNÁNDEZ, M. - FURTADO, B. - LUCAS, M. (2011). *La incidencia del programa de becas en el desempeño académico de los estudiantes becarios del CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte.
- FREIRE, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- KNORR-CETINA, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- LÓPEZ, K. - SOUZA, G. (2012). *Causas de la creciente desafiliación estudiantil en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte.
- OCAÑO, J. (2006). “Deseo y enseñanza secundaria: el eclipse del corazón”. En *tópos. para un debate de lo educativo N° 1*, Rivera. [También accesible en <http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerps/cerp-norte/cerpnorteindex.asp>].
- ORTEGA, M. - ROSA, C. (2012). *La desafiliación en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte.
- RAE (Real Academia Española) (1992). *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición. Madrid.
- ROLÓN, P. (2011). *Causas de la desvinculación de los estudiantes de Profesorado de Matemática en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- UDELAR (2012). *Informe cualitativo de la gestión 2011. Resolución N° 5 del CDC de 20/03/12*. [Extraído el 29 de junio 2013 de <http://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/cau/udelar-icg-2011.pdf>].



Facultad de
Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY