

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

unir

Universidad Internacional de La Rioja

**Programa de Doctorado “Sociedad del Conocimiento y Acción en los ámbitos
de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Tecnologías”**

***Análisis de la persistencia estudiantil en el
primer año de la Educación Superior en un
contexto socio-académico desfavorable.
El caso de Rivera, Uruguay***

**Tesis doctoral presentada por
Fernando Acevedo Calamet**

Directores: Jaume Sarramona López - José María Ariso Salgado

Tutora: Zaida Espinoza Zárate

Año de depósito: 2018



ÍNDICE GENERAL

	pág.
I Pre-textos	7
Presentación	8
1 Advertencia liminar: sobre el texto y el paisaje de su inscripción	11
2 El discurrir de la investigación: la multidimensionalidad de su praxis y la encrucijada de sus niveles de discurso	19
3 Objetivos de la investigación	25
II Contextos	27
4 Contexto espacio-temporal de actuación	29
4.1 Principales características demóticas de Rivera	32
4.2 Principales singularidades de las dinámicas sociales y de «la cultura local»	35
4.3 Principales singularidades del desarrollo productivo de la región	36
4.4 El sistema de educación terciaria pública de Uruguay	39
4.5 Los centros educativos elegidos como <i>loci</i> de la investigación	43
5 Dimensión epistemológica-política: contexto de justificación de la investigación (problemática, problematización)	53
5.1 Las crisis en la Educación Media de América Latina	53
5.2 Políticas e investigación de base. Una asunción teórica general	57
5.3 El abandono y la desafiliación en la Educación Superior como preocupación y como problema	60
5.4 Una primera intuición, base de una toma de partido teórica	71
5.5 Una segunda intuición, base de una toma de partido política	77
5.6 Una tercera intuición, base de una toma de partido metodológica	78
6 Dimensión teórica-conceptual: contexto de fundamentación de la investigación (temática, tematización, estado del arte)	81
6.1 Deslindes conceptuales	81
«Deserción escolar», «abandono de los estudios», «desafiliación educativa»	81
«Retención escolar», «persistencia estudiantil», «éxito estudiantil»	92
6.2 El abandono de los estudios y la desafiliación educativa: ¿males a erradicar?	98
Los factores explicativos del abandono y de la persistencia en Educación Superior de presencia más recurrente en la literatura técnica actual	107
6.3 Reseña de dos modelos hegemónicos	114
« <i>Model of Institutional Action for Student Success</i> » (Tinto, 2012)	114
« <i>Retention Formula and Model for Student Success</i> » (Seidman, 2012)	119
6.5 Otras teorizaciones de interés	121
(i) Teorías que privilegian factores de adaptación (« <i>adaptation model</i> »)	123
(ii) Teorías que privilegian factores estructurales (« <i>structural model</i> »)	133
(iii) Teorías que privilegian factores económicos (« <i>economic model</i> »)	135
(iv) Teorías que privilegian factores psico-pedagógicos (« <i>psycho-pedagogic model</i> »)	136
6.6 Abandono y desafiliación educativa en el período de tránsito hacia la Educación Superior en Rivera	144
Estructuras de oportunidades y eventos de riesgo de abandono en clave regional: la inequidad de geografías	145
a. Sobre las preferencias de estudios terciarios en la región noreste	148
b. Sobre la escasa oferta de estudios y su incidencia en el abandono	153
c. Dos inferencias, hacia la reafirmación de la toma de partido teórica	155

6.7 Factores organizacionales y académicos: el «efecto centro»	157
Calidad educativa	157
Gobernabilidad	159
Clima organizacional	160
Grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas	162
7 Dimensión metodológica-tecnológica: primer contexto de descripción-interpretación. Un modelo tetradimensional	163
7.1 Dimensión exploratoria-descriptiva-analítica	170
7.2 Dimensión analítica-dialógica	182
7.3 Dimensión de interpretación y diagnóstico	184
7.4 Dimensión orientada a la intervención	184
8 Dimensión metodológica-tecnológica: segundo contexto de descripción-interpretación. Fundamentación epistemológica y teórica	186
8.1 Las mediciones del abandono	186
8.2 Sobre las principales técnicas de investigación aplicadas. Premisas metodológicas-teóricas y contextos de aplicación	189
Encuesta	193
Entrevista en profundidad	204
Grupo de discusión	206
9 Dimensión metodológica-tecnológica: tercer contexto de descripción-interpretación: aspectos destacables de la pragmática de la investigación empírica realizada	210
a. Sobre las entrevistas a informantes calificados del «tipo» (i)	213
b. Sobre las entrevistas a informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii)	218
c. Sobre las encuestas a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)	220
d. Sobre las entrevistas a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)	232
e. Sobre el grupo de discusión a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)	235
III Textos	237
10 Primera hermenéutica: la interpretación de los sujetos	238
10.1 Sobre las condiciones del contexto territorial (« <i>external commitments</i> »)	245
10.1.a Consideraciones panorámicas sobre el contexto territorial	245
Sobre la estructura del mercado laboral y las posibilidades de inserción laboral de los estudiantes y/o egresados de la Educación Superior	250
10.1.b	253
10.1.c Sobre el tipo y estructura de la oferta de estudios en Educación Superior	253
10.2 Sobre las condiciones inherentes al estudiante (« <i>internal commitments</i> »)	259
Sobre el «perfil» de los estudiantes de Educación Superior en Rivera	260
10.3 Sobre los motivos de ingreso a la Educación Superior	266
10.4 Sobre el «efecto centro» (« <i>institutional commitments</i> »)	273
10.4.a Sobre la calidad educativa	273
10.4.b Sobre la gobernabilidad	276
10.4.c Sobre el clima organizacional	277
10.4.d Sobre el grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas	279
10.4.e Sobre otros componentes del «efecto centro»	281
10.5 Sobre el abandono de los estudios	286
11 Segunda hermenéutica: interpretación de la interpretación de los sujetos	303
11.1 Sobre las principales condiciones del contexto territorial (« <i>external commitments</i> »)	307
11.2 Sobre las condiciones inherentes al estudiante (« <i>internal commitments</i> »)	314
11.3 Sobre los motivos de ingreso a la Educación Superior	320

11.4	Sobre el «efecto centro» (« <i>institutional commitments</i> »)	326
11.4.a	Sobre la calidad educativa	337
11.4.b	Sobre la gobernabilidad	329
11.4.c	Sobre el clima organizacional	330
11.4.d	Sobre el grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas	332
11.4.e	Sobre otros componentes del «efecto centro»	334
11.5	Sobre el abandono de los estudios	339
11.5.a	La magnitud del fenómeno de abandono en la Educación Superior local	339
	La magnitud del abandono de los estudios en el CeRP del Norte	340
	La magnitud del abandono de los estudios en el Centro Universitario de Rivera	345
	La magnitud del abandono de los estudios en el Instituto de Formación Docente de Rivera	347
11.5.b	Evolución de las tasas de abandono	350
11.5.c	Períodos críticos	351
11.5.d	Factores explicativos	354
11.5.e	Programas de retención escolar	359
12	Discusión de los resultados de la investigación en el contexto de los actuales estudios sobre los factores explicativos del abandono en la Educación Superior	360
12.1	Sobre las principales condiciones del contexto territorial (« <i>external commitments</i> »)	361
12.2	Sobre las condiciones inherentes al estudiante (« <i>internal commitments</i> »)	368
12.3	Sobre los motivos de ingreso a la Educación Superior	370
12.4	Sobre el «efecto centro» (« <i>institutional commitments</i> »)	372
12.5	Sobre el abandono de los estudios	375
12.5.a	La magnitud del fenómeno de abandono en la Educación Superior de Rivera	375
12.5.b	Períodos críticos	379
12.5.c	Factores explicativos	381
13	Conclusiones: cristalización de la doble hermenéutica en clave pragmática	387
(a)	Sobre la magnitud del fenómeno de abandono en el primer año de la Educación Superior de Rivera (y su limitada utilidad pragmática)	388
(b)	Sobre las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la Educación Superior de Rivera	394
(c)	Sobre las condiciones contextuales y las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera	399
(e)	Sobre la validez y confiabilidad de los datos producidos mediante la aplicación del formulario de encuesta de la <i>National Survey of Student Engagement</i> (NSSE) y el grado de su aplicabilidad en los centros de Educación Superior de Rivera	410
(f)	Sobre la necesidad de un modelo «pro-persistencia» estudiantil aplicable en contextos socio-académicos desfavorables	421
14	Corolario: propuesta de un modelo «pro-persistencia» estudiantil, bases conceptuales y acciones sugeridas	423
14.1	Un modelo explicativo del abandono de los estudios en Educación Superior en contextos socio-académicos desfavorables	423
14.2	Algunas bases conceptuales para el desarrollo de acciones «pro-persistencia» estudiantil en contextos socio-académicos desfavorables	428
14.2.a	Sobre las condiciones del contexto institucional de las organizaciones de Educación Superior de Rivera	428
14.2.b	Sobre las características fundamentales de los centros de Educación Superior de Rivera	430
14.2.c	Sobre las condiciones inherentes al estudiante que ingresa a la Educación Superior en Rivera	432
14.3	Un modelo «pro-persistencia» estudiantil en contextos socio-académicos desfavorables	434
15	Epílogo	442

IV	Addenda	445
1	Formulario de encuesta aplicado a estudiantes «desertores»	446
2	Formulario de encuesta aplicado a estudiantes «persistentes»	448
3	Pauta de semi-estructuración de entrevistas en profundidad a informantes «expertos»	450
4	Pauta de semi-estructuración de entrevistas a informantes calificados del «tipo» (i)	451
5	Pauta de semi-estructuración de entrevistas a informantes calificados del «tipo» (ii)	452
6	Pauta de semi-estructuración de entrevistas a informantes calificados del «tipo» (iii)	453
7	Pauta de semi-estructuración de entrevistas a informantes calificados del «tipo» (iv)	454
8	Pauta de semi-estructuración de entrevistas a informantes calificados del «tipo» (v)	456
9	Pauta de semi-estructuración del grupo de discusión con informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)	458
V	Glosario de siglas y acrónimos	459
VI	Referencias bibliográficas	460

I
Pre-textos

Presentación

Yo hice sexto de Bachillerato en Arquitectura. Desde chica ya me encantaba la arquitectura... Bueno, me sigue gustando. Pero allá en Melo lo único que podía estudiar era magisterio, en el IFD. Y los niños no me gustan. [...] Irme a estudiar arquitectura a Montevideo era imposible, mi familia no lo podía sostener, y yo menos. En Tacuarembó tampoco podía hacer nada, sólo el IFD. Me enteré del CeRP, y vi que era lo mejor. [...] Tengo beca total, o sea, tengo alojamiento en la residencia, comida, y cada quince días el amarillito me lleva por el fin de semana a Melo.¹ [...] El año pasado empecé Profesorado de Sociología, pero no me gustó, no me iba bien. Este año [2011] me cambié a [Profesorado de] Historia, y no me gusta demasiado, pero la voy llevando...

La fue llevando... pero en 2012 M. no se inscribió para cursar el 2° año de Profesorado de Historia en el CeRP del Norte y hasta el momento, más de cinco años después, no lo ha hecho.

En la producción académica internacional que se ocupa de determinar los factores explicativos del abandono de los estudios en la Educación Superior (de aquí en adelante, ES) o bien de promover la persistencia de los estudiantes en ese nivel, la presencia de testimonios como el de M.² es infrecuente, tanto como las situaciones y circunstancias a las que aluden. A lo sumo, de tanto en tanto aparece alguna referencia lateral, por lo general débilmente explicitada, a los motivos de ingreso de un joven a un centro educativo terciario como parte del conjunto de condiciones inherentes a su contexto externo.

1 Melo es la capital del departamento de Cerro Largo, en el centro-este de Uruguay, a unos 300 kilómetros de Montevideo, capital del país, y a unos 250 de Rivera, en la frontera con Brasil. Los Institutos de Formación Docente (IFD) son las organizaciones terciarias públicas responsables de la formación inicial de docentes de Educación Primaria en el interior de Uruguay. Existen 23 IFD distribuidos en el territorio nacional: uno en cada una de las 18 capitales departamentales del interior de Uruguay, y otros tres afincados en el área metropolitana de Montevideo (en el departamento de Canelones: Ciudad de la Costa, Pando y San Ramón) y dos en el departamento de Colonia (Carmelo y Rosario). El Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte es la organización terciaria pública responsable de la formación inicial de docentes de Educación Media en la región noreste de Uruguay. Los seis CeRP y los 23 IFD existentes en el interior del país forman parte del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. «*El amarillito*» es la denominación que los estudiantes del CeRP del Norte le dan a los omnibuses oficiales que los trasladan quincenalmente hacia sus hogares de procedencia y que diariamente recorren, en varias frecuencias, los 5 kilómetros del trayecto entre el CeRP del Norte y el centro de la ciudad de Rivera.

2 En julio de 2010 M. tenía 20 años y cursaba 2° año de Profesorado de Historia en el CeRP del Norte. El testimonio transcrito es parte de una entrevista en profundidad realizada en el marco de una investigación ya publicada (Acevedo, 2011).

Pero en una ciudad como Rivera, en el noreste de Uruguay, esas condiciones –en su mayoría asociadas a una muy escasa y poco diversificada oferta de estudios terciarios– tienen una influencia muy grande en la configuración de las trayectorias académicas de los estudiantes en ES, y en especial en su truncamiento temprano. De hecho, de acuerdo con lo que se ha podido constatar en la investigación que aquí se presenta, constituyen el principal factor de riesgo de abandono de los estudios en la transición hacia la ES. Por ende, su identificación y análisis deben ocupar un lugar destacado, máxime si tomamos en consideración que tales condiciones no parecen tener un peso relativo importante en el truncamiento de trayectorias educativas en contextos geográficos cuyas condiciones socio-académicas son más favorables (*cf.* Chong y Ahmed, 2015; Merrill, 2015; Pinxten *et al.*, 2015; Seidman, 2012a, 2012b; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Tinto, 2012a, 2012b, 1987a; Kuh *et al.*, 2010; Fernández, 2010a; Boado, 2010; Krause *et al.*, 2005; McKenzie y Schweitzer, 2001; Latiesa, 1992)³.

Sobre la base de esa consideración, la investigación ejecutada tuvo como propósito capital aportar insumos teóricamente consistentes y empíricamente sustentados para la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables (como el existente en Rivera) y entonces superador, en términos de validez, confiabilidad y aplicabilidad, de los dos modelos que, a la luz de la profusa cantidad de citas y alusiones que han recibido, son actualmente los más aceptados en el mundo académico occidental: el *Model of Institutional Action for Student Success* formulado por Vincent Tinto (2012b, pp. 251-266) y el muy afín *Retention Formula and Model for Student Success* propuesto en la década pasada por Alan Seidman (2004) y luego actualizado por él mismo (Seidman, 2012b, pp. 267-284). Sin dudas el modelo original de Tinto (1975) es el que ha tenido mayor influencia en los estudios sobre el abandono estudiantil en ES (*cf.* Donoso y Schiefelbein, 2007).

En tal sentido, uno de los más relevantes y significativos insumos aportados por la investigación que aquí se presenta es la determinación de los principales factores intervinientes en el abandono de los estudios terciarios en lugares cuyo contexto socio-académico es desfavorable, fundamentalmente en virtud de una muy escasa y poco diversificada oferta de estudios de ese nivel.

3 Adviértase la vasta diversidad en la procedencia geográfica de las obras referidas: Malasia, Gran Bretaña, Bélgica, EE.UU., Uruguay (Montevideo), Australia, España.

A efectos de dar cuenta de las diversas operaciones desplegadas en procura del cumplimiento del propósito establecido -incluyendo sus correspondientes justificaciones, fundamentaciones, descripciones y resultados-, el texto que sigue comienza con una primera sección («Pre-textos») que comprende una presentación sobre las principales condiciones y circunstancias que dieron lugar a su elaboración (capítulo 1, pp. 11-18), seguida por la descripción general de la lógica que estructuró el proceso de investigación desarrollado (capítulo 2, pp. 19-24) y la exposición de los objetivos formulados (capítulo 3, pp. 25-26). En la segunda sección («Contextos»), una vez presentado el contexto espacio-temporal en el que se inscribe la investigación realizada (capítulo 4, pp. 29-52), se describen las tres dimensiones fundacionales de ésta: su justificación epistemológica-política (capítulo 5, pp. 53-80), su fundamentación teórica-conceptual (capítulo 6, pp. 81-162) y la dimensión metodológica-tecnológica. La descripción de esta última dimensión incluye la exposición del modelo investigativo tomado como base para el trabajo de campo (capítulo 7, pp. 163-185), su fundamentación epistemológica y teórica (capítulo 8, pp. 186-209) y los aspectos tecnológicos y pragmáticos más relevantes (capítulo 9, pp. 210-236). En la tercera sección («Textos») se presentan los resultados de la doble hermenéutica desarrollada: la interpretación de los principales actores de los centros educativos estudiados sobre las características e implicancias de la problemática investigada (primera hermenéutica, capítulo 10, pp. 238-302) y la interpretación producida por el investigador a partir de aquella (segunda hermenéutica, capítulo 11, pp. 303-359). En el capítulo 12 (pp. 360-386) se discuten los resultados obtenidos de esa doble hermenéutica. El texto se cierra con dos capítulos. En el primero de ellos (capítulo 13, pp. 387-422), a modo de conclusión, se expone un conjunto de reflexiones emergentes de la investigación realizada y se evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos específicos propuestos en el proyecto de investigación. Como corolario del desarrollo precedente -y en cumplimiento del objetivo general de la investigación realizada- en el capítulo 14 (pp. 423-441) se presenta un modelo explicativo del abandono en la Educación Superior aplicable en contextos socio-académicos desfavorables y, sobre esa base, se propone un modelo «pro-persistencia» estudiantil; por último, se proponen algunas acciones institucionales tendientes a reducir el fenómeno de abandono de los estudios superiores en ese tipo de contextos y, por ende, a propiciar la persistencia de los estudiantes.

1 Advertencia liminar: sobre el texto y el paisaje de su inscripción

El texto que aquí se inicia contiene los aspectos constitutivos de la trayectoria y resultados de una investigación que empezó a desplegarse hace más de cuatro años y que, de tanto abrirse, fue necesario cerrar, con bastante renuencia e, inevitablemente, algo de discrecionalidad: todo debe tener un final. No es, entonces, un producto acabado (en rigor, ningún texto lo es: *las obras no se acaban, se abandonan*, sentenció Valéry) sino la materialización discursiva y provisional, más o menos cristalizada, de los aspectos narrables de esa trayectoria, aquello que emerge por encima de la línea de flotación de un témpano que, a pesar de su corpulenta apariencia, está en movimiento (no a la deriva sino *en deriva*).

De tal modo, este texto y los contextos en los que se inscribe muestran las principales aproximaciones y resultados alcanzados y, paralela y complementariamente, los trayectos y procesos de aproximación, con énfasis en las estrategias metodológicas y operaciones tecnológicas desplegadas. Su deriva, que acompaña asintóticamente a la de la investigación que lo suscitó, muestra lo que ha sido hecho –y cómo ha sido hecho, y por qué, y para qué– a efectos de someterlo a la consideración de lectores y «*auctores*»⁴ y, a partir de lo que de allí *derive*, acrecentar –en términos de riqueza, sentido, rigor y consistencia– lo que queda por hacer. Hubo, pues un interés especial en poner a disposición del lector, tan transparentemente como fuera posible, la cocina de la investigación, los ingredientes y procedimientos empleados, incluyendo a aquellos que debieron ser excluidos⁵, así como el modo de poner la mesa y de presentar cada plato.

Todo esto, cuyo detalle se presentará más adelante (*ut infra*, pp. 86-236), también participa de la voluntad de escapar al carácter de buena

4 La expresión *auctores* se utiliza aquí en el sentido que la vincula a la de *auctoritas* (Bourdieu, 2002a, p. 9) y también en el más fiel a su procedencia etimológica: *auctor* es el que aumenta, el que hace crecer. En efecto, “los latinos llamaban así al general que ganaba para la patria un nuevo territorio” (Ortega y Gasset, 1999, p. 35). De este modo, los *auctores* de una organización escolar son aquellos actores y agentes sociales (individuales y/u organizacionales) que conquistan nuevos territorios para su «patria» organizacional.

5 Como suele ocurrir en las investigaciones científicas, la «realidad» que emergió en el transcurso del trabajo de campo –en tanto diferente que la «realidad» imaginada antes de acometerlo– llevó a que algunos procedimientos metodológicos que habían sido originalmente previstos en el proyecto de investigación –y especificados en el protocolo que lo «operacionaliza»– debieran ser eliminados y, otros, modificados. Esta situación está explicitada más adelante (*ut infra*, pp. 233-234).

parte de los discursos y textos producidos por científicos sociales, esos en los que se le presenta al lector una «realidad» primorosamente disfrazada de «objetiva»⁶. Por añadidura, desmiente la creencia de que “exponer el modo como se hace la cosa equivale a sugerir, como en el truco de la mujer partida por la mitad con una sierra, que se trata de un puro ilusionismo” (Geertz, 1990, p. 12)⁷. Es que la dotación de transparencia, cuando se la pone al servicio de la exposición del *modo como se hace la cosa*, no es, en absoluto, un recurso efectista. Es, por encima de todo, un aporte al lector para que pueda realizar su tarea en las mejores condiciones posibles, libre de las opacidades y de las ambigüedades con las que suele tener que lidiar.

En definitiva, el sentido y dirección del texto que sigue es *hablar-de* para poder *hablar-con...* Recién entonces, podremos «*decir*». De ahí la inclusión de esta advertencia liminar y su énfasis en la justificación de algunas de las decisiones que la hicieron necesaria.

Aunque pueda parecer que esto comienza por el final, como en *El Doctor Zhivago* (Pasternak, 1997) o en *Crónica de una muerte anunciada* (García Márquez, 2005), es necesario exponer aquí algunos comentarios sobre las principales condiciones y circunstancias que dieron lugar a la elaboración y, en especial, al modo de presentación de este texto, que da cuenta de una investigación que, ideada en el año 2013, desplegó su trabajo de campo desde comienzos del 2016. En cierto modo, esos comentarios se limitan a dar respuesta a aquello que “en la actualidad siempre preguntamos, ante cualquier texto poético o ficcional”, según lo escrito por Foucault (1979) en uno de sus ensayos más difundidos: “¿De dónde procede? ¿Quién lo escribió? ¿Cuándo? ¿En qué circunstancias? ¿Con qué intención?” (pp. 149-150).

Si bien el texto que aquí se abre no es poético ni, en sentido estricto, ficcional, tales preguntas son igualmente pertinentes. Más aún, la tentadora tentativa de ofrecer algunas respuestas no escapan a lo que tienden a hacer, si le creemos a Geertz (1990), la mayoría de los antropólogos sociales: dejar relegada “la representación explícita de la

6 También son muchos los científicos sociales que asumen que la «realidad» que observan es efectivamente «objetiva», o bien que es posible –y deseable, o incluso necesario– que la observación de la «realidad» sea «objetiva». Hace poco menos de un siglo los pioneros de la física cuántica –Heisenberg en primer lugar– han abierto el camino para desestimar ambas asunciones.

7 Asimismo, el afán de objetividad y neutralidad propio de las estrategias de investigación de corte positivista deriva en que los resultados obtenidos por esa vía “suelen ocultar, invisibilizar, borrar e incluso olvidar los trayectos, las elecciones y las decisiones que hicieron posible arribar a las conclusiones, al texto que se fija de una investigación científica” (Fischetti y Chiavazza, 2017, p. 125).

presencia autorial [...], del mismo modo que otras cuestiones embarazosas, al prefacio, las notas o los apéndices” (p. 26).

Como sea, casi todas esas *cuestiones embarazosas* –las que se inscriben en la acción textual desde su emergencia en la *acción no textual*: el *compromiso* y la *singularidad del investigador*, su *intención* y su *fuerza*, entre otras– tendrán su lugar y *representación, explícita* en algunos pasajes, implícita en otros, a lo largo de este texto, aunque con mayor espesor y especificidad a partir de su segunda parte («*Contextos*»). Basta, aquí y ahora, con rescatar del embarazo a la consabida *presencia autorial* como *terreno de compromiso*.

El primer terreno de compromiso se refiere a la forma, será el estilo. El estilo es la huella de la singularidad en la escritura: el exceso de estilo supone la pérdida de la intención, el lenguaje es utilizado como un arma; el defecto de estilo supone la pérdida de la fuerza; se mata al lector por exceso, se suicida el escritor por defecto. El estilo académico se postula como impersonal, por tanto sin fuerza: es una castración. No se puede escribir así sobre una perspectiva metodológica que pone en juego la singularidad del investigador, que se aprende transformando esa singularidad. Se impone un compromiso que, sin renunciar al estilo, lo haga funcionar, permita manejarlo intencionalmente (Ibáñez, 2003, pp. 10-11).

Compromiso, intención, fuerza... la huella de la singularidad en la escritura, también porque “el estilo, esa manera de caminar, acción no textual, organiza el texto de un pensamiento” (de Certeau, 2000, p. 55).

Pues bien, en respuesta a una de las preguntas asentadas por Foucault, corresponde decir algo sobre la *intención* que impulsó la investigación y sobre algunas de las *circunstancias* de su producción⁸.

Una de las intenciones subyacentes al desarrollo de la investigación y a su carácter fue la provisión de evidencia empírica capaz de nutrir un razonamiento que diera pie y sentido a una producción teórica coherente no necesariamente atada a –o subsidiaria de– teorizaciones previas. Fueron esas intenciones y pretensiones las que me incitaron a desarrollar una investigación anclada empíricamente y enfocada en el

⁸ Tal como ha señalado Tenti (2007), “la mayoría de las veces lo que los académicos y expertos producen está más próximo al discurso periodístico (y en muchos casos sin los beneficios del buen estilo) que al campo intelectual. Este último, en especial en el caso de las ciencias sociales, debería combinar la coherencia y la claridad teórica con la evidencia empírica. En cambio, lo que tiende a predominar es el discurso teórico sin evidencia y la presentación de información empírica (cuantitativa o cualitativa) sin ningún razonamiento conceptual que le dé sentido y coherencia” (p. 22). Si bien no lo explicita, este planteo remite a lo que hace más de medio siglo Wright Mills (1986) expusiera agudamente en *La imaginación sociológica*, en los capítulos titulados “La gran teoría” y “Empirismo abstracto”.

análisis de algunas de las principales problemáticas que en la actualidad configuran el particular modo en que tiene lugar la transición a la ES⁹ en la ciudad más poblada de la región noreste de Uruguay¹⁰.

Además, sin apearme de esas intenciones y pretensiones, y para evitar cualquier previsible desliz hacia tentaciones voluntaristas, demagógicas o, en el extremo, mesiánicas, en el curso de ese desarrollo también habría de recorrer, simultánea y alternadamente, otro plano superpuesto, ese que lleva a asumir cierta disposición escolástica y, desde allí, a penetrar “en el mundo lúdico de la conjetura teórica y la experimentación mental, a plantear problemas por el mero placer de resolverlos y no porque surgen de la presión de la necesidad” (Bourdieu, 1999, p. 27). En este sentido, “nos es lícito el juego ligero de la conjetura –siempre que se lo lea como un juego ligero–. Ligero pero serio, como cuando se jugaba en serio, es decir, de niño” (Lewkowicz, 2004, pp. 36-37). Y no hubo presión de la necesidad, excepto la de latido interior y hábitos subterráneos, imprevisibles, inefables, en ocasiones *pulsionales*. No obstante, el sesgo de aquella disposición inicial –lúdica, conjetural, seria, experimental, *problematizadora*– ya apuntaba con convicción al logro de resultados efectivos, a mediano plazo, en beneficio de los centros educativos estudiados y de los sujetos (actuales y futuros) en ellos implicados.

Hubo, en cambio, cierta presión de la necesidad –más precisamente, de la necesidad de la pertinencia y de la libertad, sobre todo en lo atinente a aspectos narrativos, formales, estilísticos– cuando, tempranamente, el proceso de investigación comenzó a espolear la escritura del «informe» –permítaseme utilizar esta denominación impropia–, ese instante en el que su autor, inevitablemente, empieza a imaginarse a sus eventuales futuros lectores¹¹ y a sus propias circunstancias, sustancial para dar forma adecuada a la materialización discursiva.

•••

9 La explicitación de lo que aquí se entiende por «transición a la ES» y su delimitación temporal serán establecidas más adelante (*ut infra*, p. 69).

10 En consonancia con lo establecido en 2012 por la Universidad de la República (Udelar), la región noreste de Uruguay comprende el territorio conformado por los departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo. Se trata de una definición operativa que privilegia la utilidad, distante del rigor que debería exigírsele a una regionalización basada en consideraciones geográficas y, sobre todo, socioculturales.

11 Empleo aquí el masculino *lectores* –y no *lectores y lectoras*– por mera comodidad discursiva. Aplicaré el mismo criterio hasta el final del texto; espero, entonces, que *el lector* recuerde esto cada vez que aparezca alguna referencia a *los* informantes, *los* estudiantes, *los* docentes, *los* actores, *los* profesores, *los* investigadores, etcétera.

¿Quiénes habrán de ser los *eventuales futuros lectores* de este texto? ¿Los Directores de la tesis? ¿Un tribunal académico? ¿Los actores de las organizaciones escolares donde se ancló la investigación empírica? ¿Los responsables técnicos de las instituciones en las que esas organizaciones se inscriben¹²? ¿El «público en general»? Pues bien, cuando se llega a esa encrucijada se hace necesario disolver la arraigada “interconfusión entre objeto y público [y la consiguiente] incertidumbre en lo que a su meta retórica se refiere” (Geertz, 1990, p. 143). De cara a esta encrucijada cabe apelar a quien se ha ganado una indiscutible autoridad en estos menesteres, y que se ha enfrentado a ella con claridad y contundencia:

¿A quién se habla cuando se escribe una tesis? ¿Al ponente¹³? ¿A todos los estudiantes o estudiosos que luego tendrán ocasión de consultarla? ¿Al vasto público de los no especialistas? ¿Hay que plantearla como un libro que irá a parar a manos de miles de personas o como una comunicación erudita a una academia científica? (Eco, 1995, p. 177)¹⁴.

Sólo las respuestas a estas cuestiones permiten disolver la incertidumbre aludida, y es precisamente eso lo que el mismo Eco propone algunas líneas después, sabedor de que se trata de “problemas importantes porque están relacionados no sólo con la forma narrativa que daréis a vuestro trabajo, sino también con el nivel de claridad interna que queráis añadir” (*ibíd.*):

una tesis es un trabajo que, por motivos ocasionales, se dirige únicamente al ponente y demás miembros del tribunal pero que, en realidad, se supone es leído y consultado por muchos otros, incluso por estudiosos no versados directamente en aquella disciplina. [...] No has escrito una carta privada al ponente, has escrito en potencia un libro dirigido a la humanidad (*ídem*, pp. 178-179).

12 La distinción entre *organización* e *institución* que aquí establezco, y que habrá de persistir tácitamente a lo largo de todo este texto, sigue las argumentaciones de Ardoino (2000, p. 19), en buen grado deudoras de las de René Lourau y Paul Cardan (seudónimo que a menudo empleaba Cornelius Castoriadis), los impulsores más encumbrados del *análisis institucional* en la Francia de hace medio siglo: las organizaciones son los productos y al mismo tiempo las portadoras de las instituciones, y sólo desde ellas se puede captar la especificidad de lo institucional; esto es así porque la institución “está más en el tiempo que en el espacio” (*ídem*, p. 20), mientras que es en las organizaciones en donde su presencia –intangible, esquiva, compleja– se «*espacializa*».

13 El *ponente*, según la acepción adoptada por Eco (1995), es “el profesor con quien «se hace» la tesis” (p. 18).

14 Apelo aquí a la autoridad de Eco (1995) acogiendo la segunda parte de una recomendación suya: “debéis estar seguros de que las citas aporten algo nuevo o confirmen lo que ya habéis dicho *con autoridad*” (p. 189; cursivas en el original).

Disuelta aquella incertidumbre –aunque provisionalmente, y sólo en apariencia–, podemos ahora dar un paso más, en el mismo cauce de problematización: “¿A quién hay que persuadir hoy? ¿A los africanistas o a los africanos? ¿A los americanistas o a los indios americanos? ¿A los japoneses o a los japonólogos?” (Geertz, 1990, p. 143)¹⁵. En el caso específico de esta tesis, ¿a quién(es) hay que persuadir? ¿A los docentes y estudiantes de los centros educativos estudiados o a los «*educólogos*»? ¿A los actores y artífices de esos centros o a quienes los gobiernan? ¿A quienes los gobiernan o a quienes gobiernan a los que los gobiernan?

«Ni a unos ni a otros», estoy tentado a responderle a Geertz, *antropólogo de la minoría*, pero sólo porque este texto no quiere persuadir sino *mostrar*. Pero ¿mostrar a quién? “Habría que curarse en salud y escribir pensando en eso, en las circunstancias en que seremos leídos”, dijo alguien que sabía lo que decía¹⁶. Pues bien, sentí que debía hacerlo: ¿quiénes son, al fin y al cabo, los lectores que me imagino? (Pensar en miles de personas o en *la humanidad*, a lo Eco, resulta hiperbólico: un exceso de insensatez, cuando no de vanidad.) ¿Cuáles y cómo serán las circunstancias en que abordarán su lectura? Preguntas inquietantes, respuestas esquivas.

Los primeros lectores, claro está, habrán de ser los Directores de la tesis y los miembros de un tribunal académico *ad-hoc*. Más allá de ellos –privilegiados lectores erigidos como tales *por motivos ocasionales*– me imagino como lectores a unos cuantos directivos, docentes y estudiantes, actuales y futuros, de los centros educativos estudiados, tal vez interesados por conocer los pormenores y resultados de una investigación que tal vez no haya pasado inadvertida en sus lugares de actuación, máxime si advertimos que muchos de ellos –dos expertos, siete directores, nueve docentes, 48 estudiantes– ofrecieron sus testimonios, en situación de entrevista en profundidad, como informantes calificados. Supongo que habrán, también, algunos lectores ajenos a esas organizaciones, *estudiantes* o *estudiosos* del ámbito académico, en especial del campo de la educación, quienes tal vez estén más atentos a la solidez, rigor y consistencia de las construcciones epistémicas, conceptuales, metodológicas y tecnológicas

15 “Resulta fácil responder «todo a la vez»”, (se) responde Geertz (1990), pero “no es fácil producir un texto con tan amplia respuesta” (p. 143).

16 Monólogo interior de Andrés, inefable personaje de una novela temprana de Cortázar (1994, p. 29).

inherentes a toda investigación científica, así como de las asunciones ideológicas que toda producción intelectual (y científica) implica¹⁷.

Espero, además, que este texto también pueda llegar a algún jerarca del Sistema Nacional de Educación Pública de Uruguay habilitado para la toma de decisiones, por lo menos a alguno que, consciente de que las decisiones no deben basarse, como es frecuente, en intuiciones fuertemente ideologizadas y débilmente sustentadas en la *empiría*, estime la conveniencia de que los aportes más significativos de la investigación realizada, si los hay, sean considerados en el diseño de las transformaciones que el sistema requiere. Si, en cambio, la investigación no ha logrado llegar a resultados que se perciban como convincentes, por lo menos sería deseable que pueda abrir algunas sendas que otros podrán transitar hacia el logro de frutos más exitosos.

En definitiva, concluida la investigación de campo, aún suspendido en aquella encrucijada y frente a lo inasible de tantas intenciones, presunciones, suposiciones, imaginaciones y expresiones de deseo, me sucedió algo similar a lo que parece haberle ocurrido a Taussig (1995), a quien con justicia cabría incluir en el *dream team* de los «*subversivos camaleónicos*»¹⁸, otro de los *antropólogos de la minoría*:

Mi preocupación pasó del objeto investigado a su modo de presentación, pues es allí donde la teoría social y la práctica cultural se entrecruzan de tal manera que surge una pequeñísima oportunidad de “redimir” el objeto, dándole una posibilidad de traspasar los conceptos que lo aprisionan y de influir en la vida misma. No podía existir una Teoría divorciada de la vida misma. El análisis social ya no era el análisis del objeto investigado, sino de la mediación de ese objeto en un contexto dado y su destinación hacia otro contexto (p. 19).

Una vez que tomé suficiente conciencia de la relevancia e implicancias de la problemática operación inherente a la *destinación* (del objeto investigado) *hacia otro contexto* –ese en el que se inscriben los lectores

17 Más aún: ¿qué habrán de hacer, cumplida la lectura, los lectores que me imagino? Las búsquedas y los eventuales hallazgos del trabajo que aquí se presenta, más allá del valor que cada lector les pueda adjudicar, alcanzarán su más ambicioso cometido si logran movilizar en ellos reflexiones y discusiones y, sobre todo, si operan como disparadores de nuevas experiencias pedagógicas, investigativas y políticas.

18 Los cuatro «*subversivos camaleónicos*», pensadores refractarios a toda taxonomía, son, según Geertz (1994, p. 12), Foucault, Habermas, Barthes y Kuhn. Lo sustenta preguntando, con su habitual retórica: “¿qué es Foucault –un historiador, un filósofo, un teórico político–? ¿Qué es Thomas Kuhn –un historiador, un filósofo, un sociólogo del conocimiento–?” (*idem*, p. 32). El quinto bien podría ser Michael Taussig, en la misma línea que Jesús Ibáñez, Michel de Certeau, Erving Goffman, Umberto Eco... y Clifford Geertz.

imaginados-, *mi preocupación también pasó del objeto investigado* (y de los lectores imaginados) *a su modo de presentación*. En efecto, tal como afirma Eco (1995), “una vez que se ha decidido a quién se escribe (a la humanidad, no al director de la tesis) es preciso decidir cómo se escribe. Y éste es un problema muy difícil” (p. 179).

Es, ciertamente, *un problema muy difícil*. Fue así como la pretensión de escribir para aquellos lectores imaginados, tan distintos y distantes, me puso en aprietos: ¿cuál habría de ser la materialización discursiva (o bien, en los términos de Eco, *la forma narrativa y el nivel de claridad interna*) más adecuada? Por lo pronto, la asunción de esa pretensión me obligó, como a Taussig (1995), a tomarme en serio el *modo de presentación* del objeto investigado, tanto como a aceptar la recomendación de Ibáñez: manejar intencionalmente el estilo. Al hacerlo, opté por tomar cierta distancia con respecto a algunas convenciones del género académico (por lo menos a las de sus versiones más «convencionales» y «convencionalizadas»¹⁹), lo cual, por añadidura, quizás podrá contribuir a ponerme a salvo y libre de culpa frente a la eventual ocurrencia de algo equivalente a lo que al parecer terminó sucediéndoles a los *bororo* (y, *mutatis mutandi*, a su célebre etnógrafo): “Los bororo descienden lentamente hacia la muerte colectiva, mientras Lévi-Strauss ingresa a la Academia Francesa” (de Certeau, 2000, p. 30).

19 Una de las convenciones más «convencionalizadas» del género académico -de uso ubicuo en los *papers*- que en este capítulo he pasado por alto es la que desaconseja que el autor, al momento de ofrecer su opinión sobre algún asunto, utilice la primera persona del singular («*yo pienso que...*»), y exige en su lugar la adopción del *plural mayestático* («*nosotros pensamos que...*»; cf. Eco, 1995, p. 187). En todos los casos lo hice a total conciencia, esto es, habiendo evaluado escrupulosamente la pertinencia y la conveniencia de tal evitación. Por lo general, en la escritura en ciencias sociales se opta por un ocultamiento del narrador (el científico) tras la idea de que su relato ha sido hallado en los acontecimientos mismos (cf. Fischetti y Chiavazza, 2017, p. 132). Pero, contrariamente a lo que se suele asumir desde ese posicionamiento científicista, la exposición de las opiniones del autor en primera persona del singular está muy lejos de ser, en *mi* opinión, una forma de subjetivismo, egocentrismo, soberbia o vanidad intelectual; es, más bien, una forma honesta y modesta de poner inequívocamente de manifiesto que él -el narrador, el autor, el científico- es el único responsable de sus opiniones y de las afirmaciones que las expresan.

2 El discurrir de la investigación: la multidimensionalidad de su praxis y la encrucijada de sus niveles de discurso²⁰

La construcción del objeto de investigación y la consiguiente formulación de la problemática a investigar constituyen un proceso de alta complejidad. Es por eso que la densidad epistémica, política, teórica y conceptual de los principales componentes de ese proceso –su fundamentación y justificación– requiere que su exposición esté dotada de la mayor claridad, precisión y exhaustividad posibles.

Como preámbulo y plano de inscripción de esa exposición, que se presentará en los próximos capítulos, cabe reiterar que el objetivo general de la investigación ejecutada fue proporcionar insumos sólidos para la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos que, como es el caso de la ciudad de Rivera, se caracterizan por contar con una escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores.

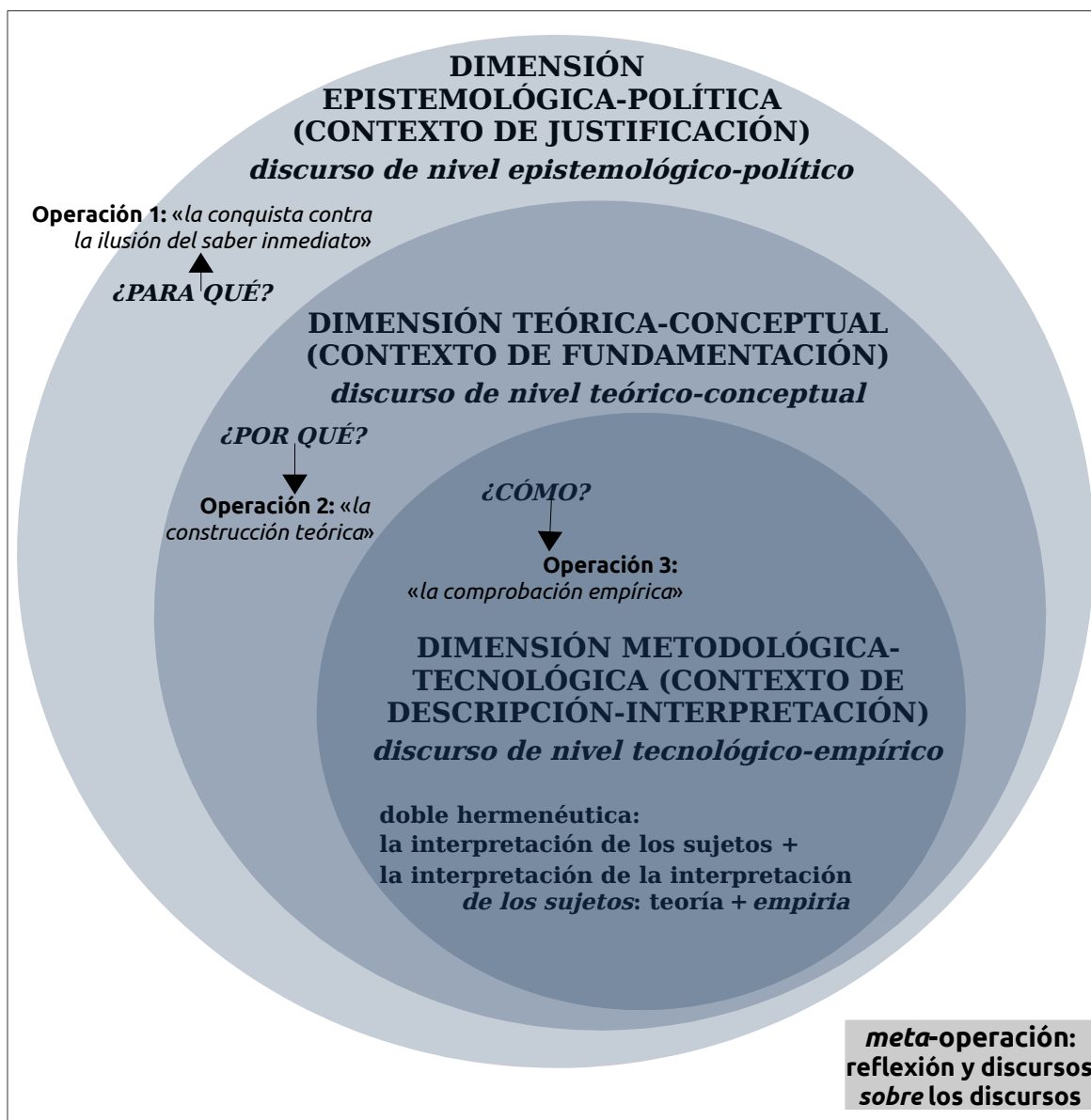
La investigación desplegada para el cumplimiento de ese objetivo partió de la base de que toda *praxis* de investigación, explícita o implícitamente, articula –y se articula en torno a– tres dimensiones o ejes, de disposición inclusiva y anexión vertical: el primero, de índole epistemológica-política, remite al *contexto de justificación*; el segundo, de índole teórica-conceptual –y subsidiario del primero–, al *contexto de fundamentación*; el tercero, de índole metodológica-tecnológica –y subsidiario del segundo–, al *contexto de descripción-interpretación*. Este último implica, a su vez, una doble fundamentación (epistemológica y teórica), horizonte de partida para el despliegue de una *doble hermenéutica*²¹, también de disposición inclusiva y anexión vertical (y que aquí se han separado sólo para facilitar la construcción analítica y, sobre todo, su exposición): la primera hermenéutica se enfoca en la interpretación de los sujetos (mediada por su descripción o su *diégesis*); la segunda en la interpretación de la interpretación de los sujetos (mediada por los nutrientes de la producción teórica-conceptual

20 En este apartado se replantean y profundizan algunas reflexiones producidas en otro contexto y circunstancias (*cf.* Acevedo 2009, pp. 291-294).

21 Lo que aquí se denomina *doble hermenéutica* se basa, en su concepción general, en la convicción de que “los actores comunes son teóricos sociales cuyas teorías ayudan a constituir las actividades y las instituciones que son el objeto de estudio de los observadores sociales especializados o científicos sociales” (Giddens, 1987, p. XX). De esto se infiere que las *teorías* de los *actores comunes* configuran una primera hermenéutica, y es sobre la base de ésta que *los observadores sociales especializados o científicos sociales* configuran su propia (segunda) hermenéutica.

sobre los diversos tópicos indagados, tanto la emergente del propio proceso de investigación como la de procedencia exógena).

Figura 1. La multidimensionalidad de la *praxis* investigativa y su lógica



Fuente: elaboración propia

En la *praxis* investigativa esas tres dimensiones tienen su correlato en sendas operaciones, también de disposición inclusiva y anección vertical: la dimensión epistemológica-política en «*la conquista contra la ilusión del saber inmediato*», la teórica-conceptual en «*la construcción teórica*», la metodológica-tecnológica en «*la comprobación empírica*»²².

²² Estas son las tres operaciones que, tomadas en su conjunto, garantizan, según Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1976), la *cientificidad* de las teorizaciones de las

Por último, unas y otras –dimensiones y operaciones– se plasman, configurando una suerte de palimpsesto, en sendos discursos, también de disposición inclusiva y anexión vertical, según tres *layers* o niveles: *epistemológico-político* (o práctico: *para qué* se investiga lo que se investiga, *para qué* se investigó lo que se investigó), *teórico-conceptual* (*por qué* se investiga lo que se investiga, *por qué* se investigó lo que se investigó), *tecnológico-empírico* (*cómo* se investiga lo que se investiga, *cómo* se investigó lo que se investigó)²³.

En el transcurso de la investigación también se transitó por un *cuarto nivel*: el de la reflexión sobre los tres niveles anteriores, discurso entre y sobre los discursos, que pretende dar cuenta de su encrucijada estructural y estructurante y trata de avanzar firmemente según lo que cabría calificar como «pensamiento de segundo orden»²⁴. Éste implica, como horizonte de partida, “tomar como objeto propio el estudio del objeto” (Bourdieu, 1992, p. 151) o, más precisamente, “el proceso de construcción del conocimiento del objeto” (*ídem*, p. 152).

Esto responde a la convicción de que “hay cosas que no se comprenden más que si se toma por objeto la mirada misma del científico” (Bourdieu, 2005, p. 48). En consecuencia, para evitar una comprensión parcial o incluso errónea del objeto de estudio, es necesario que el investigador ejerza una permanente y rigurosa vigilancia epistemológica, esto es, que reflexione “sobre las condiciones prácticas y objetivas de su propio conocimiento” (Bourdieu, 1992, p. 152)²⁵. En

ciencias sociales.

23 Esta forma de concebir a la *praxis* investigativa según una lógica de dimensiones, operaciones y discursos (de disposición inclusiva y anexión vertical), es deudora, en su trazado general, de Ibáñez (2003, pp. 13-14). No obstante, los contenidos y categorías al interior de cada dimensión y nivel de discurso –y sus correspondientes designaciones– tienen diferencias significativas con respecto a las propuestas por aquél. Cabe advertir que por razones lógicas e impedimentos gráficos el esquema no incluye el cuarto nivel o *layer* ni el contexto espacio-temporal de actuación, el cual se describirá en el próximo capítulo.

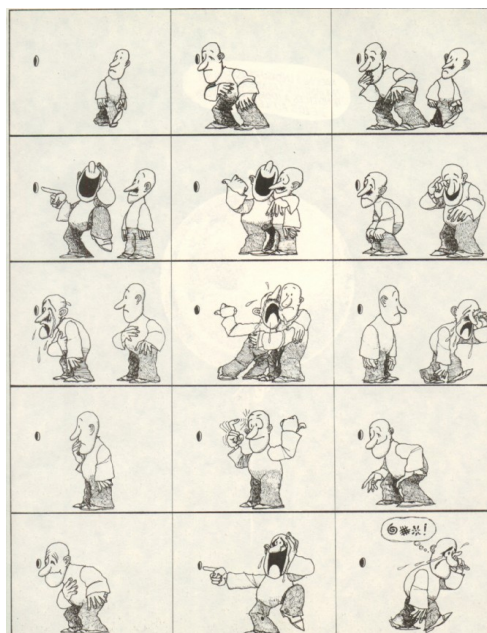
24 “El que reflexiona sobre su acción investigadora se acerca al segundo orden, y el que no lo hace, se acerca al primer orden” (Ibáñez, 1994, p. XVIII). El pensamiento de primer orden, tal como lo concibe Ibáñez, incluye tanto a lo que Heidegger (1964) denominó “pensar por una sola vía” (p. 30) como a lo que Marcuse (2001) describió como “pensamiento unidimensional” (p. 126 y ss.). La distinción entre pensamiento de primer orden y pensamiento de segundo orden parece provenir de los planteos pioneros de von Foerster en su ensayo *Cybernetics of cybernetics*, de 1979, luego desarrollados con más detalle en *Las semillas de la cibernética* (1991): la cibernética de segundo orden –*cybernetics of cybernetics*– estudia, como la de primer orden, al sistema cibernético como tal, pero además analiza a su observador como parte sustantiva del sistema.

25 Como ha señalado el mismo Bourdieu (2002a) en un libro posterior, “la conversión teórica que implica la reflexión teórica sobre el punto de vista teórico y sobre el punto

otras palabras, “el conocimiento que no integra esta dimensión, un sujeto en proceso cuyo conocimiento es parte del proceso del mundo en proceso que conoce, es estéril” (Ibáñez, 1985, p. 26).

Es estéril, sí, y en cierto modo epistémicamente pueril; de ahí que quien procura esa forma de producción de conocimiento “se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen” (Bourdieu, 2002b, p. 528). En definitiva, “el sociólogo no puede ignorar que lo propio de su punto de vista es ser un punto de vista sobre un punto de vista” (*ídem*, p. 543). El investigador social, del campo que sea, tampoco debe ignorarlo.

Es por eso que si, por ejemplo, al mirar a través de un agujero distintas personas ven imágenes diferentes (o bien una misma imagen que les produce sensaciones diferentes), entonces habría que investigar al agujero y a la escena observada –sus condiciones de posibilidad, su contexto, sus circunstancias, sus singularidades, el significado de las acciones y actuaciones que en esa escena tienen lugar, etc.–, pero también, y muy especialmente, al sujeto que observa y a su propio acto de observación. Quino (Lavado, 1992) lo intuyó con gran agudeza²⁶.



Fuente: Lavado (1992).

de vista práctico, por lo tanto sobre la diferencia esencial que los separa, no es meramente especulativa: se acompaña de un cambio profundo en las operaciones prácticas de la investigación y proporciona unos beneficios científicos absolutamente palpables” (p. 209).

26 La intuición de Quino está subsumida en la concepción de la realidad como complementariedad de perspectivas diferentes inherente a «la doctrina del punto de vista» formulada por Ortega y Gasset (1966): “La perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización. [...] Todo conocimiento lo es desde un punto de vista determinado” (pp. 199-200).

Claro que un investigador no suele mirar a través de agujeros, cuestión que han tomado para sí detectives privados y *voyeurs* de diversa clase. Entonces habrá que investigar a la escena en cuestión, al observador, a su acto de observación y también, con especial atención, al modo en que ese acto modifica a la escena observada, ya que la mera presencia del observador-investigador altera el comportamiento de los sujetos, tanto en cuanto a sus acciones observables como a sus intenciones, actitudes y discursos.



*Anthropologists! Anthropologists!*²⁷

Pues bien, este discurso entre y sobre otros discursos –y la reflexión *de segundo orden* que contiene y propone– introduce algunas cuestiones que, en atención a su carácter problemático y determinante, no deben soslayarse.

Todo sujeto que investiga está sujeto a condicionamientos que afectan –sujetan– su trabajo de campo y que el texto que lo presenta debe poner de manifiesto, a efectos de que el lector pueda hacer su tarea en las mejores condiciones, esto es, con las menores sujeciones posibles. Un primer conjunto de sujeciones que afectan al investigador es, tal como ha sugerido García Canclini (2008), que lo que dice haber encontrado en su trabajo empírico está condicionado por lo que se ha dicho –y, a menudo, cabe agregar, también por lo que no se ha dicho– sobre su objeto, así como por el tipo de relaciones que establece con él. Un segundo conjunto de sujeciones, tal vez más relevante, está dado por su posición y ambición en su campo disciplinar de actuación, lo cual, entre otras cosas, incide significativamente en lo que quiere mostrar sobre su objeto (y, por lo general, también sobre sí mismo) a la comunidad académica para la cual escribe, y entonces lo incita a disponer de las tácticas discursivas que supone eficaces para lograrlo.

La eficacia de tales tácticas reposa, precisamente, en el ocultamiento de ambos conjuntos de sujeciones y condicionamientos. Es eso lo que se procura tanto desde el «realismo etnográfico» como desde el

27 Viñeta de la tira cómica *The Far Side*, incluida en el libro *The Far Side Gallery* (Larson, 1984).

«realismo sociológico», estilos discursivos de casi idéntica raigambre a los que se apela recurrentemente en los escritos etnográficos y sociológicos, y que se caracterizan por el empleo contumaz de diversas convenciones textuales²⁸. Una de ellas, en absoluto exclusiva de estos estilos discursivos, es la evitación de la primera persona del singular como sujeto de enunciación (*cf. ut supra*, nota 19, p. 18), con el propósito encubierto de “sugerir la objetividad de lo que se describe y la neutralidad del investigador: en vez de afirmar «observé que comen de tal manera», se dice «ellos comen así»” (García Canclini, 2008, p. 105). En definitiva, el éxito del investigador que se sirve de esas argucias no reposa en el rigor y en la verificabilidad de sus planteos, sino más bien en que logra presentarlas, en palabras de Strathern, como «una ficción persuasiva» (*apud ídem*, p. 106).

En las descripciones-interpretaciones que conforman el escenario de la primera hermenéutica que se presenta más adelante (capítulo 10, pp. 238-302) he eludido, tanto como pude, todo deslizamiento hacia formas de «ficción persuasiva», «realismo etnográfico» o «realismo sociológico» -y sus convenciones más recurrentes, excepto *evitar la primera persona-* o cualquier otra argucia discursiva o simulacro embaucador.

En la elaboración del texto se procuró, pues, darle curso y forma a esas elusiones y evitaciones -así como prescindir de toda otra forma sutil de prestidigitación (*cf. ut infra*, p. 170)- poniendo a su escritura en consonancia con la reivindicación del “carácter dialógico de la construcción de interpretaciones” (García Canclini, 2008, p. 107); de ahí el recurso a la presentación de las diversas perspectivas que sobre los «hechos» fueron puestas de manifiesto por los actores involucrados en la investigación y, por ende, la insistente transcripción de los testimonios que las expresan.

28 Las argucias propias de este estilo discursivo que García Canclini (2008) ha denominado «realismo etnográfico» están orientadas, desde una pretendida mimesis, a persuadir al lector de que el investigador ha observado la «realidad» de un modo desinteresado y objetivo (*cf. Žižek*, 2000), y por eso apela a ciertas convenciones textuales para formalizarse como «ficción persuasiva». Al igual que en el caso de las corrientes dramáticas decimonónicas desarrolladas bajo el imperio de una cuidadosa mimesis, tales como el naturalismo de Emile Zola o el exacerbado realismo de André Antoine, “por más realista que resulte la puesta en escena de la «realidad» representada [...], por más fiel a la «realidad» que resulte lo que [se] muestra, se trata, en cualquier caso, de una representación, [...] del resultado de un proceso de producción y reproducción simbólicas intencionales” (Acevedo, 2012, p. 147). Algo equivalente corresponde señalar con respecto a lo que aquí ha sido calificado, por motivos análogos, como «realismo sociológico».

3 Objetivos de la investigación

En función de la naturaleza del problema de investigación formulado –y en especial de las razones que justifican y fundamentan su relevancia y su pertinencia– (cf. *ut infra*, pp. 53-80), así como de los aportes de los principales antecedentes teóricos y empíricos existentes al respecto, **el objetivo general** de la investigación ejecutada fue la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos que, como es el caso de la ciudad de Rivera, se caracterizan por contar con una escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores.

Los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes:

- (a) Determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ese nivel de la ciudad de Rivera.
- (b) Identificar y analizar las principales características distintivas de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados²⁹.
- (c) Determinar las condiciones contextuales de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera, con especial énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente (en particular en la ciudad de Rivera), en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono voluntario de los estudios en ese nivel.
- (d) Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera.

A esos cuatro objetivos específicos se añadió el siguiente, de corte estrictamente metodológico:

29 En el estudio de las condiciones, situaciones y circunstancias referidas se puso especial acento en el análisis de factores contextuales (en especial la eventual incidencia en el fenómeno de abandono del tipo y estructura de la oferta existente de estudios terciarios a escala local y regional) y de factores inherentes a los centros educativos considerados (en especial su calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral, entre otros).

- (e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de encuesta de la *National Survey of Student Engagement* (NSSE; cf. Kuh *et al.*, 2010, pp. 11-13), según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento (de carácter retrospectivo) a los adolescentes evaluados por PISA en 2003 (cf. Fernández *et al.*, 2013)³⁰, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera.

El establecimiento de los objetivos precitados pone de manifiesto que la investigación realizada no se asumió como un ejercicio meramente curricular (o «académico», en el peor sentido del término), sino que se proyectó y efectuó para complementar las habituales tentativas de mejora institucional y organizacional –con frecuencia planteadas con discrecionalidad o intuición fuertemente ideologizadas– con otras empíricamente sustentadas y resueltamente fieles a los criterios de pertinencia, validez, rigurosidad y consistencia (políticas, teóricas, metodológicas, tecnológicas). En rigor, es esto lo que debería justificar cualquier investigación en el campo educativo y lo que, de hecho, justificó la que aquí se presenta: su utilidad al servicio de alguna mejora de la educación y de sus sujetos protagónicos, mediada por las decisiones que los órganos competentes tienen la potestad de tomar.

La convicción que subyace a la formulación de los objetivos propuestos, en especial a los cuatro primeros, es que la investigación científica en ámbitos educativos resulta cada vez más imperiosa para la mejora de lo que en esos ámbitos se hace, y que con base en los tipos de sustentación y fidelidad aludidos se podrá abonar una toma de decisiones –tanto a escala organizacional como supra-organizacional– a la altura de las responsabilidades éticas y sociales inherentes al *campo* de la educación pública³¹.

30 En la segunda página de cada uno de los dos formularios de encuesta aplicados (cf. *ut infra*, Anexos 1 y 2, p. 447 y p. 449 respectivamente) se incluye la versión adaptada de ese módulo del formulario de la NSSE.

31 Sin embargo, la adhesión a un sensato principio de realidad obliga a admitir que esa convicción, por sí sola, nada habrá de abonar. Ciertamente, llegará el momento en el que las autoridades competentes tendrán a su disposición los resultados de la investigación, pero, evidentemente, ello no habrá de garantizar, independientemente de sus eventuales defectos o virtudes, que los vayan a considerar al momento de tomar alguna decisión. Si bien no corresponde ahondar aquí en las razones que podrían explicar esta situación, baste con señalar que seguramente una de ellas deriva de la casi nula tradición que existe en ese campo, tanto con relación a la realización de investigaciones en centros educativos como, en especial, a la valoración, implementación y aplicación de sus resultados.

II

Contextos

La marcha de un análisis inscribe sus pasos, regulares o zigzagueantes, sobre un suelo habitado desde hace mucho tiempo.

de Certeau (2000, p. XXXIX)

4 Contexto espacio-temporal de actuación

En las descripciones-interpretaciones que conforman el escenario de la primera hermenéutica se procuró recrear, siguiendo las sugerencias de García Canclini (2008), las múltiples perspectivas sobre los hechos “ofreciendo la plurivocalidad de las manifestaciones encontradas [...]. En vez del autor monológico, autoritario, se busc[ó] la polifonía, la autoría dispersa” (pp. 106-107). En el caso de aquel escenario esa fue la búsqueda³², pero no lo será en el que aquí se abre, en el que habré de hablar como un *autor monológico* que reivindica –por legítima, pertinente y conveniente– la inclusión en ese escenario de su propia *perspectiva sobre los hechos*, una más dentro de *la plurivocalidad de las manifestaciones encontradas*.

Pero la *perspectiva* que se esboza en este capítulo no se dirige a «hechos» en sentido estricto, sino a las condiciones estructurales más destacables de un sector institucional *situado* (en un momento histórico, en un espacio geográfico –*locus*– y en un espacio social –*socius*–) y a las características de mayor valor diacrítico de organizaciones escolares concretas –las tres que constituyen dicho sector en la ciudad de Rivera–, en la convicción de que

sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como «caso particular de lo posible», en palabras de Gaston Bachelard, es decir, como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles (Bourdieu, 2002a, p. 12).

No se trata, pues, de «hechos» o de «datos» *sensu stricto* –«*data*»–, sino de ciertas condiciones y características producidas o capturadas –«*capta*»– en el devenir de la investigación.

Ya fue señalado, además, que el sentido y dirección de este texto es *hablar-de* para poder *hablar-con*, para, a partir de ello, poder *decir* (*ut supra*, p. 12). Valga, entonces, una advertencia, nada superflua: el *decir*

32 Corresponde advertir que *la autoría dispersa* no diluye la autoría ni, mucho menos, la anula; ni, muchísimo menos, diluye o anula la responsabilidad que a todo autor le cabe –sea *monológico*, pro-dialógico o pro-polifónico– sobre el producto de su autoría. Asimismo, en el caso del presente texto el autor está presente en toda su extensión, como también lo estuvo a lo largo y ancho de la investigación que le dio origen, sustento y sentido. Y, parasitando en él, también está presente, inevitablemente, su amalgama siempre singular y singularizante de fuerza e intención, convicción y estilo. En definitiva, dispersa o concentrada, asumida o disfrazada, *la presencia autorial* es ubicua, aun cuando por momentos algún lector poco atento pueda no notarla, efecto derivado de ciertas argucias del autor y de los artilugios del montaje.

que este texto podrá habilitar –un *decir* puesto en el futuro– es, necesariamente, un *decir* condicionado y condicional, ya que el alcance (*cronotópico*, espacio-temporal) y el escenario (epistémico) de validez (epistemológica) de la investigación ejecutada –y, por extensión, los del texto que la traduce y presenta– son limitados. En efecto, la investigación se enfocó en tres espacios concretos: un espacio temporal (el presente: años 2016 y 2017), un espacio físico (un conjunto de *loci*: los tres centros educativos terciarios públicos instalados en la ciudad de Rivera, en la región noreste de Uruguay) y un espacio social (un *socius*: los conjuntos de actores *actuales*, directa o indirectamente, en cada uno de esos *loci*). Siendo así, todo lo que se pueda *decir* a partir de la investigación –desde ella, sobre ella, incluso contra ella– tendrá validez (y, eventualmente, valor) sólo *en y para* ese espacio *trifronte*.

En atención a ello, a lo largo de la investigación se procuró eludir, por falaz y presuntuosa, la tentación de aspirar a *captar el mundo grande en el pequeño*. Contrariamente a la pretensión *chéjoviana*, lo pequeño, lo local, no es una muestra, una condensación o una miniaturización de lo grande o de lo general. Pero estudiar un mundo pequeño y, sobre todo, *en* un mundo pequeño, tiene, tal como se comentó en otro lugar, “un valor epistémico autónomo, en virtud de lo cual puede habilitar –si es un estudio riguroso, si da cuenta de su inserción en el contexto o en el marco de referencia general– a decir algunas cosas sobre el mundo grande” (Acevedo, 2009b, p. 367).

Por ende, a partir de una investigación empírica realizada en *un mundo pequeño* –en este caso, los tres centros de ES de la ciudad de Rivera– es lícito (teóricamente) y válido (epistemológicamente) proponer y alentar reflexiones de mayor alcance y generalidad sobre la problemática abordada, aplicables a (o producidas desde) organizaciones del mismo nivel que, aunque situadas en contextos socio-espaciales distintos, presenten similares características y condiciones contextuales, en especial las asociadas a la amplitud, naturaleza y diversidad de la oferta disponible de estudios terciarios.

También es lícito, entonces, ponderar la posibilidad de que los diversos trayectos, operaciones y resultados de esta investigación puedan aplicarse, con los debidos ajustes, a otros espacios, a otros *loci* y *soci*. De este modo, si el escenario (epistémico, epistemológico) de validez de esta investigación resultara finalmente validado (por los actores primero, por los lectores después), entonces su alcance será mucho menos limitado que el que fue establecido *a priori*, el que hoy es. Si ello ocurriera tal vez puedan emerger brotes de nuevas experiencias

investigativas que propicien y alienten las transformaciones, tanto a escala «macro» como «micro», que el sistema educativo público uruguayo requiere. En realidad, las escuelas que «hacen la diferencia» y tienden a obtener una mayor eficacia pedagógica son aquellas que, como han señalado Sammons, Hilman y Mortimore (1995, p. 25), capitalizan los aportes de investigaciones concretas.

Por cierto, esto es una expresión de deseo débilmente enraizada en la realidad actual de ese sistema. A este respecto, parece indiscutible que un problema de especial relevancia, por lo menos en Uruguay, radica en que “la práctica de la enseñanza no ha estado bien fundamentada en las aportaciones de la investigación [...]. En parte, es un problema de la cultura de los docentes, que han mirado con recelo los resultados de las investigaciones en comparación con los juicios propios” (Gros, 2008, p. 32)³³.

Es necesario abrir aquí un paréntesis de intención aclaratoria.

La investigación que aquí se presenta fue inicialmente proyectada y diseñada con un alcance territorial bastante más vasto (los siete centros públicos de ES de la región noreste de Uruguay³⁴) que el que

33 Así concluye Gros (2008): “pero también es culpa de la propia comunidad que investiga en el ámbito educativo, cuyo trabajo a menudo tiene poco valor directo o es difícilmente accesible a los docentes” (p. 32). Por certero que parezca, culpar a los docentes –a su «cultura», a su recelo, a sus prejuicios– o a los investigadores –a su teorización alejada de la práctica, a la inaccesibilidad de sus producciones– son dos formas improcedentes de culpabilizar a las víctimas. Tal vez sea más lícito cuestionar esa división del trabajo intelectual, fruto de la cristalización de una consolidada tendencia histórica: por un lado, investigadores y expertos de la educación diciendo cómo las cosas son y cómo deberían ser; por otro, docentes conminados a aplicar lo que aquellos han dicho: el «saber» de un lado, el hacer del otro. “Esta división del trabajo entre teóricos de la educación y prácticos de la enseñanza conformó dos mundos de saberes paralelos con sus propias lógicas, jerarquías y hasta contextos institucionales autónomos. Si hay algo reiterado en el campo de la educación es este lamento de la distancia muchas veces insalvable entre los discursos teóricos que producen y publican los especialistas en Ciencias de la Educación y los saberes prácticos que usan los profesionales de la educación [...]; lo que sucede en uno [de esos mundos] poco afecta lo que sucede en el otro. [...] En síntesis, mientras que en los niveles de conducción de los sistemas educativos los políticos y los técnicos tienden a definir y ejecutar reformas acompañadas de ‘marcos teóricos’ y lenguajes codificados novedosos, en la base, los docentes sienten que estas políticas de reforma constituyen una amenaza en la medida en que desconocen y desvalorizan la base de saber que ellos poseen en estado práctico” (Tenti, 2007, pp. 182-186). En esta misma línea argumental se inscribe la crítica de Apple (1987) a la aplicación en el campo educativo de los principios *tayloristas* de la organización científica del trabajo: diseño, supervisión y control de las tareas docentes por un lado, ejecución por otro.

34 Esos centros educativos son los Centros Universitarios de Rivera y de Tacuarembó, la Casa de la Universidad de Cerro Largo, los Institutos de Formación Docente de Rivera, de Tacuarembó y de Melo, y el CeRP del Norte, con sede en la ciudad de Rivera.

finalmente se concretó: los tres centros públicos de ES que están instalados en la ciudad de Rivera. Dicha restricción territorial se debió a una razón de corte pragmático, básicamente en virtud de la existencia de escasos recursos materiales disponibles. También incidió en esa decisión la circunstancia, nada despreciable, de contar con una considerable cuantía de conocimiento sobre el territorio elegido, y en especial sobre dos de los tres centros educativos seleccionados³⁵. Ciertamente, de no haber existido esas razones la opción pudo haber sido enfocar la indagación en otros *loci*. Así como hace casi medio siglo Lévi-Strauss eligió un mito de los *bororo* como «hilo conductor» de su brillante estudio sobre “las mitologías indígenas del corazón de la América tropical” no en virtud de que lo juzgase “más sencillo o más completo” que otros sino por causas que calificó como “contingentes en gran medida” (Lévi-Strauss, 1968, p. 12), en la investigación que aquí se presenta se hizo lo mismo al elegir al Centro Universitario de Rivera (de aquí en adelante, CUR) y al Centro Regional de Profesores del Norte (de aquí en adelante, CeRP del Norte).

Hubo otra circunstancia incidente. Como ha comentado Bauman (2007), “uno tiende a reparar en las cosas y a someterlas a la contemplación y a un cuidadoso examen sólo cuando se desvanecen, se van al traste o comienzan a comportarse de manera extraña o, si no, cuando le decepcionan a uno” (p. 42). Pues bien, la investigación llevada a cabo también fue incitada por una sensación similar a la decepción que, alimentada en esos encuentros episódicos que cotidianamente se suscitan en corredores y salas de profesores, en los últimos años ha ido cobrando fuerza entre muchos docentes de los dos centros educativos referidos: algunas sustancias seminales de su calidad educativa han comenzado a desvanecerse (*cf.* Acevedo, 2011, 2009a; 2008); otras, sin más, se han ido al traste.

4.1 Principales características demóticas de Rivera

En este apartado y en los dos siguientes se reseñan las características demóticas y las singularidades de las dinámicas sociales, de «la cultura local» y del desarrollo productivo del departamento de Rivera y de su capital, la ciudad homónima, cuya consideración resulta útil para situar adecuadamente a los tres centros educativos estudiados³⁶.

35 En efecto, desde el año 2004 me desempeño como docente en el Centro Regional de Profesores del Norte y desde el 2007 lo hago en el Centro Universitario de Rivera.

36 Los contenidos de este apartado y de los dos que le sigue son, en buena medida, una actualización de lo que fuera planteado en una investigación anterior (Acevedo, 2009a).

De acuerdo con los datos del último Censo Nacional de Población (INE, 2011), la población del departamento de Rivera era de 103.493 personas, y la de su capital de 78.880; su tasa de crecimiento es algo superior a la del promedio de Uruguay y a la del promedio del interior del país³⁷. Las áreas urbanas y suburbanas son las que más han crecido en los últimos años, especialmente en algunos barrios periféricos de la ciudad de Rivera (sobre todo Mandubí, Lagunón y La Pedrera), y en zonas aledañas de las ciudades de Tranqueras y Minas de Corrales. En estos dos últimos casos, su crecimiento seguramente se ha debido al incremento de la actividad productiva cercana a dichas localidades (industrias forestal y minera respectivamente). En las áreas rurales, por el contrario, el proceso de despoblamiento sigue avanzando.

En 2011 en la región noreste residían 44.752 personas de entre 17 y 25 años, esto es, el 10% del total de esa franja etaria del país. Esa cifra representa un 12,7% de la población total de Uruguay, algo menor que el promedio nacional, que era del 13,4% (*cf.* INE, 2011). Hacia el año 2004 el porcentaje de jóvenes (entre 20 y 24 años), adolescentes (entre 15 y 19 años) y niños (menores de 15 años) residentes en Rivera era significativamente mayor que el del promedio del país: el 44% de la población de Rivera tenía menos de 25 años, el 37% menos de 20 y el 29% menos de 15 (Troncoso *et al.*, 2008, pp. 7-8).

Si bien la región noreste de Uruguay es, a escala nacional, la que presenta niveles de instrucción formal más bajos (*cf.* Acevedo *et al.*, 2015, p. 4), el porcentaje de la población joven (entre 17 y 25 años) residente en sus tres capitales departamentales que alcanzó nivel de Educación Media Superior (EMS) es comparativamente alto: Rivera 54%, Melo 53%, Tacuarembó 51%. Por otra parte, la región noreste es la que tiene menor proporción de población mayor de 25 años que alcanzó estudios universitarios: casi el 4% (*cf.* Baptista, 2014, pp. 10-11). En el año 2015 un total de 3.432 jóvenes ya había acreditado la EMS en el departamento de Rivera, y entonces estaba en condiciones reglamentarias de acceder a la ES (*cf.* Rodríguez Ingold y Marques, 2017, p. 61). La migración de riverenses hacia Montevideo es, además, relativamente alta (cerca de un millar por año), muchos de los cuales son, presumiblemente, jóvenes que están cursando estudios terciarios.

37 La expresión «interior del país», de uso muy extendido en Uruguay y en la región, se refiere a toda la extensión territorial del país excluyendo a la de su ciudad capital, Montevideo, y su área metropolitana. Aproximadamente la mitad de la población de Uruguay está radicada en Montevideo.

El departamento de Rivera históricamente se ha caracterizado por presentar altos niveles de pobreza. En el año 2002, el 40,1% de la población de Rivera estaba en situación de pobreza (*cf. Bertullo et al., 2006, p. 65*), porcentaje que hoy probablemente sea algo menor, como consecuencia de la incidencia de tres factores concurrentes: el paulatino desvanecimiento de la crisis que azotó a Uruguay en el primer lustro de este siglo, el impacto favorable en los sectores más deprimidos de la población de la aplicación del llamado Plan Nacional de Emergencia, y la dinámica de la situación cambiaria con respecto a Brasil, de efectos coyunturales beneficiosos para algunos sectores de la economía local (sobre todo para el sector comercial).

Al igual que en el resto del territorio uruguayo, el departamento de Rivera sufre un proceso de feminización e infantilización de la pobreza, que en el último decenio se ha ido desacelerando. Por otra parte, la distribución territorial de la pobreza no es homogénea; es en la periferia de la ciudad de Rivera donde existe la mayor cantidad de asentamientos irregulares del departamento; un alto porcentaje de la población riverense (un 5% según el Instituto Nacional de Estadística, un 15% según la Intendencia Departamental de Rivera) reside en estos lugares, más del doble que el promedio del interior del país.

Además, si bien el Índice de Desarrollo Humano³⁸ del departamento de Rivera ha crecido en los últimos dos decenios (siguiendo una curva ascendente similar a la de Montevideo y con mayor pendiente que la del promedio nacional), aún sigue siendo de los más bajos del país: bajo nivel de Producto Bruto Interno *per cápita*, baja tasa de esperanza de vida al nacer, bajo nivel de ingresos de los hogares, baja tasa bruta de asistencia a los ciclos escolares obligatorios. A este respecto, cabe subrayar el alto valor que alcanza en la región el porcentaje de adolescentes (de 15 a 17 años) que viven en situación de pobreza y que no estudian ni trabajan (valor que, a nivel nacional, ubica a Uruguay en el penúltimo lugar del continente americano, apenas por encima de Honduras).

38 El Índice de Desarrollo Humano, elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, “es una medida multidimensional del bienestar de los individuos y el desarrollo de las sociedades. Se compone de tres dimensiones sobre las cuales recoge indicadores: a) el acceso a recursos necesarios para una vida decorosa, que se mide a través del PBI per cápita; b) el acceso a llevar una vida longeva y saludable, medido a través de la esperanza de vida; c) el acceso a conocimientos, cuyos indicadores son la tasa de alfabetización y la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y terciaria” (Acevedo *et al.*, 2013, p. 31).

4.2 Principales singularidades de las dinámicas sociales y de «la cultura local»

La estructura social riverense presenta una considerable estratificación y fragmentación social. Además, si bien no hay estudios analíticos ni sistemáticos al respecto, existen problemas estructurales, en muchos casos de carácter casi crónico, cuya gravedad es mayor que la del promedio nacional: pobreza, exclusión social, marginalidad, desempleo, inestabilidad e informalidad laboral, criminalidad, violencia interpersonal, baja escolarización secundaria, deserción escolar. Cabe advertir que algunos de estos problemas han sido mitigados por las políticas públicas desarrolladas en el último decenio, principalmente promovidas desde el Ministerio de Desarrollo Social, creado en 2004.

El sentimiento identitario de los riverenses parece bastante débil, por lo menos si lo comparamos con el existente en otras regiones del país. Resulta llamativo, en este sentido, que los actores sociales riverenses entrevistados en el marco de la investigación desarrollada que hicieron referencia a esta cuestión emplearon las expresiones «identidad de frontera» y «cultura de frontera» y no las de «identidad riverense» o «cultura riverense», lo cual no ocurre en otras localidades del departamento ni de la región (como por ejemplo en Minas de Corrales o en Tacuarembó, donde se habla con convicción y orgullo de «identidad corralense» o de «identidad tacuaremoense»³⁹). Tal vez ello responda a un sentimiento identitario que no sigue una lógica jurisdiccional sino una más propiamente cultural, que reconoce diferencias más significativas, por ejemplo, con las ciudades de Vichadero o de Tacuarembó que con la contigua Sant'Ana do Livramento, en territorio brasileño⁴⁰. De hecho, existe una fuerte integración sociocultural entre los habitantes de Rivera y de Sant'Ana do Livramento (en cuanto a relacionamiento interpersonal cotidiano, circulación de trabajadores, eventos culturales, actividad comercial, etc.), aunque persisten deficiencias en cuanto a la integración institucional y administrativa (duplicación de servicios como en el caso del transporte colectivo, barreras sanitarias, insuficiente coordinación entre las dependencias policiales, etc.) (*cf.* Bertullo *et al.*, 2006, p. 81).

39 Sobre los procesos de construcción identitaria en la región, véase Acevedo (2009b).

40 Esta es una especulación con débil sustento empírico, pero encuentra cierto asidero en el singular proceso morfogenético y en el devenir histórico de ambas ciudades, así como en la percepción, por cierto subjetiva, de que los riverenses sienten una mayor afinidad cultural con los santanenses (Brasil), que, por ejemplo, con los artiguenses o los tacuaremoenses (Uruguay).

Es por ello que resulta artificial y hasta artificioso –y entonces inadecuado e inconveniente– considerar a Rivera y a Livramento como ciudades separadas (y mucho más ignorar a esta última y a su fuerte interrelación con la primera), ya que se trata de una auténtica conurbación⁴¹. De todos modos, al igual que con respecto a lo comentado antes sobre la problemática social del departamento de Rivera, prácticamente no existen estudios específicos sobre la cultura y la identidad cultural local con anclaje empírico sólido y que presenten el deseable carácter integral, profundo y riguroso (lo cual, de por sí, resulta bastante sintomático). Como sea, y más allá de algunos discursos «políticamente correctos» que reivindican «la cultura local» como «cultura» o «idiosincrasia» de frontera desde una postura de tendencia *folclorizante* o pintoresquista, son muchos los riverenses que tienen una percepción bastante negativa de «la cultura local». (Esto, así enunciado, resulta llamativo y también sintomático: los riverenses suelen referirse más a «la cultura local» que a «nuestra cultura».)

En definitiva, además de los *déficit* estructurales ya mencionados (entre otros, bajo índice de desarrollo humano, escasa productividad), existen otros de carácter «súper-estructural», propios de lo que algunos autores consideran distintivos de la denominada «cultura de la pobreza» (*cf.* Lewis, 1986, pp. 107-123): individualismo, escasa participación social y política, conservadurismo, desconfianza, apatía, pasividad, indolencia. En este contexto, se ha destacado a “la falta de capacidad asociativa como un rasgo propio de la cultura riverense” (Bertullo *et al.*, 2006, p. 80). A ello deben agregarse otros factores de carácter estructural que impactan con fuerza en el sector agrícola, tales como el escaso recambio generacional y el despoblamiento de las áreas rurales por la sostenida migración hacia los centros urbanos.

4.3 Principales singularidades del desarrollo productivo de la región

A comienzos del siglo XXI empezaron a apreciarse algunas alteraciones en la estructura económica de la región noreste de Uruguay, lo cual ha incidido –aunque de un modo y en una magnitud que aún no han sido debidamente evaluados– en las dinámicas sociales y productivas de la

41 Un apunte anecdótico: en 2004, en ocasión de mi participación en la organización de un evento académico binacional (el *Primer Forum Cultural: Diversidad-Identidad-Arte*), propuse la designación *Riveramento*, que resultó calurosamente recibida y aceptada a ambos lados de la línea imaginaria que en esta conurbación divide a Uruguay y Brasil. En algunos ámbitos, sobre todo los de la producción intelectual y artística local, esa designación sigue empleándose con bastante asiduidad.

región, en especial como producto de lo ocurrido en el sector de mayor crecimiento económico: el complejo forestación/industria forestal.

De todos modos, en la región hay una interesante diversidad productiva, que comprende a la minería y al sector agropecuario (ganadería vacuna, lechería, agricultura –sobre todo arroz, soja y otros oleaginosos, vitivinicultura, fruti-horticultura–, apicultura, agro-industrias), pero en un contexto en el que en la estructura económica regional se mantiene, como hace dos decenios (en ocasión del Censo Nacional de 1996), el predominio del sector terciario: “La mitad del PBI departamental se constituye por las actividades de producción de servicios y el 61,5% de la PEA [población económicamente activa] está ocupada en dicho sector, mientras que los sectores primario y secundario ocupan aproximadamente un 20% cada uno de la PEA” (Bertullo *et al.*, 2006, p. 71). Las actividades del sector terciario de mayor participación en el PBI de Rivera son, claramente, el comercio y el turismo, en ese orden.

En los últimos quince años el empuje de la industria forestal ha incrementado la proporción de la población económicamente activa ocupada en el sector, y lo mismo en el caso de la industria de la construcción, sobre todo como consecuencia de los numerosos locales comerciales de mediano y gran porte construidos en la ciudad de Rivera en el último decenio. “El aumento del sector terciario se explicaría básicamente por el significativo crecimiento de las actividades comerciales minoristas y los servicios sociales y conexos, con un incremento de un 113,9% y 35,6% respectivamente” (*ibíd.*). También las actividades comerciales minoristas se han incrementado enormemente, en lo que bien podemos calificar como una explosión comercial que parece estar lejos de apagarse.

El sector forestal-maderero tiene un carácter netamente protagónico en las dinámicas productivas de la región, y su centralidad resulta ineludible en cualquier enfoque prospectivo y en toda ideación de escenarios futuros, tanto a mediano como a largo plazo. El impacto social y ambiental generado por el crecimiento de la forestación en la región, aún no evaluado en forma sistemática ni integral, ha sido muy importante. Por lo pronto, ya a fines de la década pasada la superficie forestada en el departamento de Rivera era superior a las 150.000 hectáreas, habiendo ocupado una importante proporción de suelos que tenían otros usos agrícolas, lo cual ha transformado ostensiblemente el paisaje, tanto el natural como el antropizado.

En cualquier caso, entre los actores locales hay un claro consenso en cuanto a que el complejo maderero-forestal es y será el motor del desarrollo regional, que ha generado mucho empleo (directo e indirecto) y que requiere -y requerirá en forma creciente- mano de obra calificada en diversos rubros de su cadena productiva. Esto responde, más que al crecimiento cuantitativo de los volúmenes de operación de ese sector (que es de por sí muy alto), al aporte creciente de tecnología y a la cada vez mayor industrialización de la madera de pino y de eucaliptus, tal como se puede apreciar, por ejemplo, en las plantas industriales instaladas en la Zona Franca en las afueras del casco urbano de Rivera. Cabe apuntar que el marcado consenso hoy existente sobre el liderazgo que la industria forestal ejerce y que seguirá ejerciendo en el desarrollo productivo regional es sensiblemente mayor que el que existía diez años atrás⁴².

En suma, los diez sectores productivos de mayor importancia económica en el departamento de Rivera -también en el conjunto de la región- son, en orden descendente, los siguientes: forestación e industria forestal; comercio y turismo; ganadería vacuna; arroz; soja; minería; lechería e industria láctea; apicultura; agroindustrias (vitivinícola, tabacalera, otras); horti-fruticultura y granja (*cf.* Acevedo, 2009a).

Sin embargo, al igual que como ya ocurría hace diez años, “a pesar de que las actividades dinámicas y en crecimiento (como la industria de la madera) generan cierto efecto derrame, este efecto y el vínculo con el desarrollo de la economía local no ha sido suficiente para contribuir a solucionar problemáticas como la pobreza, desarrollo humano, salud y educación, en donde el departamento se encuentra en una situación desfavorable en el contexto nacional” (Troncoso *et al.*, 2008, p. 16).

Siendo así, para evitar caer en reduccionismos economicistas, resulta conveniente revisar ese ordenamiento tomando en consideración otras dimensiones. En tal sentido, y con vistas a la priorización de los sectores y recursos económicos del departamento de Rivera, en el informe elaborado por los autores precitados⁴³ se consideran ocho

42 En el citado documento elaborado por un equipo de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar (Bertullo *et al.*, 2006) aparecen las siguientes afirmaciones: “algunos actores locales consultados son escépticos respecto al dinamismo del rubro y a las posibilidades de requerimiento de mano de obra calificada”; “sobre el desempeño del sector hacia el futuro no se manifiestan certezas”; “de las opiniones obtenidas no es posible a nuestro juicio inferir razonablemente...”; “el criterio dominante podría resumirse en la frase ‘algo hay que hacer con toda esa madera’, sin mayores definiciones u orientaciones”; “los actores se encargan de marcar su preocupación sobre un tema del que mucho se habla pero poco se sabe” (pp. 76-77).

43 Se trata de un documento encargado por el Programa de Naciones Unidas para el

dimensiones: creación de riqueza, generación de empleo directo, percepción social de la importancia del sector, efecto derrame, contribución a la reducción de la pobreza, contribución a la generación de equidad, competitividad, sostenibilidad (*cf. ídem*, pp. 14-15).

Sobre esa base, y a modo de síntesis de lo expuesto hasta aquí, proponemos la siguiente matriz de categorización y ordenamiento⁴⁴:

Cuadro 1. Matriz de categorización y ordenamiento de los sectores productivos

grupo	categorización del grupo	sectores productivos
grupo 1	sectores con dinámica a escala nacional, generadores de empleo y de valor agregado, con potencialidad de convertirse en enclaves industriales pero con escasa transferencia de la riqueza generada a la población en su conjunto.	forestación/industria maderera ganadería (sobre todo vacuna) arroz y soja minería industria láctea agroindustrias (vino, tabaco, etc.)
grupo 2	sectores dinamizadores (pero con una dinámica que está en función de variables externas que podrían ser potenciadas desde la escala local).	turismo (incluyendo hotelería, gastronomía, etc.) comercio
grupo 3	sectores de escaso valor agregado pero con un alto impacto a nivel de contención de pobreza, afincamiento rural, empleo e inclusión social.	hortifructicultura y granja apicultura pequeños productores (lecheros, tabacaleros, ganaderos, ladrilleros, artesanos, etc.)

Fuente: elaboración propia

4.4 El sistema de educación terciaria pública de Uruguay⁴⁵

Actualmente las entidades que rigen la educación pública de Uruguay son el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, ente autónomo rector de la educación pública no universitaria en los niveles Inicial, Primario, Medio y Terciario) y dos entes también autónomos que administran la

Desarrollo (PNUD), la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) de la Presidencia de la República y la Intendencia Departamental de Rivera (IDR). Fue realizado por un equipo de consultores liderado por el economista Carlos Troncoso. Corresponde aclarar que la matriz de “priorización sectorial” presentada en ese documento no es de la autoría de Troncoso, sino que está tomada del informe final del trabajo de consultoría de un grupo de economistas del Programa ART (Articulación de Redes Territoriales, PNUD), titulado “*Análisis y priorización de los recursos económicos del departamento con potencialidad para un desarrollo local sostenible*”, realizado a fines del año 2007 (Barrenechea *et al.*, 2008).

44 El contenido de las primeras dos columnas de la matriz está tomado del informe de Troncoso *et al.* (2008, pp. 17-18); la columna restante es una resultante de mi propio análisis (*cf.* Acevedo, 2009a), que presenta significativas diferencias con aquél.

45 Los datos expuestos en este apartado se tomaron del último Anuario Estadístico publicado por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC, 2015).

educación pública de carácter universitario: la Universidad de la República (Udelar) y la Universidad Tecnológica (UTec). El Sistema Nacional de Educación Pública Terciaria (SNEPT) de Uruguay está conformado por tres subsistemas: el universitario, el de formación docente y el de educación técnica no universitaria.

El subsistema universitario está conformado por solamente dos universidades: la Universidad de la República (Udelar), de larga tradición en el país desde su fundación en 1849, y la Universidad Tecnológica (UTec), creada en diciembre de 2012, cuya participación en la matrícula total del sector hasta el momento es ínfima (0,49%) (Marrero, 2017, p. 31)⁴⁶. La Udelar es gratuita desde comienzos del siglo XX⁴⁷, laica, autónoma y cogobernada por sus tres órdenes universitarios (docentes, estudiantes y egresados). El acceso a las «carreras» universitarias es irrestricto para todos los que hayan acreditado la Educación Media Superior (o Bachillerato), sin cupos ni pruebas de ingreso (excepto en cinco «carreras»⁴⁸). En el año 2015 cursaban estudios en la Udelar 131.102 personas. Un 20% de esa cifra (26.101) ingresó en primer año; más del 90% de ellos lo hizo en las sedes universitarias de Montevideo, capital del país. La diferencia es más notoria con relación a los egresados universitarios, que en el interior del país representan un porcentaje de apenas el 6,4% del total. La eficacia terminal de la Udelar a nivel país es muy baja, del orden del 5%. La oferta de la Udelar totaliza 135 «carreras» de grado; solamente la cuarta parte de esa oferta (31) se dicta fuera de Montevideo. La

46 En Uruguay existen además cuatro universidades privadas autónomas (Universidad Católica del Uruguay, Universidad ORT Uruguay, Universidad de Montevideo y Universidad de la Empresa) y diez institutos universitarios privados (los cinco más importantes son el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, el Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana, el Instituto Metodista Universitario Crandon, el Instituto Universitario Monseñor Mariano Soler y el Instituto Universitario Centro de Docencia, Investigación e Información del Aprendizaje). En su conjunto la matrícula de estas nueve instituciones es del orden del 14% del total del subsistema universitario, y sus graduados representan un 22,7% del total. Si bien no existen datos fehacientes sobre las tasas de abandono en las universidades e institutos universitarios privados, es claro que resultan muy inferiores a las que se registran en la Udelar. Esto también es así en otros ámbitos geográficos; por ejemplo, en todas las comunidades autónomas de España “las tasas tanto de abandonos como de prolongación son infinitamente superiores a las de las universidades privadas, criterios que están utilizando éstas para captar alumnado” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 2).

47 Además de la gratuidad, la Udelar ofrece becas monetarias y de alimentación para los estudiantes que justifiquen la necesidad de recibirlas. También son gratuitos sus programas de Diploma, Maestría y Doctorado (*cf.* <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/3/2015/04/2011-Uruguay-Informe-Institucional.pdf>).

48 Esas «carreras» universitarias son: Traductorado, Educación Física, Nutrición y Dietética, Tecnología Médica y Música.

oferta total de «carreras» técnicas de menos de 4 años de duración es de 69, 25 de ellas (36%) en el interior del país. Completan la oferta de la Udelar 11 títulos intermedios y 3 títulos pre-universitarios⁴⁹.

El subsistema de formación docente comprende a los centros educativos regidos por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP. Sus cometidos son la formación de docentes de Educación Inicial y Primaria (en el Instituto Normal y en los Institutos de Formación Docente distribuidos por todo el país⁵⁰), de Educación Media (en el Instituto de Profesores Artigas, en Montevideo, y en los Centros Regionales de Profesores en el resto del país) y de Educación Técnica (Instituto Normal de Enseñanza Técnica, en Montevideo)⁵¹. También forma parte de este subsistema el Centro de Formación y Estudios (CENFORES), dependiente del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU). La matrícula en este subsistema es unas siete veces inferior que la del universitario (unos 20.000 estudiantes, de los cuales algo más del 40% cursa estudios en Montevideo). Dos terceras partes de los matriculados (65,7%) corresponden a la formación de docentes de Educación Media (EM), una cuarta parte (25,7%) a la formación de docentes de Educación Inicial y Primaria (ElyP) y el 8,6% restante a la formación de educadores sociales y asistentes técnicos en primera infancia. La matrícula en la formación de docentes de EM en Montevideo es prácticamente igual que en el interior del país, pero en la formación de docentes de ElyP casi el 80% corresponde al interior. El total de egresados del subsistema es de 1.582, el 30% de ellos de organizaciones educativas de Montevideo. Cabe señalar que la eficacia terminal en la formación de docentes de ElyP es casi el triple que la registrada en la de docentes de EM (14% y 5,5% respectivamente).

El subsistema de educación técnica no universitaria está conformado por el Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU)⁵², la Escuela

49 Cf. www.universidad.edu.uy.

50 En algunos Institutos de Formación Docente (IFD) también se ofrecen, con carácter semi-presencial o semi-libre, algunas especialidades de formación docente para Educación Media, así como la formación de Educadores Sociales.

51 El artículo 31 de la Ley General de Educación vigente establece que la formación docente es de carácter universitario y forma parte del Instituto Universitario de Educación creado por esa Ley. No obstante, ciertas desavenencias en el sistema político nacional han dado lugar a que dicho Instituto aun no tenga existencia real, en virtud de lo cual no corresponde considerar a sus organizaciones como universitarias.

52 El mayor porcentaje de la población estudiantil del CETP-UTU cursa la Educación Media. La matrícula correspondiente a la oferta terciaria de esta institución -algo más de 10.000 inscriptos en el año 2015- representa el 11,35% del total.

Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD), la Escuela Nacional de Policía (dependiente del Ministerio del Interior) y cuatro organizaciones dependientes del Ministerio de Defensa: el Instituto Militar de Estudios Superiores, la Escuela Naval, la Escuela Militar de Aeronáutica y el Centro de Altos Estudios Nacionales⁵³. Este es el subsistema que cuenta con la matrícula menor: unos 11.500 estudiantes, que representa un 7% del total del sistema; algo más de la tercera parte de ellos (35,4%) cursa sus estudios en el interior del país. El 92% de los matriculados en este subsistema corresponde al CETP-UTU.

A continuación se presenta una breve reseña de las principales características de los centros educativos elegidos como *loci* de la investigación. Antes de ello es necesario subrayar que, al momento de analizar el abandono de los estudios en ES, debe tenerse especialmente en cuenta el marco estructural y organizativo del sector (Corominas, 2011, p. 130). Dentro de ese marco adquieren especial relevancia, entre otras características, el carácter público o privado de las organizaciones de ES, “su autonomía o dependencia, el modelo de *currículum* o sistema acumulativo de créditos, el régimen de ayudas económicas en forma de becas o créditos, [...] la ubicación física de las universidades y [si existe] residencia en el propio campus universitario” (*ibíd.*), ya que los modelos explicativos del abandono que se construyen en instituciones de ES que presentan determinadas características difícilmente puedan ser generalizables o aplicables a otras cuyas características son sustantivamente diferentes (*cf.* Eaton y Bean, 1995).

En atención a ello, es importante insistir en cuanto a que todos los centros educativos públicos de nivel terciario de Uruguay (los que componen el SNEPT) son laicos, gratuitos y de acceso irrestricto –sin cupos ni pruebas de ingreso (excepto, como ya fue mencionado, en los casos de unas pocas «carreras» universitarias)– para todos los estudiantes que hayan acreditado el nivel obligatorio precedente. Otra singularidad común a esos centros y que también los hace muy diferentes a los existentes en la mayoría de los contextos territoriales en los que más se ha investigado sobre el abandono y la persistencia en ES es que hasta el momento no cuentan con un *campus sensu stricto*⁵⁴.

53 En el ámbito privado uruguayo también existen organizaciones terciarias no universitarias, cuya participación en la matrícula total del subsistema es muy escasa: el Centro de Navegación, el Instituto Uruguayo Gastronómico y la Escuela de Formación Profesional en Comercio Exterior y Aduana (*cf.* <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/68187/1/terciarios-no-universitarios-y-carreras-2016.pdf>).

54 Como se verá más adelante (*ut infra*, pp. 119-120), en el marco de la problemática investigada la importancia de esta singularidad radica en que la integración social y

En este contexto, los estudiantes de ES de Uruguay bien pueden ser calificados como «*commuters*» y en muchos casos, como se verá más adelante (*ut infra*, pp. 405-406), como estudiantes «no tradicionales»; los centros de ES de Rivera, según la categorización de uso en EE.UU., serían equivalentes a los «*four-year commuter colleges*» (Karp, 2011).

4.5 Los centros educativos elegidos como *loci* de la investigación

Los centros educativos elegidos son los que integran el nivel terciario del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) en Rivera⁵⁵, la ciudad más poblada de la región noreste de Uruguay⁵⁶: el Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte, el Instituto de Formación Docente (IFD) de Rivera y el Centro Universitario de Rivera (CUR).

El Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte y el **Instituto de Formación Docente (IFD) de Rivera** forman parte del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de

académica en el período de transición a la ES suele ser más dificultosa para aquellos estudiantes que se desplazan de otras localidades, en tanto les exige el alejamiento temporal de las personas que cotidianamente les ofrecen soporte social y afectivo y contribuyen a su adaptación a un nuevo medio y estilo de vida. Cabe señalar que en la actualidad está en proceso de construcción un *campus* interinstitucional –asiento del denominado Polo de Educación Superior– en el que a partir de 2018 tendrán sus nuevas sedes la Udelar y la UTec, en un predio en el que ya tienen sus sedes el CeRP del Norte, la Escuela Agraria de Rivera y el Polo Tecnológico de la Escuela Técnica Superior (CETP-UTU). El CeRP del Norte es la única de esas organizaciones que cuenta en ese lugar con una residencia estudiantil en la que se hospedan estudiantes de otras localidades de la región que por su situación socio-económica han accedido a becas de alojamiento; no obstante, esa circunstancia aun no ha dado lugar a una vida de *campus sensu stricto*.

55 También integran el sector terciario del SNEP en la región noreste las Escuelas Agrarias y las Escuelas Técnicas afincadas en las tres capitales departamentales (Rivera, Tacuarembó y Melo), todas dependientes del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CET-P). En la investigación que aquí se presenta estos centros educativos no fueron considerados, justamente en virtud de su naturaleza de institutos de enseñanza técnica no universitaria, exceptuando lo atinente a aquellas ofertas de enseñanza superior que, como es el caso de las «carreras» de Tecnólogo en Madera (en Rivera) y Tecnólogo Cárnico (en Tacuarembó), son de responsabilidad conjunta del CET-P y la Udelar. La recientemente creada Universidad Tecnológica (UTec) habrá de absorber en su sede regional radicada en Rivera la oferta de enseñanza técnica no universitaria que actualmente está en la órbita del CET-P, pero esto aún no se ha concretado. La investigación tampoco tomó en consideración la recientemente creada Casa Universitaria de Cerro Largo (CUCeL), con sede en la ciudad de Melo, ya que en la actualidad no cuenta con ninguna oferta de estudios de grado en ES.

56 De acuerdo con el último Censo de Población realizado en Uruguay, en 2011 la ciudad de Rivera tenía 78.880 habitantes, mientras que la cantidad de habitantes de la ciudades de Tacuarembó y Melo era de 54.755 y 51.830 respectivamente. La suma de la población de estas tres ciudades representa algo menos del 6% de la población total de Uruguay, que según las cifras registradas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en ese Censo era de 3.286.314 personas (*cf.* INE, 2011).

Educación Pública (ANEP); desde que se promulgó la vigente Ley General de Educación, en 2008, los centros educativos dependientes del CFE están en vías de adquirir carácter universitario, en virtud de lo cual bien cabe calificarlos como «proto-universitarios». Como ya fue señalado (*ut supra*, nota 1, p. 8), los 23 IFD distribuidos en el territorio nacional son los responsables de la formación inicial de docentes de Educación Inicial y Primaria en el interior de Uruguay. Hasta 1997 la formación inicial de docentes de Educación Media (EM) estuvo concentrada en la capital, Montevideo, en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), fundado en 1949⁵⁷. Desde aquel entonces se realiza en forma desconcentrada en seis Centros Regionales de Profesores: Litoral, Norte, Este, Oeste, Sur y Centro, cuyas sedes están, respectivamente, en las ciudades de Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Atlántida y Florida. Todos estos centros de ES no universitaria (IFD, IPA, CeRP) dependen del CFE.

El Centro Universitario de Rivera es una de las tres sedes que tiene la Universidad de la República (Udelar) en la región de Uruguay. Las dos restantes están localizadas en las ciudades de Tacuarembó y de Melo, capitales de los departamentos de Tacuarembó y Cerro Largo respectivamente. A partir de 2007, dos años después de la asunción del primer gobierno de izquierda en la historia republicana de Uruguay, la Udelar impulsó “una vigorosa política de descentralización académica que condujo en cinco años [...] a la transformación o creación de siete sedes regionales, en las que se han iniciado o fortalecido un total de 65 «carreras» completas dictadas en el interior del país” (Fernández y Cardozo, 2014a, p. 124)⁵⁸. El Centro Universitario de Rivera (CUR) y el Centro Universitario de Tacuarembó (CUT) son dos de esas siete sedes regionales; en la actualidad (2016) ofrecen 18 «carreras», 8 de ellas en Tacuarembó y 10 en Rivera⁵⁹.

57 También participaban subsidiariamente en esa formación los IFD esparcidos en el interior del país, pero ofrecían condiciones muy adversas para quienes se formaban allí como docentes de EM (entre otros aspectos desfavorables, debían concurrir al IPA, en Montevideo, para rendir sus exámenes, siempre en calidad de «libres»). En ese escenario, la puesta en marcha de un proyecto nuevo e innovador –los Centros Regionales de Profesores–, constituye una cristalización inequívoca de la voluntad de las autoridades educativas de ese entonces de promover reformas más o menos estructurales en la formación de docentes de EM bajo el signo de un mejoramiento conjunto de la equidad –social y geográfica– y de la calidad de la educación.

58 En el interior del país la oferta actual de la Udelar es de 31 «carreras» de grado y 25 «carreras» técnicas. De las tres regiones del país en las que la Udelar tiene sedes universitarias, la mayor parte de su oferta está afincada en las regiones noroeste (departamentos de Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro) y sureste (departamentos de Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja).

Figura 2. División política de Uruguay



Fuente: <https://mapasinteractivos.didactalia.net>

Figura 3. La región noreste de Uruguay



Fuente: <http://www.cci.edu.uy/node/42>

Esa política de descentralización y regionalización ha modificado considerablemente la estructura de oportunidades en cuanto al acceso a la ES en el interior del país, lo cual ha sido muy notorio en la región noreste: transformación de las Casas Universitarias de Rivera y de Tacuarembó en Centros Universitarios, apertura de la Casa Universitaria de Melo (2012), creación de 16 Polos de Desarrollo Universitario (10 en Tacuarembó, 4 en Rivera, 2 en Cerro Largo), que hacia 2015 estaban integrados por 67 investigadores de alta calificación y dedicación, creación de nuevas «carreras» (Tecnaturas, Tecnólogos, Licenciaturas e Ingenierías), algunas de las cuales sólo se ofrecen en esta región, tales como Ingeniería forestal (en Tacuarembó) y la Licenciatura en Recursos Naturales (en Rivera), entre otras.

59 Las «carreras» ofrecidas en el CUT son: Ingeniería Forestal (5 años de duración), Licenciatura en Biología Humana (4 años), Tecnicatura en Desarrollo Regional Sustentable (6 semestres), Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales, opción Patrimonio (5 semestres), Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lenguas de Señas (4 semestres), Tecnólogo Cárnico (6 semestres), Tecnólogo en Administración y Contabilidad (2 opciones; 5 semestres), Técnico Operador de alimentos (4 semestres). Las «carreras» ofrecidas en el CUR son las siguientes: Licenciatura en Enfermería (9 semestres), Licenciatura en Recursos Naturales (4 años), Licenciatura en Biología Humana (4 años), Higienista en Odontología (3 años), Asistente en Odontología (2 años), Tecnólogo en Madera (3 años), Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable (5 semestres), Tecnicaturas en Deporte (4 opciones; 2 años). En 2016 no hubo inscripciones para las dos «carreras» en Odontología, y dio comienzo la Licenciatura en Educación Física, opción Prácticas educativas (4 años).

En consecuencia, ya se ha tomado bastante distancia con respecto a la situación en la región noreste hacia 2005, según la cual un egresado de la Educación Media Superior (EMS)⁶⁰ que quisiera continuar sus estudios en la ES sólo podía optar entre viajar a Montevideo o a Salto para cursar estudios universitarios, o bien quedarse en la región para cursar Profesorado (para Educación Media) en el CeRP del Norte o Magisterio (para Educación Inicial y Educación Primaria) en alguno de los tres IFD de la región (Acevedo, 2009a)⁶¹.

No obstante, esta distancia aun es muy insuficiente. Para mostrar que las opciones de estudios superiores en la región noreste de Uruguay que en la actualidad se les ofrecen a los egresados de EMS siguen siendo muy limitadas, basta con observar los Cuadros 2 y 3 que se presentan a continuación.

Evidentemente, la probabilidad de que un egresado de la EMS en Rivera elija continuar en esta misma ciudad sus estudios universitarios en la «carrera» universitaria que desearía (en alguna de las apenas ocho opciones hoy disponibles) es muy inferior a la probabilidad de que un egresado de la EMS en Montevideo elija continuar allí sus estudios en la «carrera» universitaria que desearía, elegida entre las 104 opciones actualmente a su disposición). Pero además aquellas ocho opciones de estudios superiores actualmente ofrecidas en el CUR no incluyen las «carreras» universitarias tradicionales, que son las que atraen a la mayor cantidad de estudiantes en Montevideo, como por ejemplo Derecho, Notariado, Medicina, Administración, Ciencias Económicas, Agronomía, Psicología, Veterinaria, Ingeniería(s), Arquitectura, Sociología, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación, Odontología, Ciencias Naturales (Física, Química, Biología), Humanidades, Arte, Música, entre otras.

60 En Uruguay la obligatoriedad de la educación formal abarca 14 años lectivos: a partir de los 4 años de edad (Educación Inicial) y hasta la EMS inclusive. La Educación Primaria, a partir de los 6 años de edad, es de 6 años de duración. La EM tiene un primer ciclo de Educación Media Básica (de 3 años de duración) y un segundo ciclo de EMS o Bachillerato (también de 3 años de duración) que se puede cursar en centros educativos del Consejo de Educación Secundaria (educación «general») o bien del Consejo de Educación Técnico-Profesional (escuelas técnicas y agrarias). Una vez acreditada la EMS, los estudiantes pueden ingresar a la Udelar sin restricciones. Todos los centros educativos públicos son gratuitos y laicos en todos los niveles (desde la Educación Inicial hasta la universitaria de grado y posgrado), y no existe ningún tipo de examen de admisión. (Existen restricciones de inscripción –«cupos»– sólo en unas pocas «carreras» universitarias, que se completan por sorteo.)

61 En el caso de los graduados universitarios radicados en la región noreste de Uruguay viajar (hacia Montevideo o hacia el exterior) sigue siendo la única opción disponible para aquellos que quieren realizar estudios de maestría o de doctorado.

Cuadro 2. Oferta de estudios superiores en la Universidad de la República, 2016

OFERTA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2016										
TIPO	SEDE	Montevideo	CENUR del Litoral		CENUR del Este			REGIÓN NORESTE		
			Salto	Paysandú	Maldonado	Rocha	Treinta y T.	Rivera	Tacuarembó	Melo
(1) TECNICAS- TURAS o equivalente (2 a 3 años de duración)	Asistente en Odontología	Asistente en Odontología								
	Higienista en Odontología	Higienista en Odontología								
	Auxiliar de Enfermería							Auxiliar de Enfermería		
			Deporte	Deporte				Deporte		
								Gestión de Recursos Naturales	Desarrollo Reg. Sustentable	
	Interpretac. LSU-Esp-LSU	Interpretac. LSU-Esp-LSU							Interpretación LSU-Esp-LSU	
			Bienes Cult., opc. His. Rg.						Bienes Cultur., opción Patrim.	
									Operador de alimentos	
						Artes plást. y visuales				
			Dirección de coros							
				Salud ocupacional						
				Tecnol. de la imagen fot.						
	Hemoterapia		Hemoterapia							
	Anatomía patológica		Anatomía patológica							
	Podología		Podología							
	Interpretación musical		Interpretación musical							
	Bachiller en Cs. Químicas		Bachiller en Cs. Químicas							
	Administración									
	Cosmetología médica									
	Gestión universitaria									
	Auxiliar de Farmacia									
	Promotor de Salud y Prev.									
	Radioisótopos									
Radioterapia										
Corrección de estilo										
Comercio internacional										
Relaciones laborales										
Turismo										
Subtotal	20	6	7	1	1	0	3	4	0	

OFERTA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2016									
SEDE	Montevideo	CENUR del Litoral		CENUR del Este			REGIÓN NORESTE		
TIPO		Salto	Paysandú	Maldonado	Rocha	Treinta y T.	Rivera	Tacuarembó	Melo
(2) TECNÓLOGOS o equivalente (2 a 3 años de duración)				Administr. y contabilidad	Administr. y contabilidad			Administración y contabilidad	
								Cárnico	
							Madera		
					Telecomunic.				
						Minero			
	Informática		Informática	Informática					
	Mecánico		Mecánico						
	Químico		Químico						
Registros médicos									
Cartografía									
Subtotal	5	0	3	2	2	1	1	2	0
(3) LICENCIATURAS (4 años de duración)	Biología humana	Biología humana	Biología humana				Biología humana	Biología humana	
	Enfermería	Enfermería			Enfermería		Enfermería		
	Educación física		Educación física	Educación física			Educación física		
							Recursos naturales		
		Ciencias Sociales							
	Turismo	Turismo (Binacional)		Turismo					
	Trabajo social	Trabajo social							
	Diseño industrial	Diseño integrado							
	Química		Química (op. agr. y m. a.)						
	Bibliotecología		Bibliotecología						
	Fisioterapia		Fisioterapia						
	Imagenolog.		Imagenolog.						
	Instrument. quirúrgica		Instrument. quirúrgica						
	Laboratorio clínico		Laboratorio clínico						
	Psicomotric.		Psicomotric.						
	Obstetra-Partera		Obstetricia (Binacional)						
	Archivología		Archivología						
	Diseño de Comunicac. Visual			Lenguajes y medios audiovisuales					
	Ingeniería biológica								
	Comunicación								
	Laboratorista en Odont.								
	Administrac.								
	Artes								
Bioquímica									
Ciencia Política									

OFERTA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2016									
SEDE	Montevideo	CENUR del Litoral		CENUR del Este			REGIÓN NORESTE		
TIPO		Salto	Paysandú	Maldonado	Rocha	Treinta y T.	Rivera	Tacuarembó	Melo
(Conti-nuación) (3) LICENCIA -TURAS (4 años de duración)	Ciencias Antropológicas								
	Ciencias Biológicas	Ingeniero Biológico							
	Ciencias Hídricas aplic.	Ciencias Hídricas aplic.							
	Psicología	Psicología	Psicología						
	Diseño de Paisaje			Diseño de Paisaje					
	Gestión ambiental			Gestión ambiental	Gestión ambiental				
	Ciencias de la Atmósfera								
	Física								
	Astronomía								
	Computación								
	Desarrollo								
	Economía								
	Educación								
	Estadística								
	Filosofía								
	Física médica								
	Fonoaudiología								
	Geografía								
	Geología								
	Historia								
	Interpretación musical								
	Letras								
	Lingüística								
	Matemática								
	Música								
	Neumocardiología								
	Neurofisiología clínica								
	Nutrición								
	Oftalmología								
	Registros médicos								
	Relaciones internacion.								
	Relaciones laborales								
	Sociología								
Traductorado público									
Terapia ocupacional									
Subtotal	58	9	12	5	2	0	4	1	0

OFERTA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2016									
SEDE TIPO	Monte- video	CENUR del Litoral		CENUR del Este			REGIÓN NORESTE		
		Salto	Paysandú	Maldonado	Rocha	Treinta y T.	Rivera	Tacuarembó	Melo
(4) CARRE- RAS UNIVER- SITARIAS (más de 4 años de duración)								Ing. forestal	
	Abogacía	Abogacía							
	Arquitectura	Arquitectura							
	Doctor en Veterinaria	Doctor en Veterinaria							
	Ing. química	Ing. química							
	Ing. agrónom	Ing. agrónom							
	Notariado	Notariado							
	Ingeniería de alimentos	Ingeniería de alimentos							
	Bioquímico clínico								
	Doctor en Medicina								
	Doctor en Odontología								
	Agrimensura								
	Introducción a la Música								
	Contador pú.								
	Ing. civil								
	Ing. de prod. industrial								
	Ing. Industr. mecánica								
	Ing. eléctrica								
	Ingeniería en computación								
	Ing. naval								
Químico									
Químico farmacéutico									
Subtotal	21	7	0	0	0	0	0	1	0
RESUMEN: OFERTA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2016									
SEDE TIPO	Monte- video	CENUR del Litoral		CENUR del Este			REGIÓN NORESTE		
		Salto	Paysandú	Maldonado	Rocha	Treinta y T.	Rivera	Tacuarembó	Melo
Tecnica- turas: 42	20 (48%)	6 (14%)	7 (17%)	1 (2%)	1 (2%)	0 (0%)	3 (7%)	4 (9%)	0 (0%)
Tecnólo- gos: 16	5 (31%)	0 (0%)	3 (19%)	2 (13%)	2 (13%)	1 (6%)	1 (6%)	2 (13%)	0 (0%)
Licencia- -turas: 91	58 (64%)	9 (10%)	12 (13%)	5 (5%)	2 (2%)	0 (0%)	4 (4%)	1 (1%)	0 (0%)
Carreras (> 4): 29	21 (72%)	7 (24%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)
TOTAL: 178 (100%)	104 (58%)	22 (12%)	22 (12%)	8 (4%)	5 (3%)	1 (1%)	8 (4%)	8 (4%)	0
		44 (25%)		14 (8%)			18 (9%)		

Fuente: elaboración propia a partir de información publicada en 2016 en el portal web de la Udelar (<http://www-universidad.edu.uy/carreras/index/majorTypeId/1>).

Adviértase que la oferta de estudios universitarios en el CUR apenas alcanza el 4% de la oferta global de la Udelar, y la mitad corresponde a «carreras» cortas (3 Tecnicaturas, 1 Tecnólogo); además, no existe en el CUR ninguna oferta de estudios de grado con duración mayor a 4 años. En líneas generales, la situación es similar en el caso del Centro Universitario de Tacuarembó: su oferta también es del 4% de la oferta global de la Udelar, el 75% corresponde a «carreras» cortas (4 Tecnicaturas, 2 Tecnólogos) y existe solamente una «carrera» con duración mayor a 4 años (Ingeniería Forestal). En suma, la oferta de estudios universitarios de la región noreste es de apenas el 9% de la oferta global de la Udelar, y algo más de la mitad (55%) son «carreras» cortas (7 Tecnicaturas, 3 Tecnólogos).

Es evidente que en Rivera, la ciudad más poblada de la región noreste de Uruguay, el sistema educativo terciario difiere enormemente del existente en los lugares que hegemonizan la producción académica sobre los fenómenos de persistencia y abandono de los estudios en ES. En los EE.UU., por ejemplo, “la fortaleza del sistema de Educación Superior radica en su diversidad, extensión, misión, situación, estudios de grado ofrecidos, principales opciones académicas, características demográficas de los estudiantes ingresantes, y mucho, mucho más” (Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 101; traducción del autor). Para tener una correcta descripción del actual sistema de ES de Rivera, basta con sustituir, en la cita precedente, «fortaleza» por «debilidad».

Tal como se muestra en el Cuadro 3 que se presenta en la página siguiente, el resto de la oferta de estudios terciarios en la región noreste está concentrado en las Escuelas Técnico-Profesionales (dependientes de la ANEP), en el CeRP del Norte, con sede en la ciudad de Rivera, y en los IFD de cada una de las tres capitales departamentales. El CeRP del Norte, orientado a la formación de docentes para EM, ofrece casi las mismas especialidades que los restantes cinco CeRP radicados en otras regiones; lo mismo cabe decir con respecto a los IFD, encargados de la formación de docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria.

Cuadro 3. Oferta de estudios terciarios del CET-P y el CFE en la región noreste

OFERTA DE ESTUDIOS TERCIARIOS DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL (CET-P) Y DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE) EN LA REGIÓN NORESTE DE URUGUAY, 2016						
ESCUELAS TÉCNICO-PROFESIONALES (ET-P)			CENTRO REGIONAL DE PROFESORES DEL NORTE e INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE			
			CeRP del Norte (Profesorado EM)	IFD (Magisterio, Educación Inicial y Educación Primaria)		
Rivera	Tacuarembó	Cerro Largo (Melo/Río Branco)	(sede en Rivera)	Rivera	Tacuarembó	Cerro Largo
Tecnólogo en Madera (*)	Tecnólogo Cárnico (*)		Ciencias Biológicas	Maestro de primera infancia	Maestro de primera infancia	Maestro de primera infancia
Administración	Administración	Administración	Ciencias Geográficas	Profesorados semipresenc.	Profesorados semipresenc.	Profesorados semipresenc.
Gestión humana	Gestión humana	Gestión en Deporte y Recreación	Derecho			
Electrotecnia	Electrotecnia		Física	Profesorados semilibres	Profesorados semilibres	Profesorados semilibres
			Historia			
Informática para Internet (**)	Recreación	Recreación	Idioma español	Educación Social		
			Inglés			
Logística (**)	Logística	Construcción	Literatura			
Forestal (**)	Forestal	Construcciones de obra civil (**)	Matemática			
Gastronomía (**)	Prevencionista			Portugués		
Sistemas de energías renovables (**)	Mantenimiento electromecánico industrial	Sistemas Productivos arroz pasturas (**)	Química			
			Sociología			
Control ambiental (**)		Producción agrícola ganadera	Profesorados semipresenciales			
Mecatrónica (***)						

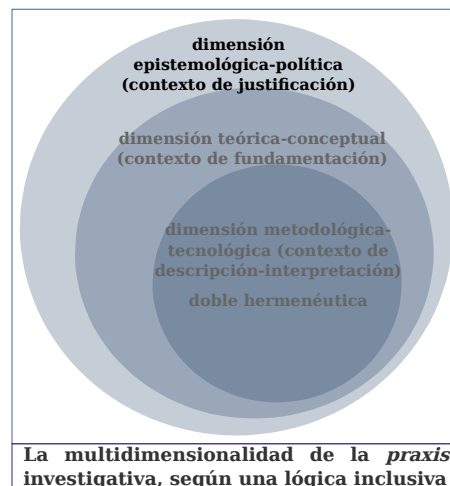
Referencias:
 (*) «Carrera» gestionada en conjunto con la Universidad de la República (CUR o CUT).
 (**) «Carrera» binacional, en conjunto con el Instituto Federal Sul-Riograndense (Livramento, Brasil).
 (***) «Carrera» gestionada en conjunto con la Universidad Tecnológica (UTec).

Fuente: elaboración propia a partir de información publicada en www.utu.edu.uy y en www.cfe.edu.uy.

5 Dimensión epistemológica-política: contexto de justificación de la investigación (problemática, problematización)

5.1 Las crisis en la Educación Media de América Latina

En el último decenio han crecido, en cantidad y virulencia, los discursos y textos, tanto científicos como periodísticos, que llaman la atención sobre la crisis –en rigor, *las crisis*– que en América Latina está atravesando la educación pública, en especial en el nivel de la Educación Media (EM)⁶², que para muchos estudiantes es la antesala natural de la Educación Superior (ES).



Esas crisis son muy agudas en el caso de Uruguay: según un estudio realizado en 2007 por el Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina de UNESCO-IIEP-OEI en doce países latinoamericanos, Uruguay presenta “una elevada tasa de abandono, lo que incide en que sea el país del grupo con menor porcentaje de población con secundaria completa” (*apud* Fernández, 2010c, p. 13).

Los síntomas de esas crisis son múltiples, variados e interdependientes. Los más visibles radican en los deficitarios resultados académicos, en los fenómenos de repetición, rezago, abandono de los estudios formales y, en términos más generales, fracaso escolar (fracaso en la escuela y, sobre todo, *de la escuela*)⁶³. Muchos de los análisis y consideraciones presentes en aquellos discursos y textos atribuyen buena parte del fracaso, en sus dos acepciones, a la creciente masificación resultante de las políticas de inclusión educativa desplegadas a partir de

62 El crecimiento exponencial de discursos y textos, así como el de planes y programas a ellos asociados, seguramente se debe a que “tienden a emerger con fuerza en los momentos más críticos, sea por la insatisfacción respecto de los logros de la escuela, sea por procesos de cambios políticos” (Davini, 2005, p. 19). Justamente, la Educación Media en Uruguay está actualmente en una coyuntura que conjuga una manifiesta insatisfacción endógena y cambios políticos exógenos.

63 En el presente texto se aplica el sustantivo «escuela» (y el adjetivo «escolar») a toda organización del sistema educativo formal, independientemente de su nivel, ámbito o modalidad de enseñanza. La consideración de que el fracaso escolar se le debe atribuir, por lo menos en parte, a la organización escolar, se sustenta en la convicción de que las situaciones de fracaso no suelen ser una “responsabilidad única del alumnado, ya que hay factores sociales, escolares, culturales y familiares que, sin ser la causa única, forman parte del problema” (Blanco y Ramos, 2009, p. 105).

mediados de la década pasada, que incorporaron al sistema educativo público (sobre todo en EM y en menor grado en ES) a una gran cantidad de adolescentes de sectores en situación de vulnerabilidad social⁶⁴ que, de no haber existido tales políticas, muy probablemente no se hubiesen mantenido o reinsertado en el sistema educativo (*cf.* Corominas, 2011, pp. 128-129)⁶⁵. En el caso de la ES de Uruguay no se trata tanto de masificación sino de una expansión del sistema producto de políticas que propiciaron el ingreso a ese nivel de una población estudiantil más heterogénea que la que accedía antes. Es decir, el crecimiento fue mayor en términos de la diversidad socio-cultural de los estudiantes ingresantes –en sus estructuras de capitales, trayectorias académicas previas, motivaciones, aspiraciones– que en términos de cantidad.

Son numerosos los estudios que indican que a nivel internacional la masificación en el acceso a la ES –en rigor, la expansión del sistema– ha dado lugar a un aumento del valor atribuido a la graduación (Seidman, 2012a, p. 10) y, sobre todo, a un incremento de las tasas de abandono, en especial en el primer año y por parte de los estudiantes en peor situación socio-económica (Freixa, Aparicio-Chueca y Triadó, 2014, pp. 139-140; Engstrom y Tinto, 2008; Tinto, 2005; Zabalza, 2002; Choy, 2001): “Un reciente estudio comparativo de 15 países muestra que, a pesar de una mayor inclusión en los estudios superiores, las clases privilegiadas han conservado su ventaja relativa en casi todas las naciones (Albatch, Reisberg & Rumbley, 2009)” (Zandomeni *et al.*, 2016, p. 129). Este tipo de argumentos ha llevado a algunos teóricos a afirmar que, contrariamente a las buenas intenciones de quienes promueven la inclusión en ES, “*mass education is inherently unequal*” (Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007, p. 1). A este respecto Tinto (2005) ha afirmado que a pesar de los esfuerzos aplicados en las universidades aun no se ha logrado revertir la inequidad en la retención escolar, en tanto los estudiantes de sectores sociales más carenciados siguen siendo los más perjudicados.

64 En el mundo académico anglosajón cuando estos ciudadanos ingresan a la ES son englobados en la categoría designada con el eufemismo «*non-traditional students*». Si bien esta categoría no tiene una definición estándar (Gilardi y Guglielmetti, 2011, pp. 33-34), de acuerdo con Ogren (2003, p. 640) en la literatura internacional predominan las que consideran como «*non-traditional students*» a estudiantes pertenecientes a etnias minoritarias o a estratos socioeconómicos bajos o a estudiantes universitarios de primera generación (Rendón, Jalomo y Nora, 2000) o que no viven en el *campus* universitario o que trabajan a tiempo completo (Munro, 2011, p. 118), o bien a estudiantes con edades superiores a 25 años (en España) o a 23 años (en Portugal) al momento de su ingreso a la ES (Rosário *et al.*, 2014, p. 84; Metzner y Bean, 1987).

65 Advértase que la cobertura de la Educación Primaria en Uruguay es prácticamente universal (del orden del 98%).

Asimismo, “son muchas las voces que afirman que la ampliación del acceso a la universidad no ha venido acompañada por los necesarios cambios institucionales –organizativos, pedagógicos– para su promoción” (Figuera *et al.*, 2015, p. 119; Gairín *et al.*, 2014, p. 165)⁶⁶. En este sentido, el acceso a la ES de grupos heterogéneos con capacidades, necesidades y expectativas muy diversas requiere que las organizaciones de ese nivel cuenten con los recursos necesarios para acogerlos y retenerlos, lo cual raramente existe (*cf.* Cabrera *et al.*, 2006b, p. 188; Zabalza, 2002). Algo muy similar fue señalado en el difundido estudio de Latiesa (1992) que constató, más allá de la multicausalidad inherente a fenómenos tales como el bajo desempeño académico y el abandono de los estudios, la asociación causal entre el crecimiento de la matrícula universitaria (en Europa y en los EE.UU.) y el de la deserción en ese nivel; varios estudios posteriores confirmaron esa constatación (*cf.* Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 690).

Sobre esta base fáctica, la mayoría de los estudiosos de esta problemática son enfáticos en la necesidad de diseñar estrategias que promuevan eficazmente la persistencia estudiantil o reduzcan las tasas de abandono de los estudios, mientras que también existen quienes proponen la revisión y ajuste de las políticas de admisión a los centros de ES (i.e., Seidman, 2012b, p. 282; Lassibille y Navarro, 2008, p. 91, p. 99, p. 102; Guerra y Rueda, 2005, p. 63).

En el contexto de la ES uruguaya, en cambio, no es del todo correcto hablar de masificación, ya que el crecimiento de la matrícula terciaria en los últimos dos decenios, además de haber sido moderado⁶⁷, no respondió a las políticas de inclusión educativa (por ejemplo, la implantación de la obligatoriedad del ciclo precedente o los programas

66 En el caso de la EM el gran aumento de la matrícula dio lugar, entre otras cosas, a una considerable inadecuación funcional de las lógicas institucionales y de las prácticas didácticas preexistentes y, por ende, a insuficiencias en los aprendizajes, puestas de manifiesto, por ejemplo, en los magros resultados académicos obtenidos por buena parte de los estudiantes uruguayos que participaron en las últimas ediciones de las «pruebas PISA» (*cf.* ANEP-DSPE-DIEE, 2013). Estas insuficiencias en los aprendizajes no constituyen una situación exclusiva de Uruguay, ni siquiera de América Latina. Algo similar, aunque debido a razones diferentes, también ha sido observado en lugares tan distantes y distintos como, por ejemplo, Australia (Munro, 2011; McKenzie y Schweitzer, 2001), Malasia (Chong y Ahmed, 2015, pp. 159-160), España (Figuera *et al.*, 2005, p. 119; Latiesa, 1992), Italia (Gilardi y Guglielmetti, 2011), Portugal (Rosário *et al.*, 2014) o los EE.UU. (Tinto, 2012a, p. 2; Ogren, 2003).

67 El crecimiento de la matrícula universitaria ha sido mucho mayor en el resto de los países del cono sur de Sudamérica. En Chile, por ejemplo, en los últimos veinte años se cuadruplicó (Rolando, 2010; Díaz-Romero, 2010). En América Latina y el Caribe la tasa bruta promedio de la matrícula entre 2000 y 2013 se expandió del 21% al 43% (*cf.* Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2017).

de transferencias monetarias) ni, en el caso de la Udelar, a la ampliación de la oferta de estudios y su creciente expansión en el interior del país (cf. Menese, 2015; Menese y Cardozo, 2012). Se trata, pues, de una situación diferente a la imperante en aquellas otras partes del mundo en las que la transición de los estudiantes hacia la ES se ha expandido desde su foco tradicional en el acceso hacia una trayectoria académica que los conduzca a la titulación: “Las políticas para matricular en Educación Superior a cantidades crecientes de estudiantes de diversos sectores sociales para graduarlos [...] también provocó que se preste atención a la necesidad de mejorar el involucramiento estudiantil y la retención” (Gale y Parker, 2014, p. 736; traducción del autor).

En el ámbito latinoamericano también se ha hecho referencia, tal vez abusivamente, a un vasto espectro de síntomas asociados a la enseñanza en EM y a muchas de sus condiciones contextuales: insuficiencia de los recursos materiales aplicados, burocratización, «*tecnocratización*», desvalorización de la legitimación social de la profesión docente (y de las organizaciones escolares en donde los docentes se forman), inadecuación de las condiciones laborales y profesionales, fragilización de las condiciones sociales y psicológicas del ejercicio docente, diversificación, intensificación y sobrecarga de las demandas y responsabilidades extracurriculares que le son exigidas, tensiones micropolíticas, corporativismo exacerbado⁶⁸, erosión de su autonomía y autoridad, alienación y «*proletarización*» (cf. Densmore, 1990)⁶⁹, elevadas tasas de ausentismo, sentimientos de incertidumbre, apatía y desencanto, violencia (física, psicológica, simbólica), mengua de la calidad y del sentido de las enseñanzas⁷⁰, malestar docente (cf.

68 La siguiente sentencia de Romero y Luis (2007), referida a la educación pública española, también es válida en el caso de la uruguaya: “los egoísmos gremiales, las complicidades espurias y los cabildeos tienen una responsabilidad capital en alguno de los vicios que nos aquejan” (p. 11).

69 Fernández Enguita (1990) ha señalado que “los enseñantes están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, reciben salarios que pueden caracterizarse como bajos y han perdido prácticamente toda capacidad de determinar los fines de su trabajo” (p. 161). Este planteo, referido a la situación de la EM española de hace un cuarto de siglo, también es válido para la de la actual EM uruguaya.

70 Los practicantes del oficio docente, en medio de tal menosprecio profesional y simbólico, suelen ser señalados como los principales responsables de muchos de estos síntomas, lo cual ha llevado a muchos intelectuales –científicos sociales, expertos en educación, pedagogos, algunos actores del ámbito político, periodistas especializados–, a enfocar sus críticas en las condiciones y restricciones de ese oficio y, más enfáticamente, en la formación de los docentes, la cual “sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p. 122). En efecto, “para mejorar la calidad de la educación”, afirmó Delors (1996) en un texto muy difundido, “hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del

Esteve, 1994, pp. 11 y ss.), malestar estudiantil, malestar directriz, desmotivación, ablación del deseo... y un largo etcétera.

Es dable presumir que todos esos síntomas, tomados en conjunto, configuran una situación adversa que produce efectos nocivos tanto en la calidad de las enseñanzas como en la de los aprendizajes; contribuyen, además, al incremento del rezago y del abandono de los estudios en el período de transición hacia la ES, y en especial en el primer año de ese nivel⁷¹. En el caso de la región noreste de Uruguay esa situación y esos efectos resultan aún más preocupantes, entre otras cosas porque es la región del país que presenta el mayor índice de pobreza y los indicadores más bajos de desarrollo de su población. En efecto, tomados en su conjunto, los tres departamentos que constituyen la región noreste (del total de 19 que conforman el territorio nacional) son los que presentan el menor Índice de Desarrollo Humano (IDH) del país: Cerro Largo ocupa el 18° lugar, Rivera el 17° y Tacuarembó el 16°⁷² (Acevedo *et al.*, 2013, p. 31).

5.2 Políticas e investigación de base. Una asunción teórica general

Es difícil organizar una discusión sobre las implicaciones puramente políticas –o, contrariamente, puramente académicas– de una investigación. Las dos andan juntas, en variados juegos de interacción.

Fonseca (2005, p. 132)

De acuerdo con lo expresado al inicio de este texto (*ut supra*, p. 9), el propósito general de la investigación fue aportar insumos sólidos para la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso del existente en la ciudad de Rivera.

personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren” (p. 162). En suma, se ha sobredimensionado la relación existente entre la formación del profesorado y la mejora de la enseñanza. Sin embargo, “la incidencia real de la formación llevada a cabo resulta con frecuencia bastante lábil, [y es] ingenua la confianza en que una mejor preparación de los maestros pueda, por sí misma, ‘regenerar’ la educación, en ausencia de otras reformas profundas en la organización escolar” (Romero y Luis, 2007, p. 3).

71 La definición precisa de lo que aquí consideramos como «período de transición a la ES» será ofrecida más adelante (*ut infra*, p. 69). De todos modos, en atención a razones que serán oportunamente explicitadas, la investigación empírica realizada se restringió al primer año de estudios en la ES.

72 El departamento que ocupa el último lugar es Artigas, que si bien está fuera de la región noreste tal como aquí ha sido considerada, en rigor forma parte de la región si se la considera en términos geográficos y socioculturales (*cf. ut supra*, nota 10, p. 14).

Si se admite que las situaciones sociales preocupantes y sus efectos nocivos en el sistema educativo público requieren la implementación de políticas públicas focalizadas –sociales, socio-educativas, educativas–, entonces aquel modelo, si está fielmente ajustado a la realidad que representa, podrá tomarse como base de referencia para la elaboración de esas políticas. Estas ganarán en eficacia, pues, en la medida en que se apoyen en investigaciones robustas que produzcan diagnósticos sustentados en teorías explicativas pertinentes y cuyos resultados sean apropiados y adecuadamente capitalizados y aplicados por los actores protagónicos de los centros educativos implicados.

En efecto, la investigación social, si se la realiza con rigor, consistencia y suficientes dosis de sensibilidad moral y política, puede ofrecer una significativa contribución para la mitigación de los efectos nocivos de algunos de los síntomas reseñados en el capítulo precedente y de su acción conjunta. En este sentido, como ha subrayado Bourdieu (2002b),

por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer [sobre todo, agrego, cuando ese mensaje está basado en una sólida investigación empírica] al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas⁷³. [...] Si es verdad que la mayoría de los mecanismos económicos y sociales que están en el origen de los sufrimientos más crueles, en especial los que regulan el mercado laboral y el mercado escolar, son difíciles de frenar o modificar, lo cierto es que toda política que no aproveche plenamente las posibilidades, por reducidas que sean, que se ofrecen a la acción, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede considerarse culpable de no asistencia a una persona en peligro (p. 559).

A la luz de todo esto, prestar atención a la dinámica de funcionamiento de organizaciones educativas concretas, estudiar con profundidad, rigor y sólida base empírica su «clima» organizacional, incluyendo en forma privilegiada las opiniones, representaciones, expectativas e intereses de sus principales actores (y ex-actores) y el análisis de las acciones que se llevan a cabo para propiciar el éxito estudiantil, resulta una empresa de especial espesor político, pertinencia teórica y capacidad heurística. Pero no es suficiente.

73 Sumemos a la provocativa afirmación de Bourdieu la de Philippe, entrañable personaje de *Suite francesa* (Némirovsky, 2009): “es muy probable que todos suframos en nuestro corazón, porque las desgracias públicas están hechas de una multitud de desgracias privadas” (p. 52).

También es necesario, por un lado, dar cuenta de las estructuras de oportunidades académicas y laborales existentes en la región de actuación⁷⁴ y de otras condiciones contextuales de las instituciones en las que el funcionamiento de esos centros educativos se inscribe⁷⁵, prestando especial atención a los factores estructurales que inciden en ese funcionamiento, así como a la magnitud de su incidencia. Por otro lado, a efectos de comprender cabalmente la emergencia y el peso relativo de los síntomas mencionados antes, estudiar en profundidad sus efectos más relevantes: la mengua de la calidad educativa, el fracaso escolar (en su doble acepción: el fracaso del estudiante *en* la escuela, el fracaso *de* la escuela), rezago, abandono de los estudios (o «*stop-out*»), desafiliación educativa (o «*drop-out*»⁷⁶).

Son estos efectos los que se pueden mitigar, corregir o revertir mediante el diseño e implementación en los centros educativos de políticas, planes y programas focalizados y la acción directa de sus agentes y actores, principalmente directivos y docentes (*cf.* Acevedo, 2011). Este conjunto de actuaciones constituye lo que Tinto (2012b, pp.

74 La *estructura de oportunidades*, tal como la concibo aquí, implica “la disponibilidad de bienes y servicios [...] en los ámbitos del Estado (políticas públicas que se concretan en infraestructura, salud, educación, seguridad, etc.), el mercado (provisión de ingresos, en el ámbito laboral, de los que las familias dependen para su reproducción y sobrevivencia) y la comunidad (ámbito donde se plasman interacciones sociales atravesadas por movimientos sociales, asociaciones civiles, solidaridades interpersonales, etc.). La estructura de oportunidades se expresa en los indicadores de desarrollo económico, la desigualdad de ingresos, los niveles de empleo, la inversión social, las políticas públicas. Por este motivo es sensible al nivel de desarrollo social y productivo en el país y al tipo de políticas económicas y sociales que allí se priorizan” (Menni, 2016a, p. 18). Esta forma de concebir la estructura de oportunidades incorpora “las potencialidades de un abordaje acerca de los recursos que pueden movilizar los hogares o los individuos, sin circunscribirlo a la noción de capital en términos exclusivamente económicos” (Filgueira, 2001). En este sentido, el rol del Estado es sustancial debido a que las sociedades presentan en su estructura niveles de desigualdad que requieren de un “facilitador” de oportunidades, como lo es el Estado desde la perspectiva del paradigma que Franco (1996) llama *emergente* y que, además, subyace al tipo de políticas educativas que en el último decenio se han implementado en Uruguay. Asimismo, “las inequidades en la distribución del bienestar y el riesgo a nivel territorial, generan estructuras de oportunidades diferenciales según el lugar de residencia” (Fernández, 2010c, p. 15); es por ello que “el tipo de desarrollo, de infraestructura y de servicios del Estado en las comunidades específicas son realmente importantes para las familias” (Menni, 2016a, p. 18).

75 Corresponde reiterar que en el caso de la ES pública de Uruguay una de las condiciones contextuales que debe ser especialmente tenida en cuenta es que es de carácter absolutamente gratuito y su acceso es libre para todos los estudiantes que acrediten el nivel de EMS; salvo algunas pocas excepciones, no existen pruebas de admisión ni cupos que restrinjan el ingreso a los centros educativos del sector.

76 Por el momento aquí se emplean los términos «abandono de los estudios» y «*stop-out*» como si fueran equivalentes, al igual que «desafiliación educativa» y «*drop-out*». Su deslinde conceptual será abordado en el próximo capítulo (*ut infra*, pp. 81-91).

258-259) denomina «*institutional commitments*»: soporte académico, social y financiero, orientación y asesoramiento, *currículum*, evaluación y monitoreo, actividades extra-curriculares, entre otras.

Fue en atención a esas consideraciones que la investigación realizada, en procura de determinar y ponderar los principales factores que subyacen tanto a las decisiones de abandonar los estudios en el primer año de ES como a las decisiones (por lo general tácitas) de persistir en ellos, se orientó a dar cuenta de la magnitud y del sentido de la influencia, en esas decisiones personales, de las condiciones contextuales de las organizaciones de ES de Rivera y de algunos factores inherentes a su funcionamiento.

Esta asunción teórica (y sus connotaciones y derivas políticas y metodológicas) es el plano de cimentación de lo que cabría calificar como «enfoque meso-estructural», esto es, un enfoque explicativo que, sobre la base de la priorización de la consideración de los aspectos locales y organizacionales (por encima de los microsociales y los macrosociales, aunque sin desconocerlos), conjuga una “focalización en el papel de las organizaciones escolares sobre el comportamiento (en este caso la desafiliación) [con] los enfoques que destacan la relación entre las características de la localidad en términos de población [...] o de marginación socioeconómica” (Fernández, 2010a, p. 29).

5.3 El abandono y la desafiliación en la Educación Superior como preocupación y como problema

Vuelvo al hombre que anda. [...] El efecto devora la causa, el fin absorbe el medio, y cualesquiera que hayan sido las modalidades de su acto y de su paso, sólo queda el resultado.

Valéry (1950)⁷⁷

El elevado nivel de abandono de los estudios en la ES hoy es un fenómeno ubicuo. “Según la UNESCO (2004), [...] es una constante en unos 180 países del planeta” (Cabrerá *et al.*, 2006a, p. 107; Álvarez *et al.*, p. 1). Otros organismos internacionales –la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, entre otros– han estimado que a nivel global la tasa de abandono en la ES es del orden del 40% (OECD, 2012).

A partir del último tercio del siglo pasado este fenómeno ha sido motivo de preocupación en el mundo occidental –sobre todo en aquellos países

77 Traducción del autor.

en los que ya en los años setenta se empezaba a consolidar el proceso de masificación en la ES (*cf.* Cambours y Gorostiaga, 2016, p. 10)- y se acentuó en los últimos dos decenios. En Europa, por ejemplo, “la implantación de la Convergencia Europea prioriza reducir el fracaso y aumentar las tasas de retención” (Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011, p. 15). Algo análogo se ha planteado en los países que integran la OCDE, entidad que aplica la tasa de deserción («*dropout rate*») como un indicador de la performance de las universidades (*cf.* OECD, 2012; Bricall, 1998). De hecho, el interés por reducir las tasas de abandono en la ES recibió un impulso adicional en buena parte del mundo occidental a partir de que se las erigió como un indicador clave de la calidad de la educación tanto a nivel institucional como organizacional (Johnston, 2013; Yorke, 1998), tangible en el caso de Europa con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como fruto de la Declaración de Bolonia de 1999. En este sentido, existe “un consenso general en cuanto a que las altas tasas de abandono son indicativas de baja calidad y por ende de que la universidad no proveyó lo necesario para aquellos que lo intentaron pero que no terminaron” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 174; traducción del autor).

El interés creciente por este fenómeno en el mundo académico occidental⁷⁸ también se pone de manifiesto, por ejemplo, en su inclusión destacada en los folletos de propaganda de las universidades mejor posicionadas al respecto, o bien en el peso relativo que se le atribuye en los rankings de universidades elaborados por diversos organismos nacionales y supra-nacionales (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 172; Corominas, 2001, p. 128; Yorke, 1998). La preocupación de las universidades en las que se registran altas tasas de abandono radica, entre otras cosas, en que eso “pone de relieve la existencia de serios fallos en los procesos de orientación, transición, adaptación y promoción del estudiantado” (Cabrera *et al.*, 2006a, p. 108; Álvarez *et al.*, p. 3) así como, en el ámbito propiamente áulico, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en el relacionamiento entre docentes y estudiantes (Luque, García Cedeño y de Santiago, 2014, p. 211).

Tal como han afirmado Cabrera *et al.* (2006b), “el abandono [«*drop out*»] y la prolongación de los estudios son problemas inquietantes en razón de sus repercusiones sociales, institucionales y personales” (p. 172; traducción del autor): el estudiante puede vivir esta situación como una

78 Serra (2012, p. 86) apunta que luego de publicados los estudios pioneros de Tinto (1975) y de Bean (1980) se produjo una explosión editorial que dio lugar a que en *Google Scholar* se hayan registrado (hasta el año 2012) más de tres millones de artículos sobre retención escolar en universidades.

experiencia de fracaso o de frustración personal (*cf.* Corominas, 2001, p. 129), y entonces verá condicionada su forma de afrontar futuros retos académicos, profesionales y vitales (*cf.* Figuera y Torrado, 2014b, p. 114) e incluso podría sufrir un daño psicológico que puede extenderse a su familia (Cabrera *et al.*, 2006a, p. 108); además, “no titularse en ES implica menores oportunidades laborales futuras”⁷⁹ (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 701). A su vez “los fracasos del alumnado remueven los cimientos institucionales, al no poder rendir cuentas socialmente desde los parámetros públicos de calidad” (Cabrera *et al.*, 2006a, p. 108). En cualquier caso, las altas tasas de abandono producen en las instituciones importantes pérdidas de ingresos económicos que ponen en riesgo su estabilidad financiera (Morrison y Silverman, 2012, p. 62), e incluso pueden ser penalizadas por el gobierno mediante recortes de subsidios o de financiación. Por último, “para la sociedad, el abandono significa un derroche de dinero invertido” (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 659; traducción del autor) sin que se alcancen los objetivos formativos poblacionales esperados (*cf.* Cabrera *et al.*, 2006a, p. 108), entre ellos la necesidad de contar con una fuerza de trabajo altamente capacitada en un mercado cada vez más globalizado y competitivo (*cf.* Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 701; Seidman, 2012a, p. 4; Morrison y Silverman, 2012, p. 62; Serra, 2012, p. 84; Schuh y Gansemer-Topf, 2012)⁸⁰.

Es lógico, pues, que el fenómeno del abandono de los estudios en la ES sea motivo de creciente preocupación para las universidades y en especial para sus autoridades, ya que –desde una visión más bien micro– la supervivencia de unas y otros depende de ello⁸¹. En efecto, “para la universidad cualquier situación que lleve a que el estudiante interrumpa sus estudios debe ser vista como fracaso, ya que no se alcanzaron los objetivos educativos del programa impartido” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 174; traducción del autor). Además, en un mundo

79 Según un informe del *U.S. College Search* (2008) en los EE.UU. un egresado de la ES gana, a lo largo de su vida, un millón de dólares más que un egresado de la EMS.

80 Para un análisis más detallado de las implicaciones económicas del abandono de los estudios en ES, véase Schuh y Gansemer-Topf (2012), Habley, Bloom y Robbins (2012, pp. 79-98), Carpenter, Hayden y Long (1998), Yorke (1998), o Thomas, Adams y Birchenough (1996).

81 La necesidad de supervivencia ha llevado a que una de las estrategias que muchas universidades adoptan para reducir el abandono de los estudios es el establecimiento de instancias de selección de los ingresantes, ya que, entre otros beneficios, eso incrementa el prestigio y poder de los docentes y directivos como *gatekeepers* (*cf.* Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007, p. 2). Otras universidades, en cambio, han optado por disponer pruebas de ingreso cuyo propósito no es seleccionar a los aspirantes sino contar con un diagnóstico con vistas al ulterior diseño de instancias curriculares de carácter propedéutico o de nivelación de conocimientos y habilidades académicas.

altamente mercantilizado como el actual, en el que suele primar una visión instrumental de la ES, el conocimiento es una de las mercancías que se venden en el mercado, tal vez la que está dotada de mayor rentabilidad económica potencial. En efecto, la ES “es un mercado en el que conocimiento y competencias son comercializados. [...] Esto impacta en el significado y utilización del conocimiento que se aprende en las universidades” (Zepke, 2014, p. 708; traducción del autor). Desde esta visión macro, en el marco de la ideología neoliberal dominante en porciones cada vez mayores del mundo y del creciente impulso hacia la generalización y la internacionalización de la ES, el abandono de los estudios se erige, entonces, como una preocupación legítima del sistema económico tanto a escala global como regional y local. El siguiente planteo resulta muy ilustrativo de la conjunción de ambas visiones.

En una sociedad de la información adquiere gran importancia la formación y calificación del capital humano de un país. Si a esto unimos las posibles consecuencias económicas y financieras que se derivan para las universidades, especialmente en sistemas que fundan la financiación, total o en parte, en los resultados, no ha de extrañar la preocupación de las universidades por conocer las trayectorias de sus ingresados, así como la promoción de acciones que incrementen su eficiencia (Rodríguez Espinar, 2014, p. 44).

Pero a nivel social y estatal es mucho más preocupante –o debería serlo– el fenómeno de selectividad académica que se produce antes del ingreso a la ES: no todos los estudiantes concluyen los estudios pre-terciarios, aun en los casos en los que son de carácter obligatorio (como en Uruguay); sólo una pequeña proporción de los que lo logran accede a estudios superiores, aun en los casos en los que son de carácter gratuito y sin restricciones para el acceso (como es el caso de Uruguay). Si comparamos, pues, este último problema con el del abandono de los estudios en ES, debe admitirse que este último, como han señalado Briggs *et al.* (2012), es «un pequeño problema».

Por otra parte, el hecho de que el abandono de los estudios “se mantenga como una preocupación de las sociedades y para las políticas públicas, muestra que se trata de un fenómeno altamente resistente [...] y de difícil abordamiento [SIC] con los instrumentos habituales de la política educacional” (Brunner, 2011, p. 3). A pesar de que desde hace mucho tiempo se vienen invirtiendo grandes sumas de dinero y recursos en la implementación de programas y servicios para propiciar la retención de los estudiantes mediante la facilitación de su transición hacia los sistemas sociales y académicos de las universidades, durante

los últimos veinte años o más no se han producido los cambios esperados (Seidman, 2012b, p. 267). En el caso de los EE.UU., tal como han señalado Habley, Bloom y Robbins (2012), “si bien la retención es el aspecto más estudiado y discutido de la Educación Superior [...], en los últimos cuarenta años casi todo estudio empírico sobre las causas del abandono y el impacto de las acciones de retención ha alcanzado resultados modestos” (p. xiii; traducción del autor). En efecto, excepto en unos pocos países, la gran inversión en dinero y recursos durante los últimos tres decenios no parece haber dado lugar a una reducción significativa de las tasas de abandono en ES (cf. Mortenson, 2012, pp. 40-42; Seidman, 2012b; Lyche, 2010)⁸²; “a pesar de los avances conceptuales y la investigación acumulada, las tasas de persistencia en la universidad y de la consecución del título universitario han permanecido prácticamente inalteradas durante los últimos 20 años” (Cabrera, Pérez y López, 2014, p. 24)⁸³.

En forma preliminar se pueden formular tres hipótesis explicativas de esa disonancia: (a) las organizaciones e instituciones educativas no han querido implementar acciones eficaces de reducción del abandono; (b) no han sabido hacerlo; (c) esas acciones eficaces no están al alcance de su gestión. Más adelante volveremos sobre esto, con foco en las organizaciones de ES del *locus* de investigación.

Por otra parte, como ya fue comentado (*ut supra*, p. 53), en el caso de Uruguay los discursos y textos que destacan las crisis que anidan en la educación pública en general, sobre todo en el nivel medio, han crecido significativamente en el último decenio. Además, desde fines de la década pasada la generalización del acceso a la ES y la reducción de la desafiliación en ese nivel constituyen una aspiración explícita de las autoridades del sector, en especial las de la Udelar, la institución de ES que conjuga la mayor tradición, volumen poblacional y relevancia social en el Uruguay contemporáneo.

Tal aspiración se vuelve preocupación si se asume, por un lado, que “nuestro país se ubica entre los de la región con menor acceso a la educación superior, por debajo del promedio y lejos de otros con

82 Naturalmente, tal vez sin los programas y servicios que se implementaron para retener a los estudiantes las tasas de retención y de graduación serían peores (cf. Seidman, 2012b, p. 267).

83 No sería demasiado aventurado extender ese período a los últimos 80 años, por lo menos si se acepta la siguiente afirmación, planteada en 1934 por un investigador de la Universidad de Michigan: “más de la mitad de los nuevos estudiantes abandonaron sus estudios [...], y sólo entre un 15 y un 20% de los que ingresaron se graduaron en cuatro años (MacLean *apud* Brothen y Wambach, 2004, p. 7; traducción del autor).

niveles similares de desarrollo” (Fernández y Cardozo, 2014a, p. 123) y, por otro, que algo más de la tercera parte de los estudiantes que acceden a la ES en Uruguay abandona sus estudios (*cf. ibíd.*; Boado, Custodio y Ramírez, 2011)⁸⁴, y aproximadamente la mitad de ellos lo hace entre el primer y el segundo año. Otros estudios recientes (*cf. Consultora CIFRA, 2012*) avalan esta afirmación para el caso de los centros educativos «proto-universitarios» encargados de la formación de docentes para la Educación Primaria y la EM, hoy dependientes del CFE de la ANEP pero, como ya fue indicado (*ut supra*, p. 44), en vías de adquirir carácter universitario. En cualquier caso, en Uruguay el riesgo de abandono de los estudios en la ES es mayor en el período de transición entre la EMS y la ES que en cualquier otro⁸⁵. Esto se explica en función de las tres consideraciones de índole diferente que a continuación se esbozan, dos de ellas distintivas del sistema educativo uruguayo y la restante aplicable a cualquier ámbito geográfico.

84 De acuerdo con un estudio realizado a fines de la década pasada (García de Fanelli y Jacinto, 2010), Argentina y México registran tasas de abandono en ES del orden del 50% y Chile y Perú de aproximadamente un 30%. Otro estudio afirma que en 2009 la tasa de abandono en el primer año en las universidades públicas argentinas era de casi el 60% (Chiroleu, *apud* Lastra y Mihal, 2016, p. 81). Rodríguez-Gómez *et al.* (2015, p. 692) han establecido que en casi todos los países de América Latina y el Caribe aproximadamente la mitad de los que ingresan a la ES abandona sus estudios. La tasa de abandono en la ES de Uruguay estimada por Boado, Custodio y Ramírez (2011) para el período 1997-2004 es prácticamente igual que la correspondiente al promedio registrado en los países que integran la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD por sus siglas en inglés): “en promedio, casi un tercio de los estudiantes de [esos] países abandona la educación superior antes de graduarse (OECD, 2008). Una proporción sustantiva abandona en el primer año” (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 659; traducción del autor).

85 En la literatura técnica no existe una definición unánimemente aprobada sobre la noción de *transición* (Ecclestone, Biesta y Hughes, *apud* Gale y Parker, 2014, p. 736). En este texto se considera a la expresión «período de transición» (o «tránsito entre niveles») como el “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 *et al.*, 2013). Esos tres tramos temporales tienen cierta correspondencia con las fases que Gale y Parker (2014, p. 735) definen como «*induction*» (inducción), «*development*» (desarrollo) y «*becoming*» (convertirse en ...). Si bien la duración del «período de transición» 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” (Cardozo *et al.*, 2013). Para un desarrollo analítico exhaustivo sobre el proceso de transición hacia la ES, véase Gale y Parker (2014) y Hultberg *et al.* (2009).

En primer lugar, la mayor magnitud del riesgo de abandono en el período de transición entre la EMS y la ES se explica en forma bastante obvia por ser ese el período en el que se concreta el pasaje de un ciclo obligatorio hacia uno no obligatorio⁸⁶. Como ya fue comentado, ya en la Educación Media (EM) se inicia un proceso de selectividad socio-académica que se va profundizando luego: las dos terceras partes de cada cohorte que ingresa a la EM la acredita, y las dos quintas partes culmina la EMS (*cf.* Fernández, Ríos y Anfitti, 2014, p. 221); estos porcentajes son sensiblemente inferiores a los que se registran en otros países de la región, tales como Chile y Brasil (*cf.* Ravela, 2014, p. 256). Naturalmente, este proceso afecta en mayor medida a los sectores de bajos recursos (Engstrom y Tinto, 2008; Choy, 2001). (Cabe advertir que no son estos los sectores más vulnerables o con más bajos recursos en términos absolutos, ya que la mayoría de los adolescentes de estos últimos sectores abandonan los estudios ya en los ciclos obligatorios, sobre todo en la transición entre la EMB y la EMS, que es el período en el que la selectividad socio-académica alcanza magnitudes mayores⁸⁷.)

En segundo lugar, las tasas de abandono en la ES de Uruguay seguramente serían menores de no existir la gratuidad y el carácter irrestricto del acceso a la ES pública para todos los estudiantes que hayan acreditado el nivel precedente: “En los diferentes países analizados, el abandono [*drop out*] aparece asociado con un incremento en la posibilidad para todos los ciudadanos de acceder a la

86 En Uruguay la obligatoriedad de la EMS quedó establecida en la Ley General de Educación, sancionada en 2008. Esta disposición normativa se inscribe en un proceso de extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la EMS que desde hace dos decenios se viene consolidando en buena parte de la región: Argentina en 2006, Chile y Brasil en 2009, Bolivia en 2010 (*cf.* http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises).

87 Hacia 2008 sólo una tercera parte de los adolescentes uruguayos lograba culminar la EMS, proporción casi igual a la existente a comienzos de los años noventa del siglo pasado. En cambio, “de acuerdo a datos de la CEPAL, entre 1990 y 2006 el porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años que había culminado los 12 años de educación formal en Chile pasó del 51% al 80% y en Argentina del 50% al 69%. Perú, Colombia, Venezuela y México duplicaron sus egresos en estos años, en tanto Brasil alcanzó un incremento del 250%” (Cardozo, 2010, p. 66). El nivel de culminación de la EMS en Uruguay en ese año estaba bastante por debajo del promedio de los países latinoamericanos; los que en ese entonces estaban por encima del promedio eran, en orden decreciente, Chile, Argentina (Gran Buenos Aires), Colombia, Venezuela, Panamá, Paraguay (población urbana), Brasil y República Dominicana. Los países que estaban por debajo del promedio eran, también en orden decreciente, Ecuador (población urbana), Costa Rica, México, Uruguay (población urbana), El Salvador, Guatemala y Honduras (*cf.* Emery, 2013, p. 4). Además, Uruguay es uno de los países americanos que distribuye sus logros educativos en forma más inequitativa: “Los niveles de culminación del bachillerato para los jóvenes pertenecientes al quintil más rico de la población son diez veces mayores a los registrados en el quintil más pobre, lo que implica una brecha sensiblemente más pronunciada que la del conjunto de Latinoamérica e incluso mayor a la de países como Brasil, México o Argentina (Cardozo, 2010, p. 66).

universidad” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 180; traducción del autor)⁸⁸. Por ende, no es casual que las tasas de abandono sean menores en países con sistemas selectivos de acceso y mayores en aquellos con sistemas más abiertos (*cf.* Astin y Oseguera, 2012; Oseguera, 2006; Latiesa, 1992). Así, aquella doble condición –gratuidad y acceso irrestricto–, al conjugarse con la obligatoriedad de cursar el nivel precedente (EMS) y con la ampliación de la oferta de estudios terciarios acaecida desde mediados de la década pasada, en los últimos años propiciaron en Uruguay el ingreso a la ES de jóvenes de sectores carenciados que, en ausencia de esas condiciones, muy probablemente no lo hubiesen hecho. Debido a ciertas características inherentes a esas personas (preparación académica insuficiente, capitales sociales, culturales y económicos escasos, bajo nivel de instrucción de sus padres, entre otros aspectos que en la literatura técnica internacional ocupan un lugar de destaque como factores proclives al abandono de los estudios), es en ese sector poblacional en donde el riesgo de abandono de los estudios en ES es mayor⁸⁹.

88 Al igual que en otros países –Finlandia es sin dudas el caso paradigmático (*cf.* Uusiautti, S. y Määttä, K., 2013, p. 129)–, en Uruguay la implantación fundacional del carácter gratuito y de acceso irrestricto a la ES pública, establecida por razones ideológicas de búsqueda de una mayor equidad social, también respondió al objetivo de dotar de mayor capital social y académico a la mayor cantidad posible de ciudadanos. Cabe apuntar que también se ha señalado que esa búsqueda no ha dado los frutos esperados: “la apropiación asimétrica por parte de los distintos sectores socio-culturales y económicos y diversas investigaciones [...] muestran la ineficacia de los modelos de ingreso irrestricto para asegurar un acceso equitativo y democrático” (Fernández Lamarra, 2015, p. 165). La referida apropiación asimétrica seguramente alude a la selectividad socio-académica que se produce en la educación secundaria en Argentina, lo cual también se aplica al caso de Uruguay. Fernández Lamarra arguye que “aunque Argentina sea uno de los países más igualitarios de la región, casi el 60% de la matrícula se concentra en los dos quintiles socio-económicos superiores” (*ídem*, nota 2, p. 165); más adelante concluye: “la selectividad social en el acceso y finalización de los estudios [en la ES de Argentina] se verifica tanto en universidades que cuentan con sistemas de ingreso selectivos como en aquellas con sistemas aparentemente abiertos e inclusivos [...]. La diferencia radica más bien en el momento en que se tramita dicha selectividad, si en el momento de la admisión o durante el proceso de formación” (*ídem*, p. 170).

89 El aumento del ingreso a la ES de jóvenes de sectores carenciados propiciado por la conjugación de la gratuidad y el acceso irrestricto y, más recientemente, por la obligatoriedad de cursar el nivel precedente y la ampliación de la oferta de estudios terciarios (sobre todo universitarios) es aun más notorio en el caso de Argentina, que en los últimos 25 años aumentó notablemente la cantidad de universidades públicas: en “la década de 1990 se establecieron 10 nuevas universidades nacionales (que se sumaron a las 28 preexistentes) y desde 2003 hasta 2014 se [crearon] otras 15, mayormente en lugares donde no existía oferta” (Arias *et al.*, 2016, p. 43). En el cono sur de Sudamérica esas condiciones presentes en Argentina y en Uruguay contrastan ostensiblemente con las existentes en Brasil y en Chile, cuyos sistemas universitarios cuentan con importantes restricciones para el acceso: el *Exame Nacional do Ensino Médio* y el *Exame vestibular* en Brasil y la Prueba de Selección Universitaria en Chile.

No obstante, corresponde reiterar que en el caso de Uruguay, si bien efectivamente hubo un aumento sustantivo de las *posibilidades* de acceso a los estudios universitarios de los vastos sectores poblacionales históricamente relegados, la proporción de la participación de esos sectores en la matrícula no sufrió alteraciones demasiado importantes ni dio lugar a un incremento significativo de la matrícula global (Menese, 2017). Empero, por moderado que haya sido, no debe descartarse la incidencia de ese incremento en las tasas de abandono, habida cuenta de que, de acuerdo con lo que ya fue subrayado (*ut supra*, p. 55), en diversos países se ha postulado repetidamente una asociación causal entre el crecimiento de la matrícula universitaria y el abandono de los estudios en ese nivel (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 690; Engstrom y Tinto, 2008; González Afonso *et al.*, 2007, p. 71; Cabrera *et al.*, 2006b; Zabalza, 2002; Choy, 2001; Latiesa, 1992).

En tercer lugar, se trata de “un período complejo y a menudo difícil en la vida de un estudiante joven” (Krause y Coates, 2008, p. 500), más aun en el caso de jóvenes de sectores socio-económicos carenciados (Scanlon, Rowling y Weber, 2007) y/o de estudiantes terciarios de primera generación, quienes al ingresar a la ES pueden incluso llegar a sufrir una suerte de choque cultural (Krause y Coates, 2008, p. 500; Christie *et al.*, 2008); en efecto, mientras las universidades “tienen todavía las huellas del momento fundacional -selectividad, homogeneidad, sistematicidad, continuidad, jerarquías, asimetrías, correlatividades, etc.-, las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables” (Tenti, 2012). Además, los estudiantes “deben aprender a navegar en un lugar que no les es familiar, cumplir con requerimientos burocráticos, enfrentarse a nuevas situaciones e involucrarse en nuevos tipos de relacionamientos interpersonales” (Karp, 2011, p. 1; traducción del autor). Pero la mayor complejidad de la transición a la ES estriba en que en ese período se producen en el estudiante cambios personales, académicos y sociales (Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011, p. 25; Corominas, 2001; Booth, 1997). Los cambios personales están marcados por el hecho de que “el contexto temporal en que se produce [esta transición] suele coincidir con la etapa evolutiva de final de la adolescencia en la que los jóvenes han de resolver el equilibrio entre la necesidad de seguridad (dependencia) y de autonomía (independencia)” (Corominas, 2001, p. 147). Los cambios académicos implican “la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social” (Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 350) que en muchos estudiantes generan altos niveles de ansiedad (Gerdes y

Mallinckrodt, 1994), estrés (Torres y Solberg, 2001; Pratt *et al.*, 2000; Levitz y Noel, 1989, Solberg *et al.*, 1998; Solberg y Villarreal, 1997), inseguridad (Johnston, 2013) o merma de su autoestima (Lent, 2004; Masjoan, 1989). Además, ese es el período en el que los jóvenes reconfiguran su identidad (Krause y Coates, 2008, p. 501; Ecclestone, Byesta y Hughes, 2010, p. 6), empiezan a afirmar su identidad como estudiantes universitarios y a elucidar si la vida universitaria coincide o no con sus expectativas previas (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 194; Kuh *et al.*, 2005). Los cambios sociales, asociados a los anteriores, suelen agravarse en los casos en los que el estudiante debe abandonar su localidad de residencia, ya que eso da lugar a una nueva situación social marcada por una ruptura transitoria con sus redes habituales de soporte familiar y social: dejar su hogar, sus afectos, sus rutinas (Gale y Parker, 2014, p. 743; Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 353). En suma, en el período de transición se produce “un cambio significativo en la vida del estudiante, en su auto-concepto y en su aprendizaje: una inflexión desde un estado de entendimiento, desarrollo y madurez hacia otro” (Hussey y Smith, 2010, p. 156). Si el estudiante siente que no se adapta adecuadamente a ese conjunto de cambios, tenderá a abandonar tempranamente sus estudios (Thomas, 2002, p. 431).

De esta última consideración se infiere que la transición es un proceso diverso, complejo y multifacético en el que confluyen aspectos sociales, institucionales, académicos y personales de los estudiantes (*cf.* Dorio y Corti, 2014, p. 169).

La delimitación temporal de ese período de transición, de por sí problemática, no cuenta con una concepción unívoca. Si bien algunos investigadores lo consideran como “un espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio” (Corominas, 2001, p. 128), tradicionalmente se lo ha concebido como un período que se extiende desde la acreditación de la EMS hasta la concreción del ingreso a la ES (esto es, hasta que el estudiante inicia allí algún curso regular). Sin embargo, aquí adhiero a la consideración de un período que, si bien presenta límites un poco más imprecisos, comprende una extensión bastante mayor, del orden de los 15 o 16 meses: desde un par de meses antes de la conclusión de la EMS hasta que el estudiante registra alguna actividad académica (por ejemplo, su inscripción a un curso) una vez iniciado el segundo año lectivo en ES⁹⁰.

90 Esta definición concuerda con la siguiente: el período de tiempo en el 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” (Acevedo *et al.*, 2014, p. 22).

En Uruguay las tasas de abandono en el primer tramo de ese período –los cinco o seis meses que transcurren desde un par de meses antes de la finalización de la EMS hasta el comienzo de los cursos en ES– son muy elevadas (Fernández y Cardozo, 2014, pp. 144-145)⁹¹; en este caso, además, es altamente probable que el abandono de los estudios sea la antesala de la desafiliación educativa⁹². No se trata, evidentemente, de un fenómeno exclusivo de Uruguay; la investigación internacional sobre la transición es concluyente en cuanto a que este es el período más crítico para la permanencia del estudiante (*cf.* Krause, 2005, p. 9).

Corresponde señalar que si bien la investigación que aquí se presenta se enfocó en el análisis del fenómeno del abandono de los estudios en el primer año lectivo (desde el comienzo de los cursos del primer año, en 2014, hasta el comienzo de los del segundo año lectivo), la ventana de observación se extendió hasta avanzado el tercer año lectivo (mediados de 2016), como forma de contemplar un período de latencia mayor que permitiera descartar eventuales abandonos temporales y cambios de «carrera» (*cf.* Rodríguez Espinar, 2014, p. 51).

En el caso de Uruguay, la naturaleza de la información disponible inhibe la posibilidad de efectuar inferencias sólidas o generalizaciones consistentes. No obstante, hasta el momento inmediatamente anterior al inicio de la investigación realizada, se podía establecer con una aceptable certeza que las tasas de abandono durante el primer año de la ES eran, en líneas generales, similares en cualquier parte del territorio nacional y en la enorme mayoría de las organizaciones de ese sector (Boado, Custodio y Ramírez, 2011; Acevedo, 2013; 2014a), tanto las de carácter universitario público (la Udelar) como las que hoy están próximas a serlo⁹³. Si bien corresponde excluir de esta aseveración a la

91 Este primer tramo del período de transición entre la EMS y la ES es muy difícil de abordar desde la investigación empírica, por lo menos si se pretende basarla en alguna técnica de producción de información primaria que requiera indefectiblemente del testimonio del estudiante. Esta es la razón, de evidente carácter pragmático, que dio lugar a que en la investigación realizada se haya optado por dar cuenta del abandono de los estudios en el segundo tramo del período de transición entre la EMS y la ES, esto es, en el primer año de la ES, cuya extensión temporal comprende el período de aproximadamente doce meses que media entre el comienzo de los cursos del primer año lectivo y el comienzo del segundo año lectivo.

92 Es importante señalar que esta probabilidad no es tan alta como *prima facie* puede parecerlo. Existe evidencia empírica que indica que en Uruguay la tercera parte de los jóvenes que se desafilieron (presuntamente, de la EMS) no habían experimentado antes el abandono de los cursos (Fernández, 2010a, p. 28).

93 Debido a su escasa participación en el volumen total de la matrícula, aquí se exceptuaron seis organizaciones educativas públicas de carácter universitario: la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD), con sede en la ciudad de Montevideo, y las cinco entidades nacionales que actualmente ofrecen formación

recientemente creada Universidad Tecnológica (UTec) en virtud de que aún no ha comenzado a funcionar plenamente, cabe destacar que el principal argumento para su creación fue “la necesidad de democratizar el acceso a este nivel en el interior del país expandiendo las oportunidades locales de estudiar distintos tipos de carreras superiores” (Fernández y Cardozo, 2014a, p. 124).

Un propósito afín subyace a la política de descentralización, regionalización, diversificación académica y expansión de la oferta universitaria pública en el interior del país que, como ya fue indicado, desde mediados de la década pasada viene desarrollando la Udelar: transformación y/o consolidación de las sedes preexistentes (entre ellas las de Tacuarembó y Rivera), creación de Centros Universitarios Regionales (tanto los ya creados en las regiones este y litoral noroeste como el que en el mediano plazo se habrá de concretar en la región noreste), ampliación de la oferta de enseñanza en el interior a 56 «carreras» completas (31 de grado y 25 «carreras» técnicas de menos de 4 años de duración; *cf. ut. supra*, pp. 24-27), instalación de Polos de Desarrollo Universitario, la inminente creación de Departamentos Académicos regionales, entre otras iniciativas.

5.4 Una primera intuición, base de una toma de partido teórica

Habida cuenta de que las tasas de abandono de los estudios –y, presumiblemente, también las de desafiliación educativa– durante el primer año de la ES son similares en cualquier parte de Uruguay y en la gran mayoría de las organizaciones del sector, la intuición que impulsó la ejecución de la investigación que aquí se presenta es que la similitud *fáctica* de esas tasas encubre condiciones, situaciones y circunstancias muy dispares, tanto si se consideran diferentes espacios geográficos como distintas organizaciones de ES: estructuras de oportunidades notoriamente disímiles (*cf. ut supra*, nota 74, p. 59), eventos de riesgo de abandono de los estudios de índole e importancia relativa diferentes (Acevedo, 2014a; 2013; 2011; 2009a). Aquí entiendo

policial o militar: la Escuela Nacional de Policía (dependiente del Ministerio del Interior) y las cuatro organizaciones educativas dependientes del Ministerio de Defensa: la Escuela Naval, la Escuela Militar de Aeronáutica, el Instituto Militar de Estudios Superiores y el Centro de Altos Estudios Nacionales. Como ya fue comentado, además de los centros públicos de formación docente –IPA, IINN, Centros Regionales de Profesores (CeRP) e Institutos de Formación Docente (IFD)– que están en vías de adquirir carácter universitario (hoy en la órbita del CFE) completa la oferta pública de estudios terciarios no universitarios la formación de Educadores Sociales y los llamados «Estudios Tecnológicos de tercer nivel» que ofrece en todo el país la ex-Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU, del CET-P de la ANEP).

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). Considero, pues, como *eventos de riesgo* en la ES a aquellos que suelen ser el preámbulo del abandono de los estudios. Como horizonte de partida para el análisis de esos eventos aquí se adoptó la distinción entre factores de riesgo externos (entre otros, las dificultades de movilidad del estudiante hacia el centro educativo y la imposibilidad de su acceso a becas de apoyo) y factores de riesgo internos, tales como un nivel insuficiente de aprendizajes, los antecedentes académicos del estudiante, el nivel educativo de sus padres, una elevada tasa de inasistencia a los cursos, el rezago y la repetición (*cf.* Acevedo *et al.*, 2014c, p. 22; Rodríguez, 2013, pp. 8-13).

Aquellas condiciones, situaciones y circunstancias dispares pueden agruparse en dos conjuntos intrínsecamente diferentes, que a continuación se describen.

External commitments

Uno de los conjuntos comprende a las condiciones, situaciones y circunstancias de corte eminentemente estructural propias del contexto territorial en el que se inscribe el centro educativo, que son las que el estudiante enfrenta durante su primer año en la ES; corresponden a las que Tinto (2012b) ha denominado «*external commitments*». En el caso de Rivera las más relevantes son la estructura de oportunidades educativas (sobre todo la naturaleza, amplitud y diversificación de la oferta de estudios terciarios existente), la estructura del mercado laboral y las posibilidades de inserción laboral durante los estudios y/o una vez culminada la ES.

Es importante destacar que este conjunto es motivo de una atención marginal en los modelos de retención en ES hoy más aceptados en el mundo académico occidental –los ya citados *Model of Institutional Action for Student Success* (*cf.* Tinto, 2012b, pp. 251-266) y el muy afín *Retention Formula and Model for Student Success* (*cf.* Seidman, 2012b, pp. 267-284)–. Estos modelos se centran en las acciones que están al alcance de la gestión de los centros educativos –los «*institutional commitments*» (Tinto, 2012b)– y consideran subsidiariamente a los otros dos tipos de condiciones, situaciones y circunstancias («*internal commitments*» y «*external commitments*»). Pero en lugares cuyo contexto socio-académico es desfavorable resulta necesario poner el foco de investigación en estos dos tipos de «*commitments*» y, desde ahí, avanzar hacia la elaboración de un modelo alternativo de retención

escolar -configurado como modelo «pro-persistencia» estudiantil- que deberá priorizar a las acciones institucionales y organizacionales («*institutional commitments*») más adecuadas en función de los «*internal commitments*» y de los «*external commitments*» existentes.

No bien se examina la disparidad que presentan estas condiciones, situaciones y circunstancias en diferentes regiones de Uruguay, emerge con claridad que en algunos casos la distinción entre las nociones de estructura de oportunidades y eventos de riesgo resulta, en cierta medida, artificiosa. De hecho, en algunas regiones del país -la del noreste es el caso más palmario- la inadecuada estructura de oportunidades, ya sea en términos de escasez o de poca diversificación de la oferta educativa en el nivel terciario, constituye un caldo de cultivo de eventos de riesgo, sobre todo en el período de transición entre la EMS y la ES, tanto con respecto al acceso a la ES -en el primer tramo de ese período- como al abandono de los estudios en ese nivel -sobre todo en el segundo tramo de ese período- (cf. Acevedo, 2014a).

Es por ello que uno de los cauces de la investigación se orientó a analizar las estructuras de oportunidades académicas y laborales y otras condiciones del contexto territorial en el que se inscriben los centros de ES de la región, con una atención focalizada en su incidencia en el funcionamiento de esos centros -principalmente en lo atinente a su calidad educativa- y en especial en las trayectorias académicas de sus estudiantes: rezago, abandono de los estudios, desafiliación educativa. En centros de ES inscriptos en contextos favorables -esto es, con oportunidades académicas y laborales amplias y suficientemente diversificadas- las instituciones pueden actuar sobre estos efectos mediante políticas, planes y programas focalizados que ofrezcan al estudiante, por ejemplo, un adecuado soporte académico, social y financiero, instancias de orientación y asesoramiento, dispositivos de evaluación y monitoreo, actividades extra-curriculares atractivas. Pero, tal como se considerará más adelante, en centros de ES inscriptos en contextos desfavorables la eficacia de este tipo de actuaciones resulta muy inhibida.

En la producción académica actual predominan los enfoques que ponen un marcado énfasis en la consideración de los tópicos precitados -los «*institutional commitments*» a los que alude Tinto (2012b, p. 258)-, seguramente debido a la gran influencia ejercida por las obras de este investigador y, más ciertamente, porque es sobre esos tópicos que las

organizaciones escolares pueden incidir en forma más inmediata y eficaz. Sin embargo, al centrarse en los aspectos que el centro educativo puede controlar, esos enfoques prestan poca o nula atención a los factores contextuales (estructurales, extra-organizacionales, «*external commitments*»), lo cual también responde al hecho de que se trata de factores que, en los casos de los países que concentran la más influyente producción académica al respecto, no parecen incidir negativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes. Esto es muy notorio en las más recientes obras del propio Tinto (2012a; 2012b), así como en las de Seidman (2012a; 2012b), Habley, Bloom y Robbins (2012) y Kuh *et al.* (2010), entre las más reconocidas en el ámbito académico internacional. Un énfasis similar existe en los estudios más recientes realizados para el caso de Uruguay (*cf.* Fernández y Cardozo, 2014a, 2014b; Boado, Custodio y Ramírez, 2011, entre otros).

Las únicas investigaciones sobre estas cuestiones que hasta el momento se han realizado en Rivera y su región circundante (*cf.* Acevedo, 2011; 2009a) han mostrado que las condiciones contextuales precitadas, y en especial la muy escasa y poco diversificada oferta existente de estudios terciarios, constituyen un potente factor explicativo del abandono de los estudios en el período de transición hacia la ES y, dentro de éste, en el primer año de estudios en este nivel (*cf. ut infra*, pp. 148-155). Por lo pronto, su potencia explicativa es considerablemente mayor que la contenida en otros factores, como por ejemplo aquellos que los «*institutional commitments*» apuntan a mejorar. Más aún, de acuerdo con lo constatado en la investigación que aquí se presenta, los resultados de la aplicación de programas orientados a reducir los fenómenos de rezago y abandono de los estudios en ese período –por ejemplo, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Udelar (*cf. ut infra*, nota 413, pp. 437-438)–, así como la acción directa de los actores de las organizaciones locales de ES con mayor capacidad de agencia (directivos y docentes), también han resultado afectados negativamente por aquellas condiciones contextuales.

Las consideraciones expuestas precedentemente constituyen el primer componente argumental de la toma de partido teórica anunciada, que dio lugar a que la investigación realizada se enfocara en el análisis y ponderación de la incidencia de los factores contextuales («*external commitments*») en las decisiones de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de ES (o de persistir en ellos).

Internal commitments

El segundo de los conjuntos de condiciones, situaciones y circunstancias comprende a aquellas inherentes al estudiante en el momento en el que decide su ingreso a un centro de ES, tales como su preparación académica (competencias cognitivas y conocimientos previos), sus habilidades y destrezas, sus atributos personales (el momento de su trayectoria vital, atributos de género y de clase, principalmente sus capitales culturales y económicos), sus actitudes y valores. Pero existe, además, un amplio espectro de otras características inherentes al estudiante, de carácter más dinámico, tales como su motivación intrínseca y disposición hacia el aprendizaje, sus expectativas, aspiraciones, intereses y emociones (Kahu, 2013, p. 762), que la mayoría de los enfoques que participan del cauce teórico inaugurado por Tinto (1975) soslayan o excluyen. Como se especificará más adelante (*ut infra*, pp. 136-144), estos aspectos tienen un gran poder explicativo de las decisiones de abandono de los estudios en ES en el caso de centros educativos inscriptos en contextos socio-académicos desfavorables.

A este respecto, es de suma importancia destacar que el sentido y la magnitud de estas últimas características inherentes al estudiante –en especial su motivación intrínseca y disposición actitudinal hacia el aprendizaje– no les son inherentes *per se*, sino que están fuertemente afectados por el conjunto de condiciones, situaciones y circunstancias de corte estructural propias del contexto territorial en el que se inscribe el centro educativo. Dicho de otro modo: en el caso de organizaciones de ES inscriptas en contextos socio-académicos desfavorables las condiciones, situaciones y circunstancias de corte estructural propias de ese contexto afectan negativamente a ciertas características inherentes al estudiante, muy especialmente a su motivación intrínseca y a su disposición actitudinal hacia el aprendizaje. En el marco del presente trabajo se entiende a la motivación como “el conjunto de variables intermediarias que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo” (Mosteiro y Porto, 2000, p. 124); la motivación es, pues, “la palanca que mueve la conducta y permite la persistencia ante aquello novedoso que demande esfuerzo y dedicación mayores de lo acostumbrado” (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015, p. 202).

Tal como se describirá más adelante (*ut infra*, pp. 136-144), esas características inherentes al estudiante están asociadas a otras, también de carácter psicológico –capacidad de demorar recompensas, percepción de autoeficacia, autoestima, resiliencia, afrontamiento– que

en conjunto operan inhibiendo el grado de integración social y académica que, de acuerdo con lo que recurrentemente ha afirmado Tinto (1975; 1987a; 1987b; 1989; 1993; 1997; 2007; 2008; 2010; 2012a; 2012b), resulta necesario para su persistencia en los estudios.

Estos aspectos constituyen, pues, el segundo componente argumental de la toma de partido teórica anunciada.

En definitiva, toda política que se oriente a reducir el fenómeno de abandono en el período de tránsito hacia la ES en un centro educativo determinado -y, *mutatis mutandi*, también la desafiliación educativa en ese nivel- deberá tener especialmente en cuenta la disparidad de las condiciones, situaciones y circunstancias en las que se inscribe su ocurrencia. Para ello deberá tomar en consideración, por lo menos, cuatro grandes haces o complejos de factores (y su acción conjunta e interdependiente):

- (i) las singularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región en la que se inscribe el centro de ES en cuestión, incluyendo sus perspectivas de cambio en el mediano y largo plazos;
- (ii) las estructuras de oportunidades existentes en esa región con relación a la inserción de los jóvenes en el mercado laboral y, en especial, en la ES (incluyendo los cambios razonablemente esperables en el mediano y largo plazo), en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono de los estudios;
- (iii) las características más sustantivas del centro de ES en cuestión (calidad educativa, gobernabilidad, gestión académica, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación humana y profesional, continuidad académica y/o inserción laboral, entre otras) y la posibilidad de «navegabilidad» con respecto a otros centros de ES;
- (iv) la forma y grado en los que la motivación intrínseca y la disposición actitudinal hacia el aprendizaje de los estudiantes recién ingresados al centro de ES en cuestión se ven afectadas por los tres complejos de factores precitados.

A cuenta de eventuales estudios ulteriores que puedan orientarse a dar cuenta de estos cuatro complejos de factores en las diversas regiones del territorio uruguayo, la investigación realizada se restringió, como ya fue expresado, a Rivera, la ciudad más poblada de la región noreste.

5.5 Una segunda intuición, base de una toma de partido política

Ciertamente, el reconocimiento de que las condiciones, situaciones y circunstancias en las que se inscribe la ocurrencia de los fenómenos de abandono y desafiliación en el período de tránsito hacia la ES presentan diferencias significativas según el espacio geográfico y la organización de ES de que se trate, debe conducir al diseño de políticas que tomen debida cuenta de tales diferencias y, sobre todo, de sus efectos específicos en las organizaciones escolares y en los actores implicados. De ese modo, en cada caso podrá garantizarse una mayor eficacia en la reducción de aquellos fenómenos, esto es, un incremento de la persistencia estudiantil en ES. Sin embargo, corresponde dejar sentado que esto es válido sólo si se considera que la culminación de los estudios es el objetivo de todos los estudiantes, y que solamente si así fuera la retención de todos ellos debería ser, legítimamente, el objetivo organizacional a perseguir.

Dicho de otro modo: *prima facie*, es pertinente y legítimo, en términos teóricos, tomar como foco problemático a investigar el grado y modo en los que las condiciones, situaciones y circunstancias imperantes en una determinada organización escolar inciden en la magnitud y en las características del abandono de los estudios en el período de tránsito hacia la ES, pero ese no es, *necesariamente*, el foco problemático en torno al cual diseñar una política pertinente y eficaz en sentido pleno.

En efecto, una política orientada a incrementar la retención escolar o la persistencia estudiantil *per se*, si resulta exitosa, habrá de alcanzar una alta eficacia simbólica –para el centro educativo, para la institución escolar, para el Estado, para la ciudadanía en general–, pero no será *necesariamente* eficaz como respuesta adecuada a los intereses, perspectivas, preferencias y expectativas de *todos* los estudiantes.

En consecuencia, esta asunción lleva a la conveniencia –teóricamente sustentada y políticamente necesaria– de que el foco se desplace desde la búsqueda de una mayor retención escolar *per se* o de una mayor persistencia estudiantil *per se* hacia el logro del *éxito estudiantil* («*student success*») (cf. Tinto, 2012b; Seidman, 2012a; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Kuh *et al.*, 2010), entendido como el logro de las metas personales y/o académicas del estudiante, las cuales no necesariamente incluyen la obtención de la graduación. De todos modos, en cualquier caso resulta necesario, por lo menos como paso inicial, dar cuenta de la naturaleza, magnitud y factores explicativos del fenómeno de abandono de los estudios en los contextos empíricos

sometidos a estudio, lo cual conduce a la consideración, discusión y determinación de cuáles son los abordajes metodológicos más adecuados a tales propósitos.

5.6 Una tercera intuición, base de una toma de partido metodológica

El denominador metodológico común de la mayor parte de las investigaciones sobre los fenómenos de abandono de los estudios, desafiliación educativa, persistencia y/o éxito estudiantil es la adopción de estrategias de corte preponderantemente cuantitativo basadas en estudios descriptivos con grandes muestras de datos; sin embargo, la constatación de la complejidad y multidimensionalidad de esos fenómenos “ha impulsado, más recientemente, planteamientos metodológicos complementarios que incluyen el uso de metodologías de carácter cualitativo dirigidas a comprender las dinámicas implícitas en los procesos de transición a la universidad y a diseñar estudios contextualizados en las diferentes realidades” (Figuera y Torrado, 2013, p. 34).

Más específicamente, en la mayoría de las investigaciones sociológicas realizadas recientemente la determinación de los principales factores explicativos de cualquiera de esos fenómenos -factores académicos (estructura curricular, clima organizacional, *praxis* docente, exigencias académicas, infraestructura física y equipamiento del centro educativo, entre otros), factores externos o extra-académicos (demóticos, socio-culturales, políticos, económicos), factores personales (motivación intrínseca, expectativas, preferencias, intereses)- se ha valido en forma privilegiada de la producción de información primaria mediante la aplicación de la técnica de encuesta, casi siempre según una modalidad auto-administrada.

Entre el vasto espectro de formularios de encuesta diseñados para dar cuenta de alguno(s) de aquellos fenómenos desde una perspectiva predominantemente comportamental, el ejemplo modélico -a esta altura, casi canónico- es el provisto por la «*National Survey of Student Engagement*» (NSSE), de aplicación prácticamente ubicua en los EE.UU.⁹⁴ y, en una versión ligeramente modificada -la «*Australasian*

94 La NSSE, creada por un equipo de expertos dirigido por Peter Ewell, de la Universidad de Indiana, comenzó a aplicarse en el año 2000 (*cf.* Kuh *et al.*, 2010). Casi inmediatamente su aplicación con fines investigativos -y en forma creciente como instrumento de evaluación de las universidades- se diseminó hacia todo el territorio de los EE.UU. y unos cuantos países del mundo occidental: en 2009, transcurridos apenas diez años de su creación, la NSSE era aplicada en casi 1.400

Survey of Student Engagement» (AUSSE)–, en Australia (Kahu, 2013, p. 759; Coates, 2010; Gordon, Ludlum y Hoey, 2008, pp. 31-32)⁹⁵.

Es indudable que la técnica de encuesta permite producir una gran cantidad de información en poco tiempo y a un costo económico bastante inferior al que se requiere en la aplicación de otras técnicas de producción de información primaria. Además, al basarse en la estandarización de las preguntas y categorías de análisis y en la cuantificación de las respuestas producidas, la aplicación de esta técnica facilita la comparación de los resultados obtenidos y su generalización. Estas son las principales ventajas –de clara índole pragmática– de la aplicación de la técnica de encuesta en la investigación social. Pero sus principales limitaciones radican en el déficit de confiabilidad de la información producida por esa vía.

Siendo así, si sobre la base de las opiniones expresadas en el formulario de encuesta lo que se pretende es determinar los principales factores explicativos del abandono de los estudios, es conveniente garantizar en la mayor medida posible la fiabilidad de la información producida. Fue fundamentalmente por esta razón que la toma de partido metodológica de la investigación que aquí se presenta incluyó la aplicación de otras técnicas de producción de información primaria –observación, entrevista en profundidad, grupo de discusión–, inscriptas en una estrategia general de corte cualitativo.

Sin embargo, debe señalarse enfáticamente que las limitaciones inherentes a la técnica de encuesta no inhabilitan ni invalidan su aplicación en una investigación que procure determinar los principales factores explicativos de los fenómenos de abandono de los estudios, persistencia estudiantil o éxito estudiantil. Por el contrario, a pesar de esas limitaciones la aplicación de la técnica de encuesta resulta pertinente y útil en términos técnicos, y sobre todo pragmáticos: “La encuesta estadística es un dispositivo [...] semánticamente pobre pero

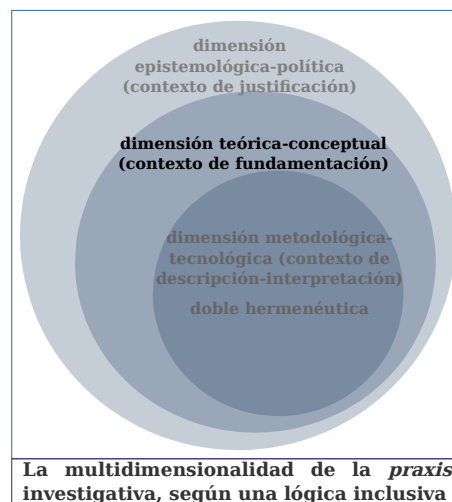
universidades (cf. Cabrera, Pérez y López, 2014, p. 29). En Uruguay, una de las principales investigaciones sobre persistencia estudiantil en el primer año de la ES (cf. Fernández y Cardozo, 2014a; 2014b) realizó en 2013 un estudio longitudinal que tomó a la NSSE como base para la elaboración de uno de los módulos de una encuesta de seguimiento (de carácter retrospectivo) a los jóvenes que habían sido evaluados por el Programa PISA en 2003 (PISA-L 2003-2012).

95 A partir de la primera *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (CLABES), en 2011, en muchos países de América Latina comenzó a aplicarse la encuesta sobre abandono en ES propuesta en el Proyecto *ALFA-Gestión Universitaria Integral del Abandono* (ALFA-GUIA), inicialmente financiado por la Unión Europea y en la actualidad apoyado por IESALC-UNESCO. Los formularios de encuesta de ALFA-GUIA adolecen de los mismos inconvenientes de base que los de la NSSE; estos inconvenientes se describirán y evaluarán más adelante (*ut infra*, pp. 411-421).

pragmáticamente rico. Aunque no se justifique teóricamente, se justifica prácticamente” (Ibáñez, 1994, p. 111). En efecto, como ya fue dicho, la encuesta produce mucha información en poco tiempo, posibilita la comparación de resultados y su generalización y da lugar, en definitiva, a variadas facilidades operativas y a una siempre bien recibida economía de recursos. Pero no dejemos que estas facilidades y economías alienten la tentación de sucumbir a prácticas científicas que prescindan de la necesaria crítica teórica-metodológica y de una cuidadosa vigilancia epistemológica.

6 Dimensión teórica-conceptual: contexto de fundamentación de la investigación (temática, tematización, estado del arte)

En Uruguay son escasos los antecedentes empíricos sobre la cuestión abordada y aún más sobre el tipo de abordaje adoptado: un enfoque explicativo de corte «meso-estructural» que privilegió la consideración de los aspectos locales y organizacionales por encima de los microsociales y de los macrosociales. Esta opción representó una notoria dificultad para la fluidez del desarrollo de la investigación -la necesidad de transitar por un territorio muy poco explorado, exiguo en producciones académicas a contemplar-, pero también una ventaja en términos de oportunidad, ocupación del territorio temático e impacto esperado.



Esta ventaja contiene, además, un alto potencial heurístico, por lo menos si se advierte que en los últimos años el complejo fenoménico al que se enfocó la investigación realizada, si bien ha tenido una presencia creciente en el espacio discursivo del *campo* de la educación⁹⁶, su presencia en el espacio de la indagación empírica ha sido insuficiente.

Esta ventaja contiene, además, un alto potencial heurístico, por lo menos si se advierte que en los últimos años el complejo fenoménico al que se enfocó la investigación realizada, si bien ha tenido una presencia creciente en el espacio discursivo del *campo* de la educación⁹⁶, su presencia en el espacio de la indagación empírica ha sido insuficiente.

6.1 Deslindes conceptuales

«Deserción escolar», «abandono de los estudios», «desafiliación educativa»

En la literatura hispanoamericana centrada en la problemática del abandono de los estudios en ES existe un vasto espectro de palabras cuya pertinencia y significado aun no cuenta con el consenso deseable. En consecuencia, el empleo de una u otra de esas palabras queda

96 Aquí se emplea la expresión *campo* en su sentido *bourdieuano*, como “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología)” (Bourdieu y Wacquant, 2001, p. 150).

librado a muy diversas interpretaciones y genera inevitables problemas pragmáticos, sobre todo en lo atinente a la elección de los datos e indicadores a producir y a su cuantificación y medición en realidades contextuales distintas (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 691); además, esta situación inhibe la posibilidad de efectuar estudios comparativos interinstitucionales e internacionales.

En efecto, la familia de palabras de empleo más frecuente –por cierto, una familia disfuncional– es grande: deserción, abandono, desafiliación, desvinculación; persistencia, permanencia, retención. Se constata una diversidad aun mayor en el caso de la literatura anglosajona (*cf.* Tinto, 2012a; 2012b; Yorke y Longden, 2008; 2004; Berger, Blanco y Lyons, 2012; Longden, 2001; Corominas, 2001, p. 128): *mortality*⁹⁷, *desertion*, *drop-out*, *stop-out*, *stopping*, *leaving*, *departure*, *withdrawal*, *attrition*, *discontinuity*, *abandonment*, *exhaustion*, *dismissal*, *non-persistence*, *non-completion*, *quit*; *persistence*, *survival*, *completion*, *retention*⁹⁸. De acuerdo con lo afirmado por Longden (2001), los términos de uso más frecuente en la literatura anglófona son *dropout*, *attrition* y *withdrawal*.

Tal dispersión de vocablos –y de los conceptos que les subyacen– ha llevado a que algunos autores plantearan la necesidad de enfrentar el desafío de encontrar una definición precisa ajustada a todas las tipologías de abandono (*cf.* Gairín *et al.*, 2014, p. 168) y a una casuística que en realidad es inagotable. El significado de cada situación de abandono varía, además, en función de quién lo define (*cf.* Cabrera *et al.*, 2006b, p. 174); tal como apunta Seidman (2012b), “los términos

97 «*Student mortality*», expresión en desuso desde hace mucho tiempo, fue acuñada para titular un estudio pionero sobre la deserción universitaria, publicado por la Oficina de Educación de los EE.UU. en 1937 (*cf.* Berger, Blanco y Lyons, 2012, p. 18).

98 Las connotaciones de estos términos son, naturalmente, muy diversas. Esta diversidad entorpece los estudios y las definiciones de los descriptores que deben ser considerados en los análisis (*cf.* Gairín *et al.*, 2014, p. 167). Un mismo término –i.e., «*drop-out*» (o «deserción estudiantil», uno de sus sucedáneos en español)– puede aludir a situaciones distintas, lo cual en ocasiones obliga a adjetivarlo o a especificar cada situación. Puede aludir, por ejemplo, a un abandono involuntario, cuando el estudiante no cumplió con los requerimientos administrativos o violó la normativa de la organización; o al abandono de una «carrera» y su inscripción en otra de la misma organización; o al abandono de una «carrera» y su inscripción en la misma o en otra de otra organización; o al abandono de sus estudios para dedicarse a otras actividades fuera del sistema universitario (*cf.* Cabrera *et al.*, 2006b, p. 173). También puede aludir a un abandono definitivo o a uno de carácter transitorio (cuando el estudiante tiene la intención de retomar sus estudios en el futuro). En cuanto al momento en el que se produce, el abandono puede ser precoz (antes del comienzo de los cursos del programa en el que se matriculó el estudiante) o temprano (por ejemplo, antes del tercer semestre o del comienzo del segundo año de la carrera) o tardío (*cf.* Castaño *et al.*, 2008).

retention, *dropout* y *attrition* han sido utilizados como sinónimos, y evocan diferentes visiones en diferentes personas” (p. 270; traducción del autor). Es, pues, un desafío de cumplimiento improbable y, en rigor, improcedente.

Asimismo, los estudiosos hispanohablantes se enfrentan a dificultades adicionales cuando se disponen a traducir a su lengua los vocablos ingleses originales, que ya de por sí presentan *denotata* y *connotata* distintos según la concepción e intención de quienes los formulan y/o aplican. En uno y otro caso se trata, más que de dificultades de corte estrictamente terminológico –léxicas, en los significantes–, de dificultades propiamente conceptuales –semánticas, en los significados–. Siendo así, es menester trazar algunos deslindes conceptuales.

En el campo de la sociología de la educación y en algunos de sus territorios aledaños una suerte de naturalización acrítica ha llevado a que proliferen discursos que tácitamente consideran a la «deserción» como una palabra cuya utilización, infundadamente calificada como discriminatoria, debe evitarse⁹⁹. Esa consideración responde a la connotación negativa que muchos le atribuyen: en el ámbito militar, que es de donde parece provenir esa palabra, la «deserción» es un acto de traición sancionado y penalizado duramente (Montoya, 2007). Pero si bien “es entendible la ‘incomodidad’ que genera un término extrapolado del lenguaje militar” (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 14), en especial si se le atribuye, como en el ámbito castrense, un significado equivalente al de la palabra «traición», no existen razones convincentes para tal “incomodidad”, entre otras cosas porque la connotación militar que con frecuencia se le suele adjudicar a la palabra «deserción» –cuando no al concepto que esa palabra define– no es inherente a la palabra sino que corre por cuenta del hablante, de sus intencionalidades expresivas, de su atribución de significado y sentido¹⁰⁰. En todo caso, parafraseando el título de un libro removedor, la discriminación no está en las palabras sino en las cosas –ni siquiera hay una necesaria correspondencia esencial entre unas y otras, como hace medio siglo argumentó Foucault (2005) en ese libro– o bien, sirviéndonos de la célebre dicotomía *de saussureana*, no está en la lengua («*langue*») sino en el habla («*parole*») y, más específicamente, repito, en la intencionalidad del hablante. Tampoco es un traidor, ni

99 Esto también acontece en otros campos; en el marco de una entrevista el director de un IFD dijo: “*hay mucho más rezago y deser..., perdón, desafiliación, en ...*”.

100 Parecería que muchos hablantes asumen inadvertidamente la máxima de Humpty-Dumpty: “cuando yo empleo una palabra –dijo Humpty-Dumpty–, esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos” (Carrol, 1998, p. 225).

mucho menos, el que deja de concurrir a un centro educativo ni el que decide abandonar sus estudios, esto es, dejar de estar afiliado al sistema educativo y, si ese fuera el caso, seguir otro rumbo, por ejemplo en el mercado laboral o en el deporte o en el mundo doméstico.

Queda por señalar dos limitaciones de la palabra «deserción». Por una parte, ésta por sí sola no permite elucidar si se aplica a alguna de las dos acepciones mencionadas antes: el abandono de los estudios en un centro educativo («dejar de estudiar *ahí*») o el abandono de los estudios en todo centro educativo («dejar de estudiar», «dejar de ser estudiante»); por otra, sugiere un carácter de irreversibilidad que no se adecua a una decisión que no necesariamente tiene ese carácter.

Frente a estas limitaciones gana cuerpo, legítimamente, la adopción de otras dos expresiones: «abandono», a secas, para hacer referencia al abandono de los estudios en un centro educativo (lo cual eventualmente podría dar lugar a su inscripción en otro, ya sea en la misma «carrera» o en otra); «desafiliación» (o «desafiliación educativa») para hacer referencia al estado resultante del abandono de los estudios formales de todo tipo, esto es, el estado de una persona que, habiendo abandonado sus estudios en un centro educativo, se desvincula del sistema educativo formal (ya sea en forma diferida en el tiempo o prácticamente simultánea).

Habiendo desterrado el término «deserción» -a sabiendas de la “incomodidad” que la palabra *destierro* podría provocar-, aunque ahora por otras razones, y aceptados sus dos sucedáneos, corresponde avanzar en el deslinde conceptual de la noción de «abandono» con respecto a la de «desafiliación educativa».

La noción de «abandono», tal como se la entiende aquí, hace referencia al estado resultante de la puesta en acto de la decisión tomada por un estudiante de interrumpir su trayectoria académica en el centro educativo en el que estaba matriculado. Según el momento en el que el estudiante pone en acto su decisión, esa interrupción puede configurarse al dejar de asistir a los cursos que había iniciado en ese centro educativo, o, en el caso de haber culminado los cursos, al no rendir los exámenes cuya aprobación le hubiese permitido acreditarlos, o bien, en el caso de haber culminado los cursos y rendido los exámenes correspondientes, al no inscribirse en los cursos subsiguientes.

En cualquier caso, como ya fue sugerido, la interrupción de su trayectoria académica en el centro educativo en el que estaba matriculado no necesariamente supone que el estudiante haya decidido

desafilarse del sistema educativo (*cf.* Cardozo, 2010, p. 68), y entonces esa interrupción no necesariamente lo deja en estado de «desafiliación educativa»: en potencia, ese estudiante puede tomar *a posteriori* la decisión –y ponerla en acto– de retomar sus estudios formales, tanto en la «carrera» que estaba cursando como en otra, tanto en el centro educativo en el que la estaba cursando como en otro. Este tipo de circunstancias está contemplado en una de las conceptualizaciones más citadas en la actual literatura técnica, que concibe a la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de que se logre la graduación, pero tomando en consideración un lapso suficientemente largo que permita descartar la posibilidad –o, en rigor, reducir significativamente la probabilidad– de que se reincorpore a ese programa (Himmel, 2002) o a cualquier otro.

Queda claro, pues, que ni el abandono ni la desafiliación educativa son estados definitivos, irreversibles. Así como el estudiante que abandona sus estudios en un centro educativo puede reanudarlos allí mismo un tiempo después –a partir de lo cual el abandono queda sin efecto– o acreditarlos y continuarlos (o iniciarlos) en otro centro educativo, de un modo análogo el estudiante que se desafilia del sistema educativo, es decir, que abandona sus estudios y no se inscribe en ningún centro educativo durante cierto lapso (que, por impredecible, siempre es muy difícil de determinar), puede luego reafiliarse al sistema. En suma, en cualquier caso, y como en cualquier materia, un *estado* es, por definición, transitorio; tal como ha apuntado Furtado (*apud* Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 15), sólo cuando el estudiante fallece se puede estar seguro de que no va a volver a incorporarse al sistema educativo¹⁰¹.

101 Si se admite, por un lado, que el abandono y la desafiliación educativa son estados cuyo carácter definitorio es la transitoriedad y, por otro, que en la literatura técnica sobre esta temática se les suele atribuir (por lo general tácitamente) un carácter definitivo –y es sobre esa base que se formulan tasas de abandono, con todas las implicancias que esto conlleva–, entonces el empleo de ambos vocablos resulta equívoco. Siendo así, sería conveniente sustituir ambas expresiones por la de, por ejemplo, «inconclusión de los estudios». Esta expresión requeriría un complemento específico según el caso: «inconclusión de los estudios en una carrera o programa académico», «inconclusión de los estudios en una organización» (o «inconclusión de los estudios en una carrera o programa académico y no inscripción en ninguna otra carrera o programa académico de esa organización»), «inconclusión de los estudios en toda organización» (o «inconclusión de los estudios en una carrera o programa académico y no inscripción en ninguna otra carrera o programa académico de esa o de otra organización»). En inglés la expresión correspondiente sería «*non-completion*», de empleo muy poco frecuente en la actual literatura sobre la temática. Más allá de estas consideraciones, por razones pragmáticas en el presente texto se mantendrá el empleo de las expresiones «abandono» y «desafiliación educativa».

Planteado así, el deslinde conceptual entre las nociones de abandono y desafiliación educativa no parece presentar mayores dificultades. Pero efectivamente existen dificultades, y por cierto significativas, cuando el investigador se enfrenta a la necesidad de determinar si el estudiante que puso en acto su decisión de interrumpir su trayectoria académica en el centro educativo en el que estaba matriculado se planteó esa interrupción como algo transitorio o como algo definitivo, o si también decidió desafiliarse del sistema educativo, esto es, abandonar sus estudios –en toda «carrera» y en todo centro educativo formal– y, también en este caso, si esa desafiliación se la planteó con carácter transitorio o definitivo.

Esto empuja al investigador, necesariamente, a tener que identificar con precisión en qué consistieron esas decisiones y a determinar los motivos que les subyacen, ya que sólo conociendo tales motivos estará en condiciones de discernir si el estado resultante de la interrupción de los estudios es el «abandono» o la «desafiliación educativa», y si ese estado es de carácter transitorio o (más o menos) definitivo.

Puede existir una dificultad adicional, también significativa: al tomar su decisión, el estudiante puede no tener demasiado claro si lo que está decidiendo es abandonar sus estudios en el centro educativo y/o en la «carrera» que estaba cursando o si lo que está decidiendo es abandonar sus estudios en ese centro educativo y en cualquier otro, en esa «carrera» y en cualquier otra. (Y tal vez también pueda no tener demasiado claro si esa interrupción habrá de ser transitoria o definitiva.) Si el estudiante no tiene claro este tipo de cosas, entonces se obturan las posibilidades de que el investigador pueda elucidar cuál es el estado en el que queda el estudiante una vez que tomó su decisión de interrumpir su trayectoria académica.

Frente a este cúmulo de dificultades, son dos las principales opciones metodológicas asumidas por quienes investigan sobre el abandono en la ES. Una de ellas es pasar por alto esas dificultades y fundar los estudios prescindiendo de la consideración de los motivos que subyacen a las decisiones de los estudiantes, restringiéndolos casi exclusivamente al análisis de lo registrado en los documentos administrativos de los centros educativos. Por ejemplo, si en esos documentos figura un estudiante que no registra ninguna actividad académica durante cierto período de tiempo (por lo general los investigadores fijan ese período con una extensión de un año), se considera que abandonó sus estudios en ese centro educativo; y si además se quiere determinar si se trata de desafiliación educativa,

entonces basta, por difícil que resulte, con verificar que en ese período (o por lo general en uno más extenso, que suelen fijar en dos años) ese estudiante no se haya matriculado en ninguna otra organización escolar del mismo nivel¹⁰².

La otra opción metodológica implica enfrentar alguna de aquellas dificultades mediante el desarrollo de estudios sobre la base del análisis de lo registrado en los documentos administrativos de los centros educativos, pero también procurando la determinación de los motivos que subyacen a las decisiones de abandono. Para ello lo más habitual es consultar al estudiante mediante la aplicación de la técnica de encuesta y su posterior análisis estadístico. Ya fue sugerido (*ut supra*, pp. 78-79) que esta vía no posibilita la determinación, en forma suficientemente confiable, de cuáles son esos motivos y, por ende, tampoco permite determinar si el estado resultante es el abandono o la desafiliación educativa, ni si la interrupción de los estudios habrá de ser transitoria o (más o menos) definitiva.

Estos dos tipos de abordajes –y en forma más notoria el primero de ellos– tienen en común la adopción de un punto de vista de pretensión objetiva y objetivadora, en la que los investigadores actúan como “observadores ubicados detrás de la baranda” (Vidart, 1998, p. 157), tal vez soslayando que es “en el ruedo [donde] actúan los protagonistas sociales y se desarrolla la teatralización humana de la cultura” (*ibíd.*). Ambos puntos de vista, propios de las perspectivas *etic* predominantes entre los sociólogos de la educación, producen determinaciones otorgadas desde afuera por un sujeto que contempla y define desde *detrás de la baranda* del *ruedo* social (*cf.* Acevedo, 2009b, p. 403).

102 Adviértase que este tipo de estudio resulta bastante engorroso, ya que exige la búsqueda de los nombres de cada uno de los estudiantes que interrumpieron sus estudios en un centro educativo de ES en los registros administrativos de todos los restantes centros educativos de ese nivel. De ahí que, si bien existen numerosos estudios empíricos sobre el abandono –en la mayoría de los casos, por razones obvias, de corte cuantitativo– que conducen a la determinación de tasas de abandono, prácticamente no existen estudios que también determinen tasas de desafiliación educativa. En consecuencia, en estos casos, aun cuando se reconozca la pertinencia y la relevancia del deslinde conceptual que aquí se ha esbozado, éste queda relegado o incluso anulado en razón de comodidades de índole pragmática y operativa. Se cumple, así, lo afirmado hace más de medio siglo por Marcuse (2001): “Muchos de los conceptos más perturbadores están siendo «eliminados», al mostrar que no se pueden describir adecuadamente en términos operacionales o behavioristas” (p. 43). Más aun, “los conceptos operacionales no son siquiera suficientes para *describir* los hechos. Sólo tocan ciertos aspectos y segmentos de los hechos que, si son tomados como la totalidad, privan a su descripción de su carácter objetivo y empírico. [...] Muchos hechos constitutivos –y yo creo que los determinantes– permanecen fuera del alcance del concepto operacional” (*idem*, pp. 149-150; cursivas de Marcuse).

Existe una tercera opción, hasta ahora muy poco transitada, que si bien admite la utilidad de la observación distante y desapasionada (o perspectiva *etic*) desde *detrás de la baranda*, también reivindica la necesidad, pertinencia y conveniencia de la indagación rigurosa en torno a los motivos del abandono tal como los expresa el propio estudiante (una vez que se constata que esa fue efectivamente la decisión tomada). A esos efectos la situación de entrevista en profundidad resulta la más idónea, en tanto es la que mejor aproxima al investigador a una inmersión empática *en el ruedo* (perspectiva *emic*; cf. *ut infra*, p. 303), siempre que evite incurrir en lo que se podría calificar como “ilusión de transparencia de los discursos, que se traduce en la operación (falaz) de confundir la enunciación de un discurso con la existencia *real* (o la veracidad) de los valores de los que habla” (Acevedo, 2009b, p. 409).

Asimismo, resulta importante, sobre todo –aunque no exclusivamente– a efectos operativos, tomar en consideración la fuente sobre cuya base se determina si la decisión puesta en acto por un estudiante deriva o no en abandono o en desafiliación educativa.

Cuando se trata de una fuente primaria –el testimonio del estudiante– la concreción del abandono no presenta mayores dificultades: el abandono se produjo a partir del momento en el que el estudiante, según su propia declaración, puso en acto su decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar los cursos iniciados en el centro educativo en el que se había matriculado o, en el caso de haber culminado los cursos, en el momento en el que puso en acto su decisión de no rendir los exámenes que le hubiesen permitido acreditar la aprobación de esos cursos o bien el momento en el que, habiendo culminado los cursos y rendido los exámenes correspondientes, puso en acto su decisión de no inscribirse en los cursos subsiguientes¹⁰³.

En cambio, cuando se trata de una fuente secundaria –por ejemplo, la información existente en los registros de la oficina administrativa del centro educativo–, resulta imposible determinar el momento a partir del cual se produjo el abandono, ya que por esta vía es inaccesible la información sobre el momento en el que el estudiante puso en acto su decisión de dejar de asistir a los cursos iniciados en el centro educativo en el que se había matriculado, o de no rendir los exámenes correspondientes, o bien de no inscribirse en los cursos subsiguientes

103 La única dificultad que puede existir para determinar la fecha de concreción del abandono es que el estudiante no sepa cuál es esa fecha –o no se la quiera expresar al investigador–.

(si es que alguna de esas decisiones llegó a tomarse). En este caso, todo lo que puede hacerse es considerar que el estudiante abandonó sus estudios en un centro educativo cuando transcurrió cierto lapso (por ejemplo, dos años) sin que exista ningún registro de su actividad académica en ese centro educativo (por ejemplo, inscripción a un curso o a un examen)¹⁰⁴. La fecha a partir de la cual se configura el abandono será aquella en la que se registró su última actividad académica (por ejemplo, inscripción a un curso o a un examen, asistencia a un curso o presentación a un examen), aunque la decisión de abandono haya sido tomada mucho después (*cf. ut infra*, pp. 186-187).

Una de las principales derivaciones de lo expuesto precedentemente es que las tasas de abandono en un centro educativo tomadas sobre la base de fuentes primarias tendrán un valor cuantitativo diferente que si se las considera sobre la base de fuentes secundarias. En efecto, existirá una cierta cantidad de estudiantes que efectivamente abandonaron sus estudios -esto es, que pusieron en acto su decisión de abandonarlos- pero que figurarán como «estudiantes activos» o «persistentes» en los registros administrativos del centro educativo en el que los cursaba, y existirá otra cierta cantidad de estudiantes que se siguen considerando a sí mismos como tales -esto es, que no decidieron abandonar sus estudios- pero que, por haberse cumplido cierto lapso sin que se haya registrado ninguna actividad académica, habrán sido dados de baja de los registros administrativos del centro educativo o bien figurarán en ellos catalogados como «estudiantes inactivos» o «no persistentes» o «desertores»¹⁰⁵.

104 En la literatura internacional actual la tendencia predominante es considerar que el abandono de los estudios en una «carrera» o en un centro educativo se configura una vez que se cumplen dos años consecutivos sin que exista registro de actividad académica en una u otro (*cf. Rodríguez-Gómez et al.*, 2015, p. 692; *Cabrera et al.*, 2006b, p. 173).

105 En Uruguay esta constatación contiene una dificultad adicional: los criterios que las instituciones de ES establecen para categorizar a sus estudiantes difieren entre sí. En la Udelar, por ejemplo, a aquel estudiante que no registra ninguna actividad académica durante dos años consecutivos se lo considera «estudiante inactivo» (y en unos pocos servicios y «carreras» se lo elimina de los registros administrativos). En cambio, en las organizaciones inscriptas en el CFE (por ejemplo, los CeRP y los IFD) todos los estudiantes son considerados como tales hasta tanto no acrediten la culminación de las obligaciones curriculares correspondientes, independientemente de si han abandonado o no sus estudios (de ahí que no existan las categorías «estudiantes activos» y «estudiantes inactivos»). En ninguno de estos casos existen cifras ni tasas oficiales de abandono estudiantil, y de hecho en estas organizaciones no se «mide» el abandono (tal vez porque nadie lo solicita o bien porque cumplen con directivas institucionales tácitas) sino solamente, en algunos casos, la persistencia estudiantil y/o la eficiencia terminal (que son, además, más fáciles de «medir»).

Debe aclararse que el abandono puede no ser fruto de una decisión del estudiante, sino una consecuencia de su incumplimiento de las exigencias curriculares mínimas establecidas para la continuidad de su trayectoria académica. En consecuencia, corresponde distinguir el abandono *voluntario* del abandono *no voluntario*, entendido éste como el abandono de los estudios que se produce independientemente de –o contrariamente a– la voluntad del estudiante. Además, más allá de que el resultado sea el mismo (también a efectos estadísticos), sus implicancias son en cada caso claramente distintas, sobre todo para el estudiante afectado en uno y otro caso. No obstante, es necesario señalar que en el sistema educativo terciario público de Uruguay el abandono no voluntario sólo se produce en casos muy excepcionales, ya que no existen límites de repeticiones de cursos ni de exámenes¹⁰⁶.

Por su parte, la «desafiliación educativa» es un *estado* que se constituye a partir del “truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica” (Fernández, 2010b, p. 99) en un ciclo escolar; es, pues, el estado en el queda aquel estudiante que abandona sus estudios formales –en toda «carrera», organización e institución escolar– y que no los retoma durante un lapso razonablemente largo (lapso que, como ya fue comentado, siempre es de muy difícil determinación). De acuerdo con los más recientes planteos en la literatura especializada de la región, a efectos operativos es dable fijar ese lapso en dos años consecutivos en los que ese estudiante no registra ninguna actividad académica, como por ejemplo inscripción a un examen o a un curso o a una «carrera» o a un centro educativo (*cf.* Custodio, 2010, p. 158).

En el caso del ámbito anglosajón, a menudo se utiliza la expresión «*system attrition*» con un significado idéntico al que aquí le hemos atribuido a «*desafiliación educativa*» (*cf.* Tinto, 2012a, p. 128). Pero corresponde desestimar la distinción, presente en buena parte de la actual literatura anglosajona sobre la materia, entre “el abandono transitorio calificado como salida [y] la desvinculación total” (*ibíd.*). Evidentemente, la desvinculación puede no ser total sino transitoria; en este último caso cabría aplicar el término inglés «*drop-out*», por lo

106 Existe una situación que podría calificarse, con algunas reservas, como abandono «no voluntario». En el CeRP del Norte los estudiantes de primer año usufructuarios de beca, para seguir recibéndola al segundo año deben haber aprobado como mínimo un 70% de los cursos y exámenes previos. La mayoría de los estudiantes que no alcanzan ese porcentaje abandonan sus estudios; el resto los continúa, aunque sin el apoyo de la beca. En algunos casos, los usufructuarios de beca, cuando vislumbran que no habrán de alcanzar ese porcentaje, abandonan sus estudios; se trata, pues, de un abandono voluntario que en cierto modo encubre un abandono «no voluntario».

menos si se lo define como “un estado *reversible* al que se llega por haber abandonado [los estudios]” (*ibíd.*). A este respecto, de acuerdo con las conceptualizaciones más recientes formuladas por el propio Tinto (*ídem*, p. 127), el «*stop-out*» corresponde a la situación de aquel estudiante que suspende (transitoriamente, aunque por un lapso difícil de precisar) su asistencia a un centro educativo, mientras que el término «*drop-out*» se aplica cuando el estudiante deja de asistir a un centro educativo en forma definitiva (aunque esto, como ya fue dicho, es también muy difícil de precisar¹⁰⁷, incluso para el propio sujeto).

Tal vez el corolario más relevante del deslinde conceptual esbozado es la asunción, prácticamente inevitable, de que, por lo menos para el Estado, que por mandato institucional debe garantizar la educación de todos sus ciudadanos, el «abandono» debería evaluarse como menos preocupante que la «desafiliación educativa». Pero lo preocupante radica, precisamente, en que el abandono constituye, sin duda alguna, “un evento de alto riesgo que preludia buena parte de los itinerarios académicos que culminan en desafiliación” (Fernández, 2010c), e incluso un claro *indicador de riesgo*.

Una importante derivación de lo señalado precedentemente es que la desafiliación educativa como problema de investigación sólo puede ser abordada en forma pertinente y adecuada desde la esfera institucional, y no desde la organizacional. Se infiere, entonces, que el abordaje metodológico asumido –un enfoque explicativo meso-estructural que prioriza la consideración de los aspectos locales y organizacionales por encima de los microsociales y de los macrosociales (*cf. ut supra*, p. 60)– sólo puede tomar como objeto de investigación al abandono, que está anclado en el centro educativo, y no a la desafiliación educativa¹⁰⁸.

107 En efecto, “el *stopout* es imposible de medir, ya que no existe acuerdo en cuanto a la extensión de tiempo según la cual un estudiante puede ser considerado como un *stopout* antes de convertirse en un *dropout*” (Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 5; traducción del autor). El propio Tinto (2012a) señala que “algunos estudiantes suspenderán transitoriamente su asistencia a la escuela, a veces por un considerable período de tiempo. En otras palabras, se trata de un *stop out*. [...] El desafío que en este caso enfrentan los investigadores es en qué caso y en qué momento corresponde clasificar a un estudiante como un *dropout* o un *stopout*” (p. 127; traducción del autor). Y en una nota añade: “es muy difícil discernir la diferencia entre formas de *stopout* que varían en su duración” (*ídem*, p. 167; traducción del autor).

108 Lo mismo cabe señalar con respecto a la dimensión de intervención: “en el nivel de los centros educativos la desafiliación educativa no es un objeto de intervención. [...] El alcance de la intervención, en el nivel de los centros educativos, es eminentemente preventivo y actúa sobre eventos que en el proceso de integración educativa pueden llevar hasta la situación de desafiliación, esto es: el abandono de un curso, de un centro educativo, la no inscripción una vez terminado un curso, etc.” (Pereda, 2010, p. 42). A lo sumo, se podrían diseñar, por ejemplo, “estrategias de

Estos últimos planteos dan lugar a otras consideraciones. Una de ellas, que se expondrá en el capítulo siguiente, se refiere al cuestionamiento de la asunción de que el abandono y la desafiliación educativa son, en todos los casos, males a erradicar. Antes de ello, corresponde cumplir con el deslinde conceptual de otras tres nociones intervinculadas: «retención escolar», «persistencia estudiantil», «éxito estudiantil».

«Retención escolar», «persistencia estudiantil», «éxito estudiantil»

Desde comienzos del presente siglo en la literatura especializada sobre las cuestiones que aquí nos ocupan –deserción, abandono, desafiliación educativa, retención escolar, persistencia estudiantil, éxito estudiantil– se han ido produciendo ciertos deslizamientos en los significantes preferidos. Algunos de ellos se anclaron más en la dimensión léxica que en la semántica, como por ejemplo el que se dio desde la palabra «deserción» hacia la palabra «abandono». Otros respondieron, como ya fue sugerido, a la búsqueda de un mayor ajuste conceptual o semántico (por ejemplo, desde la palabra «abandono» hacia la expresión «desafiliación educativa»¹⁰⁹) o bien de fidelidad a la perspectiva teórica-ideológica asumida: desde la expresión «desafiliación educativa» hacia «retención» o «retención escolar» (cuando se trata de una perspectiva desde la organización o desde la institución escolar) o bien hacia «persistencia» o «persistencia estudiantil» (cuando se asume una perspectiva desde el estudiante)¹¹⁰.

Este deslizamiento desde las palabras «deserción» y «abandono» hacia la expresión «persistencia estudiantil» ha respondido principalmente a la convicción de que la aplicación de aquellas dos palabras conlleva tácitamente la adjudicación al estudiante de la responsabilidad de sus presuntas decisiones (de abandono de los estudios) y de sus efectos, obviando los factores estructurales que pueden estar interviniendo sustantivamente en ellas (Montoya, 2007; Castaño *et al.*, 2006; 2008).

intervención orientadas a mejorar el clima educativo con la pretensión de promover la retención en el centro e impactar en la desafiliación educativa” (*idem*, p. 43).

109 La expresión «desafiliación educativa» parece haber comenzado a aplicarse a partir del impacto de un artículo de Robert Castel (2000) que reivindica la pertinencia de dicha expresión para hacer referencia a “un modo particular de disociación [o de no-integración] del vínculo social” (p. 519, traducción del autor), cuya emergencia Castel asocia al crecimiento de la vulnerabilidad social y de la fragilización de la protección social por parte de los Estados contemporáneos.

110 Van Stolk *et al.* (2007) señalan que los investigadores estadounidenses tienden a emplear el término *persistencia* («*persistence*»), mientras que los europeos prefieren utilizar el término *retención* («*retention*»).

Se trata, además, de un deslizamiento propiamente teórico-conceptual –aunque de inequívoca raigambre ideológica– que llevó a que, por encima de cualquiera de las anteriores, hoy se tienda a privilegiar el empleo de la expresión «éxito estudiantil» («*student success*»)¹¹¹. No obstante, en la perspectiva predominante en la literatura técnica actual estudiosos de la temática suelen arrogarse la potestad, tal vez inadvertidamente, de definir al «éxito estudiantil» desde su propia y tácita opinión y no desde la del estudiante. Este posicionamiento sociocéntrico y/o adultocéntrico (y/o «*académicocéntrico*») está en consonancia con la visión instrumental y pragmática de la educación propia del neoliberalismo, la ideología política hoy hegemónica en el mundo desarrollado, una visión que pone énfasis en los resultados («*outcomes*»), los desempeños («*performance*»; «*performativity*») y una concepción del conocimiento como mercancía que se vende en el mercado («*commodity*») –por eso se le requiere utilidad y aplicabilidad– (Ball, 2004) y de la calidad educativa asociada directamente a indicadores (cuantitativos) de «*accountability*» (Zepke, 2014, pp. 707-709), lo cual opera como tecnología de control (Suspitsyna, 2010)¹¹². Estas definiciones y conceptualizaciones –y, en forma concomitante, la búsqueda de «*accountability*»– impulsaron la asunción de que la eficacia institucional puede ser medida a partir de las tasas de retención y de graduación; pero estas mediciones son “una dramática simplificación de un proceso muy complejo” (Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 340).

111 Cabe reiterar que la expresión «éxito estudiantil» («*student success*») alude al logro de las metas personales y/o académicas del estudiante, las cuales no necesariamente incluyen la obtención de la graduación (cf. *ut supra*, p. 77). Los deslizamientos y derivas referidos son visibles, además, en la evolución de los títulos de los libros y *papers* que son referentes sobre la temática. El caso tal vez más claro es el de Tinto, quien tituló a sus dos primeros libros de gran impacto “**Dropout from higher education**” (1975) y “**El abandono de los estudios superiores**” (1987a), y al último de sus *papers* “**Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success**” (2012b), penúltimo capítulo de un libro muy influyente (“**College Student Retention. Formula for Student Success**”), editado por Seidman (2012). Otros dos libros muy relevantes sobre estas temáticas participan de este mismo deslizamiento: “**Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success**” (Habley, Bloom y Robbins, 2012) y “**Student Success in College**” (Kuh *et al.*, 2010). (Todos los destacados en negrita son del autor.)

112 En el marco de esta visión de cuño neoliberal, en la que el involucramiento estudiantil –«*student engagement*»– se erige como un *proxy* del éxito estudiantil –«*student success*»– y de la calidad educativa, las instituciones que aplican la NSSE utilizan sus resultados para medir y monitorear la calidad educativa de los programas académicos (cf. Zepke, 2014, p. 709). Este tipo de mediciones, que perfilan tanto las políticas a implementar como los recursos a aplicar, participan de una concepción según la cual las organizaciones de ES son juzgadas como si formaran parte de un modelo productivo de tipo taylorista en el que se comparan los resultados –«*outputs*»– con los insumos –«*inputs*»–, ignorando las complejidades inherentes al proceso entre unos y otros –«*throughput*»– (cf. Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 341).

La expresión «retención escolar» hace referencia al grado («rate») en el que en un instante determinado de la trayectoria académica de un estudiante que cursa estudios en una organización escolar ésta los mantiene afiliados (*cf.* Tinto 2012a, p. 127); más específicamente, “la retención se enfoca en la habilidad de una determinada universidad para lograr que los estudiantes que se matricularon en esa institución se gradúen exitosamente” (Berger, Blanco y Lyons, 2012, p. 8; traducción del autor); la instancia culminante de la retención escolar es, pues, la «graduación» o la «titulación». Se trata, entonces, de una expresión que se aplica desde la perspectiva de la organización escolar¹¹³, en el entendido de que el logro de la retención es responsabilidad de su personal docente y no docente.

Ya fue comentado (*ut supra*, p. 61) que el aumento de la «retención escolar» a nivel universitario, cuya tasa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la aplica como uno de los principales indicadores de la performance de las universidades, ha sido una de las inquietudes programáticas axiales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En efecto, esta entidad supranacional toma a la tasa de retención en la ES como indicador clave de la calidad de la educación, aspecto central en la rendición de cuentas de las organizaciones escolares ante las entidades que las financian o subsidian (*cf.* Rodríguez Espinar, 2014, p. 72).

La creciente importancia internacional de este indicador ha llevado a que desde inicios del presente siglo adquiriera un protagonismo central en la elaboración de rankings de universidades (Johnston, 2013; Cabrera *et al.*, 2006b; Corominas, 2001; Yorke, 1998). Estos rankings, como apunta Serra (2012), “son un barómetro de [su] prestigio y crean una intensa competencia, en especial entre las universidades *top*. Para alcanzar los puestos más altos las universidades pueden ser creativas al momento de establecer quién abandona y quién no” (p. 93; traducción del autor). Las tasas de retención son, pues, “una fuente de prestigio que puede ser convertido en otros tipos de recursos simbólicos, materiales y humanos, particularmente en la competencia por más y mejores estudiantes” (Berger, Blanco y Lyons, 2012, p. 10; traducción del autor). Siendo así, las políticas de retención no sólo contribuyen a la culminación exitosa de los estudios, sino que también proveen mayores beneficios a la universidad (*cf.* Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 701).

113 Siendo así, la expresión que sería correcto utilizar aquí sería «retención de la organización escolar». Pero por comodidad discursiva en este texto se seguirá empleando la expresión «retención escolar» o «retención» a secas.

Los beneficios que obtiene una universidad (por lo menos si es de un país que integra el EEES y/o la OCDE) que aparezca ubicada en los primeros puestos de los rankings –en términos de prestigio y, por ende, de una mayor rentabilidad económica– en buena medida explica la gestación y consolidación de una suerte de «*industria de la retención universitaria*»: “La retención de estudiantes se ha convertido en un interesante «negocio». Diferentes firmas de consultores ofrecen asistencia técnica para desarrollar programas que aminoren el abandono. Las consecuencias económicas del fenómeno afectan seriamente la supervivencia de algunas instituciones” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 72). Pero no es del todo ilusorio estimar que estos aspectos pragmáticos podrían tener algún efecto favorable, como por ejemplo la mengua de los análisis que incurren en la «culpabilización de la víctima»: “La creciente globalización (internacionalización) de la educación superior y la demanda de rendición de cuentas, bajo el paraguas de la evaluación de la calidad de instituciones y titulaciones, forzará el cambio de ciertos planteamientos institucionales que «siempre atribuyen el fracaso a quien fracasa»” (*ídem*, p. 87).

Mientras que la expresión «retención escolar» se aplica, pues, desde la perspectiva de la institución o de la organización escolar, la expresión «persistencia estudiantil» se aplica con el foco puesto en la perspectiva del estudiante. De ahí que, como se refieren a fenómenos asociados a unidades de análisis distintas –la retención al centro educativo, la persistencia al estudiante–, los indicadores de una y otra no son los mismos. La persistencia estudiantil alude, según Tinto (2012a, p. 127), al grado («*rate*») en el que los estudiantes que comenzaron sus estudios en ES continúan haciéndolo en un momento determinado¹¹⁴, independientemente de si el centro educativo en el que lo hacen es el mismo que aquel al que habían ingresado. La instancia culminante de la persistencia estudiantil también es la «graduación» o la «titulación». Cabe apuntar que Tinto ha señalado que es erróneo considerar que la persistencia estudiantil es el antónimo del abandono. De hecho, “los factores que conducen a la persistencia y a la deserción no son los mismos” (Cabrera, Pérez y López, 2014, p. 23).

Tal como subraya Tinto (2012a, p. 127), la diferencia entre las expresiones «retención escolar» y «persistencia estudiantil» no es trivial, ya que muchos estudiantes persisten en sus estudios hasta completarlos (esto es, hasta que se gradúan), a pesar de que no lo

114 Tinto (2012a, p. 127) computa este *momento determinado* a partir de transcurrido por lo menos un año desde la inscripción del estudiante en el centro educativo y programa académico (o «carrera») de que se trate.

hacen en la misma organización escolar en la que se habían matriculado inicialmente¹¹⁵. Evidentemente, en estos casos existe una retención de la institución escolar (es decir, del sistema educativo como tal) pero no de la organización de ES en la que esos estudiantes habían comenzado sus estudios. Adviértase que esta diferencia es análoga a la existente entre dos de las nociones consideradas en el apartado precedente: «abandono» -entendida como abandono de los estudios en un centro de ES- y «desafiliación educativa», entendida como abandono de los estudios, esto es, desvinculación del sistema de ES.

Corresponde subrayar algunas importantes derivaciones de la diferencia aludida. Una de ellas, tal vez la más relevante -y por cierto obvia- es que las cifras que aportan las mediciones de la persistencia estudiantil son en promedio más altas que las que aportan las mediciones de la retención escolar (del mismo modo que son promedialmente más altas las cifras de abandono que las de desafiliación educativa). Asimismo, la imperfección de los registros administrativos disponibles en las organizaciones escolares hace que sea más difícil medir con exactitud la persistencia estudiantil (y, análogamente, la desafiliación educativa) que la retención escolar (y, análogamente, el abandono).

Otra derivación igualmente importante es que las mediciones precisas de la persistencia estudiantil también se vuelven dificultosas debido a que a menudo ésta es discontinua: algunos estudiantes suspenden temporariamente su asistencia al centro educativo, a veces por un considerable período de tiempo; es lo que algunos autores, como el propio Tinto (*cl.* 2012a, p. 167), denominan «*stop out*». Al cabo de cierto tiempo, por lo general muy difícil de predecir y también de precisar, algunos de esos estudiantes retornarán a aquel centro educativo -«*discontinuous institutional retention*» (cuya traducción correcta sería «retención organizacional discontinua»)-, mientras que otros migrarán a otra organización escolar: «*discontinuous student persistence*» («persistencia estudiantil discontinua») (*ídem*, p. 127).

115 En la investigación que aquí se presenta se aplicó el término «persistencia» para aludir al estado del estudiante que en un momento determinado (que se computa de acuerdo con lo indicado en la nota precedente) está desarrollando sus estudios de ES en el mismo programa académico (o «carrera») y centro educativo en los que los inició. Para el caso del estudiante que se mantiene estudiando en ES pero en un programa académico (o «carrera») y/o centro educativo distinto a aquel en el que había iniciado sus estudios -y que entonces cabría calificarlo como «no persistente»- correspondería aplicar el término «migrante educativo» (*cl.* Fernández y Cardozo, 2014b, p. 121).

Una tercera derivación, directamente asociada a la precedente, es que resulta prácticamente imposible elucidar si el estado al que da lugar el abandono de los estudios es en realidad transitorio («*stop out*») o definitivo («*drop out*»). Esta imposibilidad ya había sido tempranamente señalada por Astin, en 1971: “El término abandono [«*drop out*»] está imperfectamente definido: los abandonos pueden finalmente convertirse en no-abandonos y viceversa; [...] una clasificación 'perfecta' de los abandonos versus los no-abandonos sólo podrá obtenerse cuando todos los estudiantes hayan muerto sin culminar sus estudios o bien cuando los hayan culminado” (*apud* Serra, 2012, p. 83; traducción del autor). En efecto, como ya hemos comentado (*ut supra*, p. 85), “sólo se está seguro que el individuo no va a volver al sistema educativo cuando fallece” (Furtado *apud* Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 15).

Esta constatación da lugar a una derivación adicional. Si bien la persistencia estudiantil y el abandono de los estudios han sido tradicionalmente conceptualizados como fenómenos opuestos (o como dos caras de la misma moneda; *cf.* Serra, 2012, p. 83), el proceso de persistencia no es la imagen especular del proceso de abandono (*cf.* Tinto, 2012a, p. 5). Por ejemplo, una investigación desarrollada en Flanders (Bélgica) ha constatado que la elección equivocada del programa de ES al que ingresó el estudiante es un importante predictor de la no culminación de sus estudios en ese programa y, al mismo tiempo, que la elección acertada del programa no es un importante predictor de la culminación de sus estudios (*cf.* Pinxten *et al.*, 2015, p. 1940). Más aun, “conocer por qué los estudiantes abandonan no nos dice -por lo menos no directamente- qué es lo que pueden hacer las instituciones para ayudar a los estudiantes a permanecer y tener éxito” (Tinto, 2012b, p. 253; traducción del autor). El planteo de Habley, Bloom y Robbins (2012) es muy claro al respecto: si bien a menudo los estudiantes aducen “cuestiones de salud, problemas personales y dificultades económicas [como] razones de abandono, lo inverso no es necesariamente verdadero. Que los estudiantes sean sanos, estén bien adaptados y puedan pagar sus estudios son circunstancias que no significan que continuarán sus estudios” (p. 32; traducción del autor).

Es por eso que la medición del abandono -transitorio por definición-, por precisa que sea, no posibilita determinar con certeza la magnitud de la persistencia; análogamente, la determinación de los estudiantes persistentes en cierto momento no permite asegurar que los que en ese momento no figuran como persistentes efectivamente han abandonado sus estudios. Dicho de otro modo, en un momento dado se puede

determinar con precisión cuántos y quiénes son los estudiantes persistentes, pero no cuántos ni quiénes son los no persistentes, ya que, salvo que hayan fallecido, siempre pueden retomar sus estudios.

En atención a estas últimas consideraciones, “algunos investigadores establecen un límite después del cual un estudiante que no se re-matricula es considerado un *dropout*” (Tinto, 2012a, p. 128; traducción del autor). Ya quedó establecido (*ut supra*, pp. 89-90) que en la investigación realizada se fijó ese límite en dos años consecutivos a partir del último registro de alguna actividad académica (inscripción a un examen o a un curso o a una «carrera» de ES).

Por último, tal como se señaló al comienzo de este apartado, desde hace algo más de un decenio la expresión «éxito estudiantil» («*student success*») aplicada a la ES empezó a tener una presencia creciente en la literatura especializada, sobre todo del mundo académico anglosajón, y parece estar llamada a reemplazar a las expresiones «retención escolar» y «persistencia estudiantil». Por el momento esa tendencia comprende a algunos renombrados intelectuales académicos, pero aun no a jerarcas de instituciones y de organizaciones de ES. Recién cuando éstos se alineen con los planteos de aquellos, se estará en condiciones de asumir que la misión de las instituciones educativas en sus diversos estamentos (en el caso investigado, el SNETP, el CFE, la Udelar) es ofrecer una gestión académica de calidad que incluya acciones adecuadas para el logro de la retención de los estudiantes que desean persistir en sus estudios superiores. Es decir, su misión no es *necesariamente* procurar la retención de los estudiantes sino propiciar su éxito estudiantil –tal como lo conciben los propios estudiantes– en la mayor medida de lo posible.

6.2 El abandono de los estudios y la desafiliación educativa: ¿males a erradicar?¹¹⁶

*Es natural que el pez grande se coma al chico;
aunque tal vez esto no le parezca natural al chico.*

(Marcuse, 2001, p. 266)

Como ya fue señalado, en el último decenio el fenómeno multicausal de la deserción escolar –tanto el abandono como la desafiliación educativa– en la EMS y la ES de Uruguay se ha erigido en cuestión capital que parece preocupar a autoridades gubernamentales,

116 Este apartado añade algunas consideraciones a la línea argumental desarrollada en el primero de los capítulos de un ensayo reciente (Acevedo, 2014b).

representantes políticos y diversos actores del ámbito educativo nacional (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 13). Ello responde, ciertamente, a que esos actores asumen, por lo menos en el caso de la EM, que los efectos de la desafiliación en quienes ingresan a ese estado son graves, 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, 2010b, p. 99).

Basta con contabilizar los discursos pronunciados por políticos y «expertos»¹¹⁷ 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.

117 Bajo el término «expertos» aquí se engloba a quienes Aguilar Villanueva (1993) denomina «*intelectuales expertos*» (técnicos procedentes de organismos internacionales extra-educativos, como la UNESCO, la OCDE o el BID) así como a los que Cosse (1999) llama «*analistas simbólicos*», incluyendo entre ellos a los «*intelectuales reformadores*» (técnicos procedentes de reconocidas organizaciones regionales más directamente vinculadas a lo educativo: CEPAL, FLACSO, CEDEL, CIDE, CLACSO, entre otras). En suma, en aquella expresión se incluye a los consultores y especialistas que configuran lo que Léméz (2007), con indisimulado desprecio, ha calificado como “una suerte de *ad-hocracia* ortopédica, es decir, un cuerpo de especialistas que funcionan por afuera del sistema, que son resistidos por muchos de sus actores –sobre todo en el espacio docente– en la medida que son visualizados como tecnócratas con escasa capacidad de involucrarse con la educación” (p. 65). La «*ortopedia ad-hocrática*» es, además, uno de los componentes que nutre y apuntala, entre bambalinas, a las actuales *teatrocracias*. La noción de *teatrocracia* se basa en el reconocimiento de que “todo sistema de poder es un dispositivo destinado a producir efectos” (Balandier, 1994, p. 19), entre ellos los comparables a las ilusiones que suscita la tramoya teatral (*cf.* Acevedo, 2011, p. 98). En cualquier caso, las razones que suelen esgrimirse para apoyar el reclutamiento de expertos son las que ha expuesto Angulo (2002): “la necesidad del experto deriva [...] de su dominio del conocimiento necesario para el cambio y de la supuesta neutralidad con la que se inviste. La figura del experto representa a quien elabora productos eficaces, eficientes y generalizables, a quien posee control sobre los conocimientos y procesos de innovación y a quien, en definitiva, puede orientar las acciones y decisiones [...]. El experto, en esta perspectiva, suele legitimar la tecnocracia como proceso de organización para la toma de decisiones en la política y la acción educativas” (p. 129). No obstante, creo, como Fullan (2002), que “el cambio es demasiado importante para dejarlo exclusivamente en manos de los expertos”.

De hecho, en Uruguay 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 (bajos resultados académicos y rezago, entre otros), en su enorme mayoría enfocados en la EM: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa “*Aulas Comunitarias*” (PAC), Programa “*Tránsito*”, Programa “*Compromiso Educativo*”, 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), entre otros¹¹⁸.

Pero antes de suscribir acríticamente ese cúmulo de constataciones y cristalizarlas como *data* cabe formular algunas preguntas que, en algún sentido, podrían incomodar: ¿son el abandono y la desafiliación educativa, en todo tiempo, lugar y circunstancia, males a erradicar? ¿Por qué se los considera como cuestiones preocupantes? Si así lo fueran, ¿es esa preocupación de la misma índole, magnitud y sentido en los niveles obligatorios que en los que no lo son? ¿Lo es, en unos y otros, en cualquier momento del ciclo y del trayecto escolar del estudiante? ¿Lo es para cada uno de los diferentes «tipos» de actores implicados (por ejemplo, en el caso de Uruguay, para los jefes y técnicos del Ministerio de Educación y Cultura y del Sistema Nacional de Educación Pública, para los directores y docentes de los centros educativos públicos, para los estudiantes)? ¿Lo es en todos los centros educativos, incluyendo a los que desarrollan una gestión expulsora de los estudiantes (o de algunos de ellos, por lo general los que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social)? ¿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 el sistema educativo público de Uruguay la desafiliación es, en principio, un fenómeno indudablemente preocupante para cada organización educativa y, sobre todo, para la institución escolar; en efecto, “para la institución

118 Más información sobre los programas mencionados está disponible en los siguientes sitios web: www.compromisoeducativo.edu.uy (“Compromiso Educativo”), www3.anep.edu.uy/transito (“Tránsito educativo”), www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0 (PAC), www.pue.edu.uy (“Uruguay Estudia”), www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/queeselpiu.pdf (PIU), www.mec.gub.uy/innovaportal/v/1690/5/mecweb/programa_nacional_de_educacion_y_trabajo-cecap?3colid=584 (PNET), www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=349 (CBN), www.utu.edu.uy/Publicaciones/Publicaciones%20Educativas/FPB_2007/FPB20070_e1 (FPB), www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/833 (“PROGRESA”).

educativa la deserción es siempre una enojosa y preocupante relación entre los costos y los ingresos monetarios, en la medida que una baja es un costo mal asignado” (Boado, 2010, p. 133). En otros ámbitos geográficos, tanto de Norteamérica como de Europa, una ingente preocupación que el abandono de los estudios produce en las organizaciones de ES es la penalización que pueda recaer sobre ellas por parte del gobierno, por ejemplo reduciendo o quitando subsidios (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 659). Se trata, pues, de un fenómeno preocupante en virtud de los presuntos efectos nocivos que provoca, pero también, y tal vez en mayor medida, porque pone de manifiesto, entre otras cosas, algún grado de fracaso en la gestión del sector y de ineficacia en el cumplimiento de objetivos institucionales y académicos. Desde esta perspectiva, “cualquier situación que lleva a que el estudiante interrumpa sus estudios debe ser vista como fracaso, en tanto no se alcanzaron los objetivos educativos del programa impartido” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 174; traducción del autor), más allá de que ese fracaso, lejos de asumirse, le sea atribuido –como suele hacerse desde ciertas posturas de sesgo neoliberal hoy predominantes– a las condiciones contextuales y familiares de los estudiantes: falta de apoyo y responsabilidad, poco interés en el vínculo con la escuela, deficiente estructura de capitales (sobre todo económicos y culturales, etcétera)¹¹⁹.

Siendo así, para que esa preocupación manifiesta se encarne en acciones de transformación genuina, habría que esperar que el sistema educativo, tanto a escala institucional («el sistema») como a escala organizacional (el centro educativo), comience por asumir que en muchos casos el abandono y la desafiliación en gran medida se producen por defectos propios, ya sean del «sistema» o del centro educativo... o de ambos¹²⁰. (Y que deje de insistir irreflexivamente en procurar la persistencia o la retención de aquellos estudiantes que tienen sobradas razones para no querer seguir estudiando.)

119 Esa errónea atribución y el merecido descrédito de las posturas que la sustentan también han motivado el destierro de la palabra «deserción» (aunque, curiosamente, no lo han hecho, por ejemplo, con la palabra «abandono»).

120 Toda esta problemática se agrava, además, en virtud de que tanto el fenómeno de la desafiliación educativa *per se* como el lugar prioritario que está ocupando en la agenda del sector –y, por ende, su creciente visibilidad– han 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 escaso aprovechamiento o rentabilidad de los recursos materiales invertidos y, en líneas generales, una imagen deslucida, a los ojos de la ciudadanía, tanto en la dimensión institucional como en la organizacional.

Es, pues, la institución escolar la que debe hacerse cargo del problema, focalizándose en la dotación de las mejores condiciones de posibilidad para la persistencia de los estudiantes en sus estudios superiores¹²¹ y asumiendo su responsabilidad política, social y técnica sobre el cumplimiento de las metas académicas de los estudiantes, en lugar de trasladarle esa responsabilidad a ellos (y/o a su familia y/o a su contexto sociocultural y/o a sus condiciones materiales de existencia). Esta traslación de responsabilidades, por cierto bastante frecuente, constituiría una forma sutil de culpabilización de la víctima, al atribuirle el fracaso escolar a las características y condiciones vitales de los estudiantes (*cf.* Tinto, 2012b, p. 254); una de las formas más habituales de esta atribución es la asunción cuasi axiomática de que los estudiantes que proceden de contextos sociales vulnerables –o vulnerados– y de contextos educativos desaventajados son en todos los casos estudiantes en riesgo de abandono de los estudios (*cf.* Cabrera, Pérez y López, 2014, p. 21).

Así, “el pasaje de una mirada del fracaso escolar a una mirada desde la retención, implica [...] no sólo un cambio terminológico, sino una perspectiva analítica diferente” (Pereda, 2010, p. 47). También sería deseable, parafraseando a Pereda, otra perspectiva analítica diferente: el pasaje de una mirada desde la retención a una mirada hacia la persistencia estudiantil y, mejor aún, hacia la promoción del éxito estudiantil («*student success*»). Esto también implica, naturalmente, una toma de partido teórica consistente con esa perspectiva, esto es, capaz de propiciarla y potenciarla. Como ya fue dicho (*ut supra*, p. 60), se trata de una toma de partido que prioriza la consideración de los aspectos locales y organizacionales. Pero esa perspectiva analítica debería someterse a una significativa adecuación, de modo tal que aquella *mirada desde la retención* sólo se restrinja a aquellos estudiantes que efectivamente asocian su éxito como tales a su persistencia en la ES; en definitiva, esa adecuación conduce a transformar la mirada desde la retención en una mirada hacia *el éxito del estudiante* y, por ende, a cambiar el énfasis desde lo que la institución debe hacer para retener a los estudiantes hacia un abordaje centrado en el estudiante que procure satisfacer las necesidades y

121 La dotación de las mejores *condiciones de posibilidad* –por ejemplo, para gestar o propiciar aprendizajes significativos– es tal vez la más política de todas las responsabilidades políticas de la institución escolar. En consonancia con lo que ha afirmado de Certeau hace más de 40 años (1999), “la política no asegura el bienestar ni da sentido a las cosas: crea o rechaza las condiciones de posibilidad. La política prohíbe o permite, lo hace posible o imposible” (p. 174).

metas académicas de cada uno de ellos (*cf.* Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 366). Una de las principales implicancias de este cambio de mirada es la asunción de que, si son altas, “las tasas [de retención] cuentan una historia sobre el éxito institucional, pero no sobre el éxito estudiantil” (*ídem*, p. xvi; traducción del autor). Este cambio de mirada, además, propicia el pasaje desde la queja o la culpabilización –más de las víctimas que de los victimarios– hacia la búsqueda de soluciones efectivas (*cf. ídem*, p. 14).

Los fenómenos de abandono y de desafiliación educativa no son necesariamente negativos si se los considera desde la subjetividad de los sujetos que abandonan sus estudios¹²². Si bien por lo general esos fenómenos son desfavorables para los estudiantes implicados, no siempre es así (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 659). En muchos casos podría tratarse, es cierto, de personas 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 familiares depositaron en ellos). Pero en muchos otros –en especial, por una cuestión básica de edad, en el nivel de ES– podría tratarse, como ha sugerido Tinto (2012b; 1987a), de una decisión correcta, sensata, tomada con convicción y responsabilidad (y también, por lo menos para el caso de Uruguay, con amparo legal, ya que la ES es el único nivel educativo no obligatorio): la opción de estudios elegida fue errónea, o lo que le estaba ofreciendo el centro educativo no le resultaba útil en su momento ni significativo en su proyección futura, o bien el estudiante vislumbró la existencia, en otras actividades, de mejores posibilidades de crecimiento personal, laboral o profesional¹²³ (*cf.*

122 A este respecto Tinto (2012b) ha sido muy elocuente: “continuamos luchando con la cuestión de cómo deberíamos definir al acto humano. ¿Es lo que un observador externo ve o lo que el actor hace? También al considerar el abandono escolar tenemos que ser claros en cuanto a qué constituye abandonar. ¿Es el acto que es visto por un observador institucional o es lo que hace quien abandona? Si bien un observador institucional [...] puede sentir que cualquier abandono representa un tipo de fracaso [...], quien abandona puede concebir a ese acto como algo muy diferente. Entre otras posibilidades, puede considerarlo como algo que le permite ingresar a otra institución. En ese caso, puede ser visto como un acto positivo más que negativo. También puede ser que algunos estudiantes abandonan para tomar un trabajo o aceptar un ascenso que era, de hecho, la meta de su ingreso inicial. [...] Para otras personas el abandono puede resultar una respuesta a compromisos externos que los hicieron dejar la institución; hubiesen preferido quedarse, pero estuvieron obligados a abandonarla por lo menos por un período de tiempo. [...] En cualquier caso, el abandono puede ser visto como una forma de comportamiento involuntario que poco tiene que ver con su experiencia en el campus” (p. 252; traducción del autor).

123 La posibilidad de que el estudiante vislumbre en otras actividades no académicas la existencia de mejores opciones de crecimiento personal, laboral o profesional, ya planteada por Tinto (2012b) según lo expuesto en la nota precedente, ha sido

Boado, 2010, p. 133). Asimismo, “muchos alumnos eligen cursar sus estudios de un modo intermitente, por lo que un período de ausencia no puede significar un abandono; otros [...] ni siquiera tienen como meta finalizar una carrera sino estar un tiempo en la universidad” (González Afonso *et al.*, 2007, p. 74).

En definitiva, en muchos casos “tomar la decisión de abandonar los estudios por no encontrarse a gusto en ellos se puede interpretar como algo positivo (demuestra madurez al contemplar la posibilidad de reconducir su proyecto académico profesional)” (González Afonso *et al.*, 2007, p. 74) o bien su proyecto de vida. Es lícito considerar, entonces, que en ese tipo de casos el estudiante puede valorar a la interrupción de sus estudios como un éxito, como por ejemplo cuando esa decisión fue tomada para superar una situación de insatisfacción, tal como no sentirse a gusto en la «carrera» cursada (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 174) o en la organización escolar a la que había ingresado con la expectativa de aprender una profesión y/o graduarse. Esto puede ser así a pesar de que “el significado del éxito [estudiantil] tiende a asociarse a la culminación de los programas y obtener buenos empleos más que al cumplimiento de metas personales tal vez social y políticamente menos aceptables” (Zepke, 2014, p. 705).

Por ende, “la definición del abandono de los estudios [*drop out*] está estrechamente asociada con los objetivos o perspectivas que se fijó cada persona al iniciar una «carrera». Esos objetivos no tienen por qué coincidir necesariamente con alcanzar la graduación” (*ibí.*; traducción del autor). Es decir, el éxito estudiantil debe considerarse efectivamente como tal cuando el estudiante cumple con sus metas académicas, y no –o no necesariamente– cuando culmina sus estudios (*cf.* Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. xvi).

Además, y esto en general no es contemplado por los expertos en la cuestión, los objetivos y metas que se propone el estudiante al momento de ingresar a la ES no necesariamente se habrán de mantener invariados en el transcurso de su trayectoria académica, por breve que ésta pueda ser. El propio Tinto (1975), alineado con algunos

destacada en varias investigaciones empíricas. Merrill (2015), por ejemplo, en el marco de una investigación centrada en el estudio de casos mediante un método biográfico (con estudiantes de Inglaterra, Escocia, Irlanda, Alemania, Polonia, Suecia y España), constató que el abandono de los estudios “no siempre es un acto negativo, en tanto muchos de los estudiantes que abandonaron sus estudios, al ser consultados, hablaron de los beneficios que obtuvieron en términos de aprendizaje, identidad y desarrollo personal. [...] Esto significa reconocer los beneficios del aprendizaje incluso si no se completa la graduación” (pp. 1859-1861; traducción del autor) .

preceptos básicos compartidos por las denominadas *teoría de la acción racional* (cl. Breen y Goldthorpe, 1997) y *teoría del capital humano* (cl. Becker, 1964; Schultz, 1961), ha señalado que muchos estudiantes pueden tomar la decisión de abandonar sus estudios cuando visualizan que existen otras formas alternativas de invertir su energía, tiempo y recursos que les pueden reportar menores costos y mayores beneficios¹²⁴. En un sentido similar, en un informe publicado en 1998 por la OCDE se “manifiesta *cierta comprensión* para quienes abandonan el sistema educativo, como si su elección debiera ser considerada como una elección legítima” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 42; cursivas en el original).

En suma, la culminación y acreditación de los estudios en ES no es necesariamente lo mejor para todos los que cursan en ese nivel, ni abandonarlos es en todos los casos percibido como un fracaso personal; ciertamente, a muchos de ellos otros oficios, ocupaciones y actividades pueden resultarles más atractivos, e incluso más rentables.

Además, mal que nos pese y aunque en la actualidad ya no resulte «políticamente correcto», debemos reconocer –apelando a una jerigonza que para algunos exuda un acre olor a naftalina– que todo Estado inscripto en un sistema capitalista como el que en la actualidad rige buena parte del mundo necesita jóvenes que, alejados de la educación escolarizada (sobre todo en el nivel terciario), vendan su fuerza de trabajo y, sirviendo a los intereses del Capital, generen plusvalía. (Evidentemente, también lo necesitan, por lo menos para asegurar mínimamente su subsistencia, los familiares de muchos de esos jóvenes, aun cuando debido a su presunta alienación no tengan en cuenta, o no les importe, su servicio a los intereses del Estado y del Capital.)

Sin embargo, los discursos, a todas luces «políticamente correctos», que reivindicán la necesidad de propender a la generalización de la ES –o incluso a su universalización (a nivel de pre-grado o de grado)–

124 Breen y Goldthorpe (1997), principales exponentes de la *teoría de la acción racional*, consideran que “los planes educacionales de los estudiantes responden a un cálculo racional de futuro. [...] Ellos y sus familias sopesan los costes de opciones educacionales alternativas [...], los beneficios que podrían obtener y la probabilidad de éxito en cada una. Entre los beneficios, los estudiantes y sus familias ponen especial énfasis en el mantenimiento de su posición de clase” (traducción del autor). La *teoría del capital humano*, en la versión original de Schultz (1961), establece que una persona habrá de invertir tiempo y dinero en su propia educación superior sólo si se cumplen dos condiciones: (i) que los beneficios que supone que habrá de obtener por esa vía alcanzan para erogar los costos correspondientes; (ii) si además percibe que esa vía es igual o más provechosa (en términos de rentabilidad, inmediata o diferida) que otras alternativas posibles en cuanto a su inversión de tiempo y dinero.

parecen menospreciar o soslayar este tipo de consideraciones, tal vez porque en los cimientos de su posicionamiento existe un socio-centrismo y un adultocentrismo inadvertidos y naturalizados que los llevan a asumir, sin más, que en todos los casos es mucho mejor para un joven permanecer afiliado al sistema educativo que cualquier otra cosa, o a considerar al abandono como algo preocupante *per se*, como algo palmariamente negativo para todo «desertor». Pero las instituciones y organizaciones de ES también deberían comprender al abandono de los estudios desde la perspectiva de quienes abandonan, en lugar de concebirlo como un fracaso y como una pérdida económica (*cf.* Merrill, 2015, p. 1870). Entre los variados ejemplos, tanto nacionales como supra-nacionales, de aquel tipo de bienintencionado posicionamiento basta con prestar atención a un reciente texto de un reconocido especialista en la materia, uno de los animales totémicos de la fracción anglosajona del clan *Expertos-en-Retención-Escolar*, quien en apenas un par de páginas sintetiza en forma convincente las «obvias» ventajas (económicas, sociales, culturales) para su nación, tanto de la persistencia –para el estudiante– como de la retención –para la institución escolar–¹²⁵:

Deberíamos preocuparnos por el logro de las metas personales y académicas de los estudiantes por varias razones, incluyendo [...] asuntos financieros, tanto de la universidad como del estudiante. [...] Hoy en día es difícil para los individuos sin grados universitarios que adquieran salud y felicidad o que se preparen para el mundo del trabajo. [...] Queremos que nuestros estudiantes sean catalizadores del cambio, tanto en sus campos disciplinares como en la sociedad en general. [...] Trabajar en un empleo con escaso o nulo disfrute genera empleados pobres, y además un desplome de la productividad. [...] Cuando un estudiante abandona la educación formal [...] también hay un desperdicio de tiempo (Seidman, 2012a, pp. 1-2; traducción del autor).

125 Corresponde no obviar una contradicción que resulta llamativa. El mismo autor, en otro capítulo del mismo libro, afirma lo siguiente: “un estudiante puede alcanzar metas académicas y/o personales antes de graduarse, o puede graduarse sin haber alcanzado esas metas; [...] que el estudiante se gradúe dentro de un período de tiempo específico no significa que haya alcanzado sus metas académicas y/o personales” (Seidman, 2012b, p. 270; traducción del autor). Una contradicción casi idéntica está presente en un libro que ha obtenido un alto reconocimiento en la comunidad académica internacional. Allí sus autores (Habley, Bloom y Robbins, 2012), luego de argumentar contundentemente, en el primer capítulo de su libro, que el abandono de los estudios no es necesariamente un mal a erradicar ni algo negativo para los estudiantes que abandonan, dedican otro capítulo (el cuarto) a describir y reivindicar argumentalmente los beneficios sociales y económicos que la culminación de la ES representa para los EE.UU.

6.3 Los factores explicativos del abandono y/o de la persistencia en Educación Superior de presencia más recurrente en la literatura técnica actual

Las implicancias y efectos del abandono de los estudios y de la desafiliación educativa en la ES deben evaluarse en función de las características del contexto socio-espacial (social, territorial), institucional, organizacional e histórico-temporal en el que se produce. Esto, aquí y ahora, es absolutamente sustantivo. No es lo mismo, por ejemplo, que una persona abandone sus estudios de ES en un lugar en el que la oferta académica en ese nivel o las posibilidades de inserción laboral –tanto durante sus estudios como luego de finalizados– son muy poco atractivas y limitadas (como es el caso de la región noreste de Uruguay, y en especial de Rivera) que si lo hace en un lugar en el que cuenta con 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 –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 un centro educativo que si lo hace apenas culmina un determinado nivel¹²⁶. 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” (Acevedo *et al.*, 2014)¹²⁷.

Las características singulares del contexto social, territorial, institucional, organizacional y temporal en el que se produce la decisión de abandono de la ES también deben ser muy especialmente tenidas en cuenta en todo estudio orientado a determinar los principales factores explicativos de esa decisión¹²⁸.

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

127 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.

128 Cabe advertir que para la determinación de los factores explicativos del abandono de los estudios es menester conocer los «*motivos porque*» en el sentido en el que fueron enunciados y analizados por Schütz (1993), es decir, *por qué* los

En la producción académica al respecto existe un amplísimo espectro de factores a los que se les atribuye capacidad explicativa del fenómeno de abandono en la ES, derivados de la gran variedad de posicionamientos teóricos y abordajes metodológicos asumidos, pero también, aunque no siempre esto aparece expuesto con la deseable explicitación y destaque, de la enorme heterogeneidad de los contextos en los que se inscribe la decisión de abandono.

La existencia de ese amplio espectro de posicionamientos teóricos y, concomitantemente, de factores que se postulan para la explicación del abandono y/o de la persistencia en ES, son una manifestación del carácter multifacético y multidimensional –y, por ende, multicausal– de dichos fenómenos. Como se verá enseguida, los factores explicativos de presencia más recurrente en la actual literatura especializada en esta temática corresponden a los «*internal commitments*» y a los «*institutional commitments*» referidos por Tinto (2012b, pp. 258-259). Tal como ya fue señalado (*ut supra*, p. 75), los primeros comprenden características inherentes al estudiante al momento de ingresar a la ES, tales como su preparación académica (principalmente sus competencias cognitivas y conocimientos previos), atributos personales (el momento de su trayectoria vital, atributos de género y de clase, en especial sus capitales culturales y económicos), sus expectativas, actitudes y disposición hacia el aprendizaje. Los segundos comprenden, entre otros, el soporte académico, social y financiero, la orientación y el asesoramiento, el *currículum*, las actividades extra-curriculares y la evaluación y el monitoreo que se desarrollan desde la institución y/o desde la organización escolar (*cf. ut supra*, p. 60).

De acuerdo con la teorización de Tinto, una interacción favorable o un buen ajuste entre ambos agrupamientos de factores da lugar a la integración social y académica del estudiante¹²⁹, condición fundamental

estudiantes decidieron lo que decidieron. La determinación de los «*motivos para*» (*ídem*) –*para qué* decidieron lo que decidieron– requeriría una investigación con ese foco específico. La determinación de los «*motivos porque*», importante para el investigador tradicional, no suele ser preocupante para el sujeto; en cambio, el conocimiento de los «*motivos para*» siempre es importante para el sujeto.

129 La integración social y la integración académica son procesos diferentes pero fuertemente interrelacionados (*cf. Eaton y Bean, 1995*). Tinto (1975; 1993) concibe a la integración social del estudiante como “el grado de sintonía y entendimiento que alcanza con los miembros de la comunidad universitaria, especialmente compañeros y profesores. La integración académica la define como la congruencia existente entre el desarrollo intelectual del sujeto y el clima intelectual de la institución. El sujeto se sentirá más integrado en la medida en que [pueda] dar respuestas satisfactorias al nivel de exigencia que plantee la institución. A mayor congruencia entre exigencia de la tarea y capacidad de respuesta efectiva a los problemas que plantee el sistema,

para propiciar su persistencia en los estudios superiores y su éxito estudiantil («*student success*»).

A este respecto, los planteos de otros investigadores de reconocido prestigio en esta temática –creadores, junto a Tinto, de las principales teorías sobre la persistencia estudiantil (Karp, 2011)–, tales como Seidman (2012a; 2012b), Habley, Bloom y Robbins (2012), Kuh *et al.* (2010), Pascarella y Terenzini (2005; 1980), Braxton, Hirschy y McClendon (2004), Bean e Eaton (2002), Braxton, Sullivan y Johnson (1997), Terenzini (1993), Astin (1985), Bean y Metzner (1985), Bean (1980) y Spady (1970), entre otros, son, en líneas generales, convergentes o bien complementarios con los de Tinto. Naturalmente, también existen otros influyentes modelos explicativos del abandono o de la persistencia estudiantil en ES menos afines con el de Tinto, tales como los propuestos por Donoso y Schiefelbein (2007), Southerland (2006), Cabrera *et al.* (2006a) y Himmel (2002).

A efectos de contar con una visión preliminar y panorámica de ese vasto espectro de factores explicativos del abandono en la ES, a continuación se presenta un esquema de ordenamiento de los factores externos al ámbito propiamente educativo («*external commitments*»), los factores institucionales («*institutional commitments*») y los factores internos o inherentes al estudiante («*internal commitments*»).

Con fines meramente ilustrativos, en cada una de las celdas destinadas a cada «sub-tipo» de factores se incluyen, entre paréntesis, algunas de las obras que han destacado su prevalencia, ya sea como resultado de reflexiones teóricas o de investigaciones empíricas. Cabe advertir que a pesar de las dificultades que en algunos casos existen para deslindar uno y otro tipo y «sub-tipo» de factores –debidas fundamentalmente a la fuerte interacción e interdependencia entre ellos–, el esquema los presenta en forma independiente.

mayores posibilidades de que el alumnado continúe sus estudios” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 3). Figuera y Torrado (2013), con base en el modelo de ajuste psicosocial y satisfacción académica de Lent (2004), apuntan que la motivación hacia los estudios incide mucho en la integración académica del estudiante. Por su parte, Bean (1990) enfatiza que “la integración social y académica depende de las conductas de afrontamiento positivo (acercamiento) o de afrontamiento negativo (evitación), que inciden directamente en la intención (actitud) de dejar o de continuar los estudios” (*ídem*, p. 4).

Figura 4. Factores externos, institucionales e internos de presunta incidencia en el abandono de los estudios en ES

external commitments	relaciones entre la ES y otros subsistemas educativos (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010; Michailakis y Reich, 2009; Luján y Resendiz, 1981)
	relaciones entre la ES y el mercado laboral; amplitud y diversificación de la oferta laboral local/regional (Acevedo, 2013; 2011; 2009a; Johnston, 2013; Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010; Michailakis y Reich, 2009; Lent <i>et al.</i> , 1996; Granovetter, 1974)
	cultura académica; cultura y <i>habitus</i> institucional (Krause y Coates, 2008; Krause, 2005; Kuh, 2002; Thomas, 2002; Mann, 2001; McInnis, 2001; Yorke, 1998; Bourdieu y Passeron, 1977)
	restricciones en el acceso a la ES (Acevedo, 2014a; 2011)
	amplitud y diversificación de la oferta local/regional en ES (Acevedo, 2013; 2011; 2009a)
institutional commitments	soporte académico, social y financiero (Tinto, 2012b; 2010; Scott-Clayton, 2011; Karp, 2011; Zepke, Leach y Butler, 2010; Strydom y Mentz, 2010; Hand y Bryson, 2008; Bahr, 2008; Lassibille y Navarro, 2008; Yorke y Longden, 2008; Bensimon, 2007; Straus y Volkwein, 2004; Lotkowski <i>et al.</i> , 2004; Yorke, 1998; Solberg y Villarreal, 1997; Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Levy-Garboua, 1986)
	orientación y asesoramiento (Figuera y Torrado, 2013; Tinto, 2012b; 2010; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Bahr, 2008; Bensimon, 2007; Cabrera <i>et al.</i> , 2006a; Álvarez <i>et al.</i> , 2006; Grubb, 2006; Seidman, 2005; Lotkowski <i>et al.</i> , 2004; Root <i>et al.</i> , 2003; Hashway, 2000; Hernández, 2000; Koutsoubakis, 1999; Yorke, 1998; Metzner, 1989)
	evaluación y monitoreo (Tinto, 2012b; Levy-Garboua, 1986)
	currículum (Gale y Parker, 2014; Tinto, 2012b; 2008; Thomas, 2002; Yorke, 1998)
	actividades extra-curriculares (Tinto, 2012b; 2010; Almeida, Guisande y Paisana, 2012; Baker, 2008; Coates, 2006; Fredricks <i>et al.</i> , 2004; Pike, 2003; Hernández, 2000; Pascarella <i>et al.</i> , 1996; Finn, 1993)
	calidad de la enseñanza (Figuera y Torrado, 2013; Tinto, 2012b; 2008; Lillis, 2012; Acevedo, 2011; 2008; Nonis y Hudson, 2010; Bryson y Hand, 2008a; González Afonso <i>et al.</i> , 2007; Van Ours, Ridder y Title, 2003; Thomas, 2002; Escandell, Marrero y Castro, 2002; Kember, Lee y Li; 2001)
	clima/cultura/<i>ethos</i>/<i>habitus</i> organizacional (Tinto, 2012b; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Acevedo, 2011; Kuh <i>et al.</i> , 2010)
	ingreso diferido a la ES («extra-edad») (Figuera y Torrado, 2013; Bowen <i>et al.</i> , 2009; Crawford y Harris, 2008; Lassibille y Navarro, 2008; Chen y Carroll, 2007; O’Toole, Stratton y Wetzell, 2003; Corominas, 2001; Bean y Metzner, 1985)
	governabilidad (Acevedo, 2011)

internal commitments	preparación académica previa: competencias cognitivas y conocimientos previos
	(Tinto, 2012b; 2010; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Lassibille y Navarro, 2008; Yorke y Longden, 2008; 2004; Alvarez <i>et al.</i> , 2006; De Miguel <i>et al.</i> , 2005; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Figuera, Dorio y Forner, 2003; Tejedor, 2003; Figuera y Torrado, 2000; St. John <i>et al.</i> , 2000; Escandell y Marrero, 1999; Bean, 1995; 1990; 1983; Cabrera <i>et al.</i> , 1993; Latiesa, 1992; Rivas, 1990; Nicholson, 1990; Zubieta y Sousinos, 1986; Levy-Garboua, 1986)
	atributos de género, etnia y clase (capitales culturales y económicos), valores
	(Gairín <i>et al.</i> , 2014; Tinto, 2012b; Bowen <i>et al.</i> , 2009; Christie <i>et al.</i> , 2008; Crawford y Harris, 2008; Baker, 2008; Lassibille y Navarro, 2008; González <i>et al.</i> , 2007; 2004; Lawrence, 2006; Pike, 2003; Thomas, 2002; Smith y Naylor, 2001; Mosteiro y Porto, 2000; St. John <i>et al.</i> , 2000; Manski, 1999; Pascarella <i>et al.</i> , 1996; Bean, 1995; 1983; Cabrera <i>et al.</i> , 1993; Latiesa, 1992; Rivas, 1990)
	responsabilidades hogareñas
	(Gairín <i>et al.</i> , 2014; Braxton <i>et al.</i> , 2004; Sinclair y Dale, 2000; Bean, 1995)
	responsabilidades laborales
	(Gairín <i>et al.</i> , 2014; Braxton <i>et al.</i> , 2004; Bean y Metzner, 1985)
motivación y disposición hacia el aprendizaje	
(Durán y Elvira, 2015; Gairín <i>et al.</i> , 2014; Figuera y Torrado, 2013; Acevedo, 2012; 2011; Almeida, Guisande y Paisana, 2012; Hong, Shull y Haefner, 2012; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Zepke, Leach y Butler, 2010; Martin <i>et al.</i> , 2010; Gairín, Figuera y Triadó, 2010; Archambault <i>et al.</i> , 2009; Lassibille y Navarro, 2008; Glogowska <i>et al.</i> , 2007; González <i>et al.</i> , 2007; Álvarez <i>et al.</i> , 2006; Yip y Chung, 2005; Jimerson, Campos y Greif, 2003; Figuera <i>et al.</i> , 2003; Wasserman, 2001; Deci y Ryan, 2000; Mosteiro y Porto, 2000; Cabrera, Nora y Castaneda, 1993; Latiesa, 1992; Bean y Vesper, 1990; Bandura, 1990; Walberg, 1981)	
expectativas	
(Hong, Shull y Haefner, 2012; Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010; Almeida <i>et al.</i> , 2012; Castaño <i>et al.</i> , 2008; Jimerson, Campos y Greif, 2003; Shields, 2002; Snyder, 2002; Ma y Wan, 2001; Latiesa, 1992; Winston, 1990)	
intención de finalizar los estudios; aspiraciones y establecimiento de metas pos-ES	
(Tinto, 2012b; 2010; Riggs y Gholar, 2009; Archambault <i>et al.</i> , 2009; AlKandari, 2008; González <i>et al.</i> , 2007; Grubb, 2006; Álvarez <i>et al.</i> , 2006; Lent, 2004; Harris <i>et al.</i> , 2004; Corno y Mandinach, 2004; Somers, Cofer y Putten, 2002; Wasserman, 2001; Torres y Solberg, 2001; Mosteiro y Porto, 2000; St. John <i>et al.</i> , 2000; Bean, 1995; Cabrera <i>et al.</i> , 1993; Bean y Vesper, 1990)	
disposición actitudinal general	
(Holgado-Sáez, 2014; Kahu, 2013; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Arnaiz y Guillén, 2012; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010; Sutherland, 2010; Bruinsma y Jansen, 2007; González <i>et al.</i> , 2007; Snyder, 2002; Kember, Lee y Li, 2001; Bean, 1995; 1990; 1983; Bean y Vesper, 1990; Johnson y Walberg, 1989)	

	<p style="text-align: center;">autoeficacia</p> <p>(Figuera y Torrado, 2013; Hong, Shull y Haefner, 2012; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Ojeda <i>et al.</i>, 2009; Lent, 2004; Jimerson, Campos y Greif, 2003; Snyder, 2002; Torres y Solberg, 2001; Kirton, 2000; Solberg <i>et al.</i>, 1998; Solberg y Villarreal, 1997; Jerusalem y Schwarzer, 1992; Bandura, 1990; Herrera y Rodríguez, 1990)</p>
internal commitments	<p style="text-align: center;">autoestima</p> <p>(Holgado-Sáez, 2014; Tedesco, Aberbuj y Zacarías (2014); Hong, Shull y Haefner, 2012; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Ojeda <i>et al.</i>, 2009; Tojar y Matas, 2005; Prebble <i>et al.</i> 2004; Snyder, 2002; Mosteiro y Porto, 2000; Solberg <i>et al.</i>, 1998; Masjoan, 1989; Cutrona, 1982)</p>
	<p style="text-align: center;">afrontamiento y resiliencia</p> <p>(Karp, 2011; Strydom y Mentz, 2010; González <i>et al.</i>, 2007; Lightsey, 2006; Álvarez <i>et al.</i>, 2006; Henderson and Milstein, 2005; Landry, 2003; Figuera, Dorio y Forner, 2003; Grotberg, 2002; Rodríguez, Miranda y Moya, 2001; Elder y Conger, 2000; Solberg <i>et al.</i>, 1998; Triandis <i>et al.</i>, 1988; Lent <i>et al.</i>, 1994; Gerdes y Mallinckrodt, 1994; Bean, 1990; 1983; 1981; Lazarus y Folkman, 1986; Tinto, 1975)</p>
	<p style="text-align: center;">optimismo aprendido</p> <p>(Reivich y Gillham, 2003; Vaughan, 2000; Seligman, 1990)</p>
	<p style="text-align: center;">grado de «vocacionalidad» en la elección de estudios</p> <p>(Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Villar, 2008; Lassibille y Navarro, 2008; Cabrera <i>et al.</i>, 2006a; González <i>et al.</i>, 2007; Corominas, 2001; Mosteiro y Porto, 2000; Latiesa, 1992; Rivas, 1990)</p>
	<p style="text-align: center;">sentimiento de pertenencia</p> <p>(Gunuc y Kuzu, 2015; Kahu, 2013; Acevedo, 2011; Matthews, Andrews y Adams, 2011; Nauffal, 2011; Harper y Quaye, 2009; Hausmann, Schofield y Woods, 2007; Bensimon, 2007; Pascarella y Terenzini, 2005; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Willms, 2003; Finn, Pannozzo y Achilles, 2003; Kember, Lee y Li, 2001; Voelkl, 1996; Goodenow, 1993)</p>
	<p style="text-align: center;">soporte parental-familiar</p> <p>(Tinto, 2012b; 2010; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Rowan-Kenyon <i>et al.</i>, 2008; Torres, 2004; Torres y Solberg, 2001; Figuera, Dorio y Forner, 2003; Sinclair y Dale, 2000; Hernández, 2000; McGrath, Gutiérrez y Valadez, 2000; Solberg y Villarreal, 1997; Bean, 1995; 1983; Triandis <i>et al.</i>, 1988)</p>
	<p style="text-align: center;">soporte social</p> <p>(Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Karp, 2011; Strydom y Mentz, 2010; Lent, 2004; Thomas, 2002; Gloria y Kurpius, 2001; Sinclair y Dale, 2000; Pratt <i>et al.</i>, 2000; Hernández, 2000; Lamothe <i>et al.</i>, 1995; Cutrona <i>et al.</i>, 1994; Austin y Martin, 1992; Dickie y Farrell, 1991; Bean, 1990; Bean y Metzner, 1985; Oppenheimer, 1984; Cutrona, 1982)</p>
	<p style="text-align: center;">compromiso inicial con la institución</p> <p>(Tinto, 2010)</p>

Fuente: elaboración propia

En la planilla se incluyeron más de dos centenares de obras, fruto de un relevamiento efectuado en publicaciones científicas de alto impacto internacional. No se trató de un relevamiento sistemático ni exhaustivo,

cuya realización sería materialmente casi imposible¹³⁰. Por tanto, sería incorrecto inferir que aquellos factores en los que aparece una mayor cantidad de obras citadas son, en todos los casos, los considerados con mayor recurrencia en las publicaciones científicas sobre la temática.

De todos modos, del relevamiento realizado emerge con suficiente nitidez que los factores que en la literatura técnica más reciente son considerados como los de mayor incidencia en la decisión de abandono de los estudios en ES son en la mayoría de los casos aquellos que, según lo propuesto en la teoría de la persistencia de Tinto (2012a; 2012b; Tinto y Pusser, 2006), influyen directamente en la consecución por parte de los estudiantes de la necesaria integración social y académica: la preparación académica previa a su ingreso a la ES, sus características personales y las de su contexto social y familiar, su compromiso inicial con la institución (entendido como el grado en el que desea estar en ese centro educativo específico), su esfuerzo, resiliencia¹³¹ e intención de finalizar los estudios, su participación en actividades extra-curriculares, las interacciones positivas que establece

130 La casi imposibilidad de realizar un relevamiento exhaustivo queda en evidencia si consideramos que entre 1980 y 2012 en *Google Scholar* se registraron más de tres millones de artículos sobre retención escolar en universidades (cf. Serra, 2012, p. 86). El relevamiento efectuado comprendió a las diez publicaciones periódicas de mayor impacto internacional en la temática objeto de la investigación: *Research in Higher Education, Review of Educational Research, Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, Studies in Higher Education, Review of Higher Education, Journal of College Student Retention, Journal of Higher Education, Journal of College Student Development, Quality in Higher Education* y *Higher Education Research and Development*. En una instancia posterior se incluyeron otras 16 publicaciones (8 en inglés, 8 en español): *The College Student Journal, International Studies in Sociology of Education, Higher Education Quarterly, Higher Education Studies, Higher Education, American Educational Research Journal, Social Psychology of Education, Journal of Further and Higher Education; Revista de Investigación Educativa, Revista Iberoamericana de Educación Superior, Revista de Educación, Sociología de la Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Revista Española de Pedagogía, RELIEVE* y *Revista de Psicodidáctica*. Los descriptores de búsqueda en inglés fueron «*dropout*», «*attrition*» y «*withdrawal*», que son, según Longden (2001), los más empleados en la literatura anglófona. Los descriptores de búsqueda en español fueron los más utilizados en las publicaciones en ese idioma (cf. Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2017, p. 4): «*deserción*», «*retención*», «*persistencia*», «*abandono*». Los criterios de inclusión fueron los siguientes: i) investigación empírica en ES; ii) objeto de investigación coincidente con alguno de los descriptores precitados; y (iii) artículos publicados entre el 01/01/1996 y el 31/07/2017. El criterio de exclusión fue todo idioma excepto inglés y español.

131 Si bien en ninguna de las obras de Tinto hay una referencia explícita a la noción de resiliencia, en muchas de ellas aludió a la importancia, a efectos de la persistencia, de la capacidad del estudiante tanto para superar obstáculos y dificultades –capacidad definitoria del concepto de resiliencia– como para sobrellevar la demora en la obtención de eventuales gratificaciones y recompensas.

con pares y docentes, el clima organizacional y el soporte académico, social y económico que brinda el centro educativo¹³².

Ahora bien, las singulares características del contexto social, territorial e institucional en el que se inscriben los centros educativos estudiados en la investigación que aquí se presenta y los antecedentes de investigación en esos mismos *loci* enfocados en temáticas afines condujeron a desplazar a un plano secundario a aquellos factores explicativos que *a priori* y con suficiente certeza pueden estimarse como de escasa incidencia en la decisión de abandono de los estudios. No obstante, y en atención a lo señalado en el párrafo precedente, se tomaron en especial consideración los factores incluidos en los dos modelos explicativos más difundidos y aceptados en el actual mundo académico occidental, cuyas principales características se reseñan a continuación.

6.4 Reseña de dos modelos hegemónicos

«*Model of Institutional Action for Student Success*» (Tinto, 2012)

La más reciente teorización de Tinto que dio lugar a su «*Model of Institutional Action for Student Success*» es fruto de un largo proceso de reflexión teórica e investigación empírica que tiene sus raíces en un artículo publicado hace más de cuarenta años (Tinto, 1975), en un momento en el que los estudios sobre el abandono en la ES ya tenían un desarrollo incipiente (*cf.* Berger, Blanco y Lyons, 2012; Jansen, 2004; Braxton, Milem y Sullivan, 2000; Elkins *et al.*, 2000; Pascarella, Duby e Iverson, 1983; Pantages y Creedon, 1978; Blanchfield, 1972).

En buena medida ese desarrollo se gestó a partir del exhaustivo relevamiento de estudios sobre abandono en la ES realizado por Spady (1970), notorio antecedente de aquel ensayo¹³³. En aquel artículo, Tinto (1975), con base en la noción de anomia social formulada a fines del

132 En un estudio reciente Munizaga, Cifuentes y Beltrán (2017) efectuaron una revisión sistemática de artículos en español y portugués (publicados entre 1990 y 2016 e indexados en siete bases de datos) a efectos de identificar las principales variables que participan en la explicación del abandono de los estudios en la ES de América Latina y el Caribe. Las variables socioeconómicas, de rendimiento académico, de orientación vocacional y de motivación de los estudiantes fueron las encontradas con mayor frecuencia. En ese estudio los factores explicativos más mencionados fueron: «personales» (44%), «académicos» (21%), «institucionales» (19%), «económicos» (15%) y «culturales» (2%).

133 Adviértase, además, la similitud de los títulos de esas dos obras: “*Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis*” (Spady, 1970) y “*Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research*” (Tinto, 1975).

siglo XIX por el sociólogo francés Émile Durkheim, sentó los cimientos conceptuales de lo que muchos estudiosos e investigadores, enfatizando la importancia por él adjudicada a la interacción de factores personales e institucionales en la explicación del abandono de los estudios universitarios, han denominado, imperfectamente, *teoría interaccionista* (Rodríguez Espinar, 2014, p. 58; Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011, p. 16; Berger, Blanco y Lyons, 2012), *modelo interaccionista* (Rodríguez Espinar, 2014, p. 41) o bien *modelo integrador* (Figuera y Torrado, 2013, p. 36).

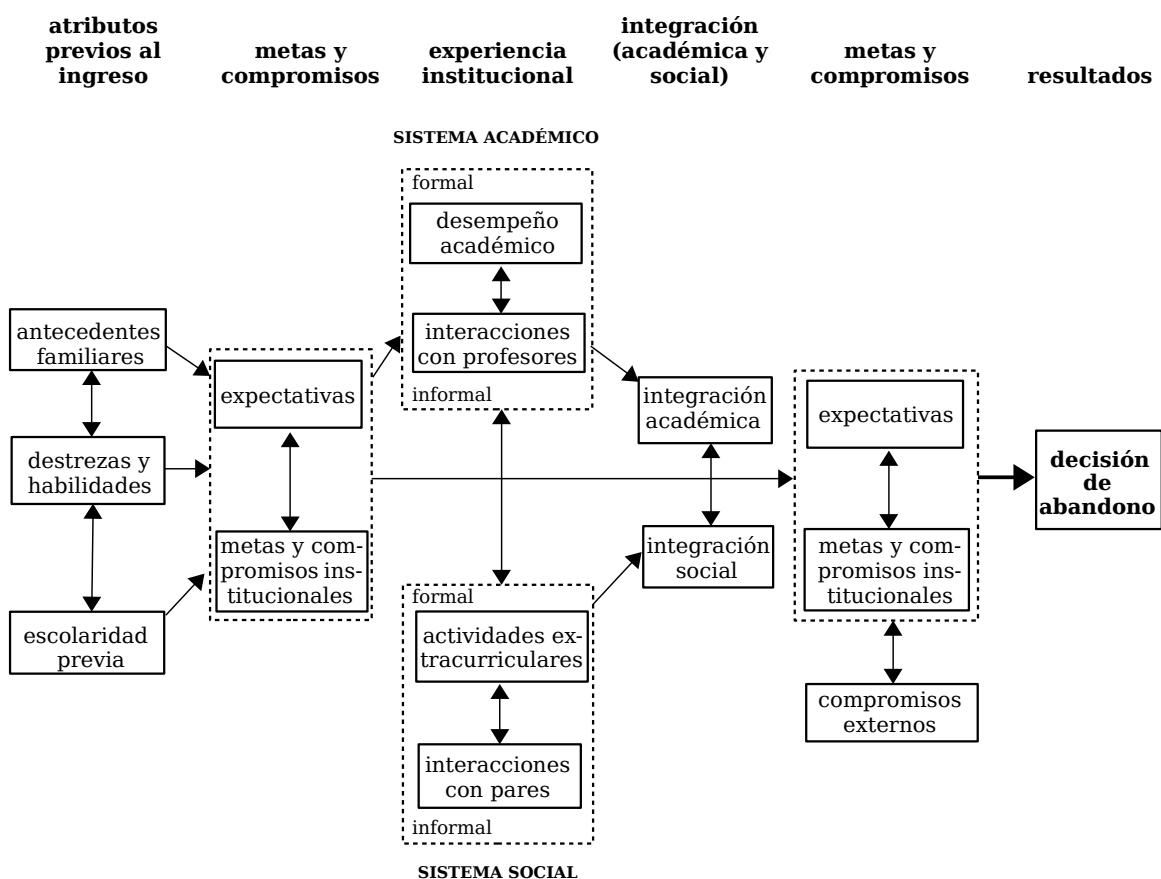
En su propuesta original Tinto (1975) destacó que si el estudiante no logra asimilar adecuadamente las normas que rigen la vida universitaria ni establecer relaciones positivas con sus pares y docentes, habrán de aumentar las probabilidades de que abandone sus estudios. También incrementan el riesgo de abandono una deficitaria preparación académica previa, la falta de compromiso inicial con la institución y de motivación hacia el aprendizaje. Lo que más distingue a estos planteos de sus formulaciones posteriores es que le atribuye la responsabilidad del abandono casi exclusivamente a las características del estudiante.

En producciones posteriores Tinto (1987a; 1987b; 1989; 1993; 1997; 2007; 2008; 2010; Tinto y Pusser, 2006) le otorgó una importancia relativa cada vez mayor, como factor explicativo del abandono, a la débil integración social y académica del estudiante en la universidad. A este respecto, numerosos estudios posteriores a la primera propuesta modélica de Tinto, entre los que se destaca el realizado por Pascarella y Terenzini (1991), corroboraron la influencia determinante de la deficitaria integración social y académica en la decisión de abandono de los estudios en ES (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 183). Por otra parte, en sus trabajos de la década pasada Tinto (2010; 2008; 2007; Tinto y Pusser, 2006) reafirmó sus primeras apreciaciones, al tiempo que desplazó el foco de interés analítico desde el abandono hacia la persistencia en los estudios superiores, desplazamiento que había sido iniciado por Bourdages (1996)¹³⁴. A partir de entonces tomó fuerza la designación «*teoría de la persistencia de Tinto*», adoptada por muchos investigadores (i.e., González Afonso *et al.*, 2007, pp. 72 y ss). Finalmente, en sus formulaciones más recientes Tinto (2012a; 2012b) reafirmó ese desplazamiento, al tiempo que puso un énfasis bastante mayor en la importancia de procurar, por encima de cualquier otro aspecto, el éxito del estudiante («*student success*»).

134 En su influyente *Leaving College*, el foco analítico de Tinto (1993) aun estaba puesto en el estudiante; en una de sus últimas obras (*Completing College*) Tinto (2012a) ya había reafirmado el desplazamiento de ese foco hacia la institución escolar.

Ya fue comentado (*ut supra*, pp. 113-114) que la teoría de la persistencia de Tinto, tal como la modelizara en 1993 (véase Figura 5) y en 2006 (*cf.* Tinto y Pusser, 2006), se basa en que la integración social y académica del estudiante, principal factor explicativo de su persistencia, está influida por sus características personales, su contexto familiar, sus antecedentes académicos y preparación al momento de su ingreso a la ES, sus metas y expectativas (académicas), su intención de culminar los estudios, su compromiso inicial con la institución y las interacciones que establece con sus pares y con sus profesores (Figuera y Torrado, 2013, p. 36; Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011, p. 16).

Figura 5. El modelo explicativo de Tinto (1993)



Fuente: elaboración propia a partir de Tinto (1993)

Los componentes del modelo aparecen distribuidos en cinco fases interrelacionadas. En la primera fase se toman en consideración las características inherentes al estudiante inmediatamente antes de su ingreso a la ES: sus antecedentes familiares, sus destrezas y habilidades y su preparación académica. La segunda fase incluye a las expectativas académicas del estudiante (con respecto a la «carrera» y a

la institución elegidas) y a su compromiso inicial con la institución. La tercera y la cuarta fases comprenden aquellas experiencias de los estudiantes que propician su integración a la institución, tanto en lo académico (desempeño académico e interacción informal con docentes) como en lo social (actividades extra-curriculares e interacción informal con sus pares). En la última fase Tinto incluye las expectativas, metas y compromisos del estudiante con la institución y con su propia trayectoria educativa, que están en función del grado de integración social y académica alcanzado en la fase precedente; en esta fase Tinto considera, además, los compromisos externos que pueden incidir en su decisión final de abandonar los estudios.

Tal como se muestra en la Figura 6, en su última formulación Tinto (2010; 2012b) incorpora a su modelo el papel protagónico del tipo de esfuerzo que aplica el estudiante («*quality of effort*») y su impacto directo en su aprendizaje¹³⁵ –aspecto que ya aparecía destacado con un rol capital en Astin (1985)–, al tiempo que pone un énfasis mayor en la cultura y en el clima de los centros educativos, en especial en el ámbito áulico, en tanto pilares de su capacidad para adaptarse a la diversidad de características de los estudiantes y con ello incrementar su compromiso o involucramiento académico («*involvement*»).

Dentro de este vasto conjunto de factores, las características personales del estudiante, que ya tenían un lugar de destaque en las primeras teorizaciones de Tinto, desempeñan un papel protagónico en su teoría de la persistencia, en especial ciertos rasgos psicológicos tales como la capacidad para desarrollar acciones cuyas recompensas están diferidas en el tiempo (Landry, 2003) –“la capacidad de esfuerzo, en favor de logros futuros” (González Afonso *et al.*, 2007, p. 79)– o para superar situaciones adversas, esto es, en términos ajenos a Tinto, resiliencia¹³⁶ (Lightsey, 2006).

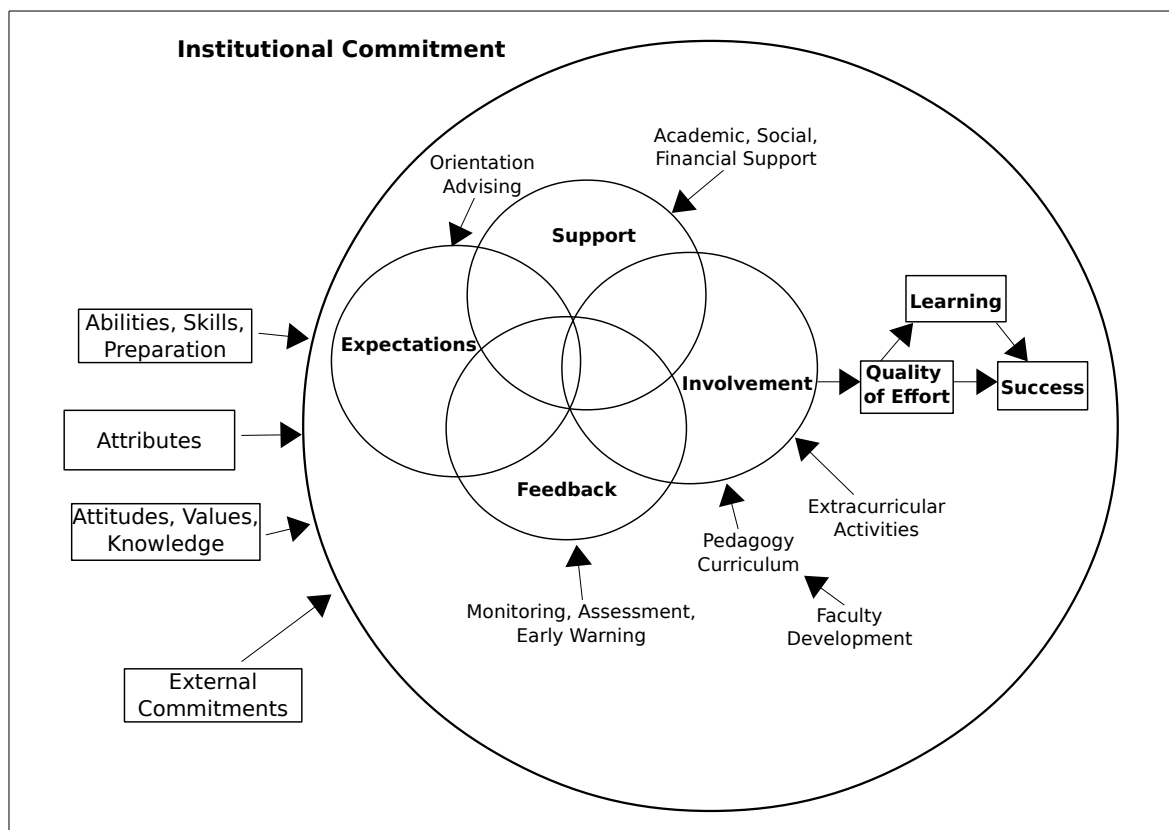
De este modo, la teorización de Tinto se alinea con los planteos de una creciente variedad de autores que en su explicación de la persistencia le otorgan una relevancia significativa a ciertas variables psico-

135 Tal como se comentará más adelante (*ut infra*, pp. 369-370), en los centros de ES de Rivera la deficitaria calidad del esfuerzo de la mayoría de los estudiantes tiene un papel también claramente protagónico en la explicación del abandono de los estudios. Sin embargo, eso no es consecuencia de una inadecuada acción institucional en el desarrollo de instancias de soporte, evaluación, expectativas e involucramiento –tal lo que sugiere Tinto–, sino de la débil motivación intrínseca de los estudiantes debida a la existencia de una oferta de estudios en ES muy escasa y poco diversificada.

136 Aquí la noción de resiliencia es entendida como la capacidad para sobreponerse y adaptarse positivamente a contextos y circunstancias adversos (*cf.* González Afonso *et al.*, 2007; Henderson y Milstein, 2005; Grotberg, 2002; Elder y Conger, 2000).

cognitivas interrelacionadas¹³⁷, tales como la motivación, la autoeficacia (Papa, 2015; Hong, Shull y Haefner, 2012), la perseverancia y la autoestima (Ojeda, Navarro y Flores, 2009; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Figura 6. El Modelo de Acción Institucional de Vincent Tinto (2012)



Fuente: Tinto (2012b, p. 258)

En definitiva, los elementos que en el último modelo de Tinto (2012b) aparecen encerrados en un gran círculo –aquellos cuyo abordaje está al alcance de la gestión de los centros educativos («*institutional commitments*»)- constituyen el foco de sus planteos y análisis; de hecho, se trata, según su propia denominación, de un «*modelo de acción institucional*». A los elementos exteriores, en cambio, les dedica una atención marginal.

137 Tal vez la consideración de este tipo de variables por parte de Tinto haya sido lo que llevó a que algunos autores le atribuyeran a sus últimas formulaciones un carácter predominantemente psicológico. Pero se tratan, más bien, de teorías con una genuina pretensión holística, en tanto, en sus propias palabras, su propósito fue “explicar de qué modo las interacciones entre diferentes individuos y los sistemas académicos y sociales de la institución y de las comunidades en las que se inscriben conducen a los individuos de diferentes características a abandonar la institución antes de completar sus estudios” (Tinto, 1993, p. 113; traducción del autor).

En este sentido, en el presente texto ya ha sido enfatizado que en el caso de organizaciones de ES inscriptas en contextos socio-académicos desfavorables –máxime cuando se trata de organizaciones ajenas a la lógica de *campus* característica de los *loci* de investigación predominantes en la literatura especializada en abandono en la ES, incluyendo los estudiados por Tinto¹³⁸ los elementos incluidos en los rectángulos exteriores al círculo tienen una importancia sustantiva en la configuración de las trayectorias académicas de los estudiantes, sobre todo en su truncamiento: las condiciones del contexto territorial («*external commitments*») y las condiciones inherentes al estudiante al momento de su ingreso a alguna organización de ES («*internal commitments*»). En efecto, “cuando el foco se pone sólo en los elementos que la institución puede controlar, queda excluido un amplio rango de otras variables explicativas, tales como la motivación del estudiante, sus expectativas y emociones” (Kahu, 2013, p. 763; traducción del autor).

«Retention Formula and Model for Student Success» (Seidman, 2012b)

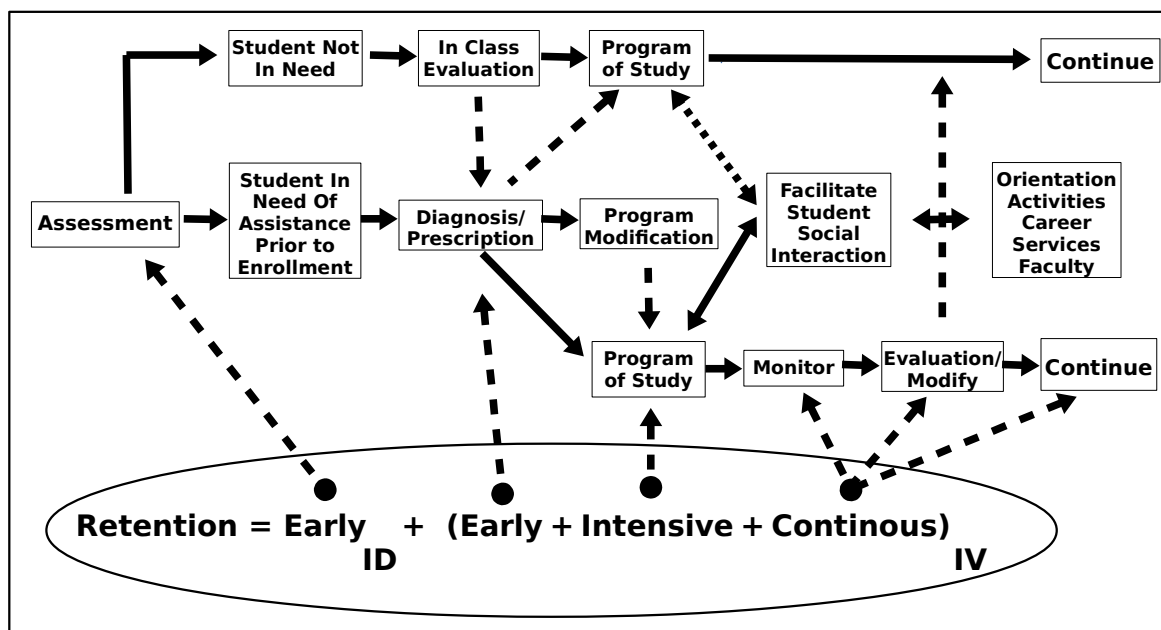
“La fórmula Seidman y el modelo de éxito” («*Seidman Formula and Success Model*»), escribió el propio Seidman (2012b), “es muy fácil de entender y de implementar, y realmente va a ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas académicas y personales” (p. 268; traducción del autor).

La «fórmula Seidman» y su desglose conceptual aparecen graficados en la Figura 7: «Retention = Early_{IB} + (Early + Intensive + Continuous)_{IV}» («Retención = Identificación temprana + Intervención temprana + Intervención intensiva + Intervención continua»).

La fórmula “se aplica a *todos* los estudiantes: recién egresados del Bachillerato, adultos y jubilados; de cualquier estatus económico, cultura o religión; de cualquier tipo de institución convencional o por Internet; a estudios de pre-grado y grado” (*ibíd.*; cursivas en el original; traducción del autor).

138 A los efectos de la investigación que aquí se presenta la singularidad de este tipo de contexto adquiere una relevancia especial, ya que por lo general “las teorías sobre la persistencia excluyen la consideración de estudiantes académicamente vulnerables de centros de Educación Superior que no tienen *campus* y/o que cursan carreras de dos años de duración («*academically vulnerable students at commuter and two-year institutions*»)” (Karp, 2011, p. 3; traducción del autor).

Figura 7. Retention Formula and Model for Student Success



Fuente: Seidman (2012b, p. 280)

Seidman (2012b) define del siguiente modo a los factores de su fórmula:

“*Identificación temprana* («*early identification*») es la evaluación de los niveles de destreza del estudiante. [...] *Intervención temprana* («*early intervention*») es [...] el comienzo de una intervención en el momento más temprano posible después de la identificación. [...] *Intervención intensiva* («*intensive intervention*») es [...] la creación de una intervención que es suficientemente intensiva o fuerte como para producir el cambio deseado. [...] *Intervención continua* («*continous intervention*») es [...] una intervención que se mantiene hasta que el cambio efectivamente se produce” (pp. 272-274; traducción del autor).

Tal como lo muestra su modelo (Figura 7), el objetivo es “identificar tan temprano como sea posible a estudiantes con necesidad de asistencia académica y/o social, evaluar sus necesidades, prescribir intervenciones y monitorear, evaluar y ajustar las intervenciones cuando resulte necesario” (*ídem*, p. 274; traducción del autor). Seidman enfatiza que “la identificación temprana, el correcto diagnóstico de los problemas (tanto académicos como sociales) y la prescripción de una intervención durante un período de tiempo y con chequeos periódicos es la clave del éxito de un programa de retención escolar” (*ídem*, p. 277; traducción del autor). Del carácter preventivo de este abordaje se infiere que la responsabilidad no recae solamente en la búsqueda de ayuda por parte de los estudiantes, sino también en la intervención proactiva de las instituciones en la detección de los estudiantes que necesitan su apoyo.

Seidman reconoce que su fórmula de retención está construida sobre la base del modelo de Tinto (1987a; 1983), pero destaca que da un paso más hacia la acción: “Mientras que el modelo de Tinto suministra la base, la Fórmula de Retención de Seidman suministra a las universidades un método para alcanzar las metas de retención” (Seidman, 2012b, p. 282; traducción del autor). Lo más importante que toma del modelo de Tinto es la referencia a la habilidad académica del estudiante para que logre la integración académica a la institución¹³⁹, tanto formal como informalmente (*ídem*, p. 269). Además, el modelo de Seidman coincide con el de Tinto en su centramiento exclusivo en aquellos aspectos cuyo abordaje está al alcance del centro educativo. Esto es válido tanto para la primera fase –representada por el primer factor de la fórmula: identificación temprana– como para las subsiguientes (las tres instancias de intervención). Corresponde advertir que la fase de identificación temprana, pautada por la evaluación («*assessment*») es la única en la que se toman en consideración aspectos inherentes al estudiante, en especial su preparación académica previa a su ingreso a la organización de ES.

6.5 Otras teorizaciones de interés

Ninguna de esas teorías nos ofrecen una comprensión definitiva del problema: ninguno de los modelos explican cabalmente por qué algunos estudiantes abandonan y por qué otros no. Hay solamente unas pocas variables que parecen importar.

Van den Bogaard (*apud* Rodríguez Espinar, 2014, p. 67)¹⁴⁰

El desarrollo expuesto hasta aquí muestra que el abandono de los estudios en ES ha sido un problema teórico y un ingente motivo de preocupación en buena parte del mundo occidental desde los años setenta del siglo pasado. De acuerdo con Aljohani (2016), muchos autores e investigadores consideran que fue William quien elaboró el primer modelo teórico y sistemático en la literatura sobre retención escolar, el cual, según Berger *et al.* (2012) dio inicio a la era de la construcción de teorías sobre la retención¹⁴¹.

En los últimos cuatro decenios la producción académica sobre el abandono de los estudios en ES, que sigue en franca expansión, ha

139 Seidman (2012b, pp. 268-269) explicita que emplea indistintamente los términos integración («*integration*») y compromiso o involucramiento («*engagement*»).

140 Traducción del autor.

141 El trabajo de William referido por Aljohani (2016), publicado en 1971, lleva por título *Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis*.

dado lugar a abordajes desplegados desde muy variadas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos¹⁴², entre los cuales predominan, en términos de cantidad y de reconocimiento de la comunidad académica internacional, las teorizaciones que, bajo el influjo de la obra pionera de Tinto (1975), consideran que la persistencia estudiantil en ES depende principalmente del grado de integración social y académica que el estudiante consigue en el primer tramo de su trayectoria en ese nivel. Las diferencias en las teorizaciones surgen al momento de determinar los factores o variables que más inciden en el grado de integración social y académica.

Algunas de esas teorizaciones, incluyendo las propuestas a partir de mediados de los años 80 del siglo pasado por el propio Tinto (1987a; 1993), tomaron en consideración ciertos factores que no habían sido contemplados en su formulación original (i.e., Papa, 2015; Arbona y Nora, 2007; Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson, 1997; Cabrera, Nora y Castaneda, 1993; Pascarella, 1985; Bean, 1985; Bean y Metzner, 1985). Otras diferencias han respondido a la búsqueda de complementar o modificar el modelo de Tinto para hacerlo aplicable a distintos tipos de universidades (por ejemplo, con y sin *campus*) y de estudiantes, en especial los calificados como «no tradicionales»: adultos, trabajadores a tiempo completo, estudiantes que no residen en el *campus* («*commuter students*»), integrantes de minorías étnicas, entre otros.

La vasta producción académica resultante dio lugar a una creciente complejización del modelo original de Tinto y a la postulación de variados modelos alternativos. De acuerdo con lo señalado por Aljohani (2016, p. 4), entre los seis modelos más citados están los siguientes cinco: the «*Undergraduate Dropout Process Model*» (Spady, 1970; 1971), «*Institutional Departure Model*» (Tinto, 1975; 1993), «*Student Attrition Model*» (Bean, 1980; 1982), «*Non-traditional Student Attrition Model*» (Bean y Metzner, 1985) y «*Student Retention Integrated Model*» (Cabrera, Nora y Castaneda, 1993).

En la reseña que se presenta a continuación se describen someramente los modelos precitados –excepto el de Tinto, que ya fue descrito– junto a algunos otros que también se sustentan en teorías explicativas destacables. Por razones de comodidad discursiva la reseña toma como base la clasificación propuesta por Cabrera *et al.* (2006b, p. 182)¹⁴³:

142 Para un exhaustivo desarrollo histórico-crítico sobre el surgimiento y evolución de los estudios sobre retención escolar, véase Berger, Blanco y Lyons (2012).

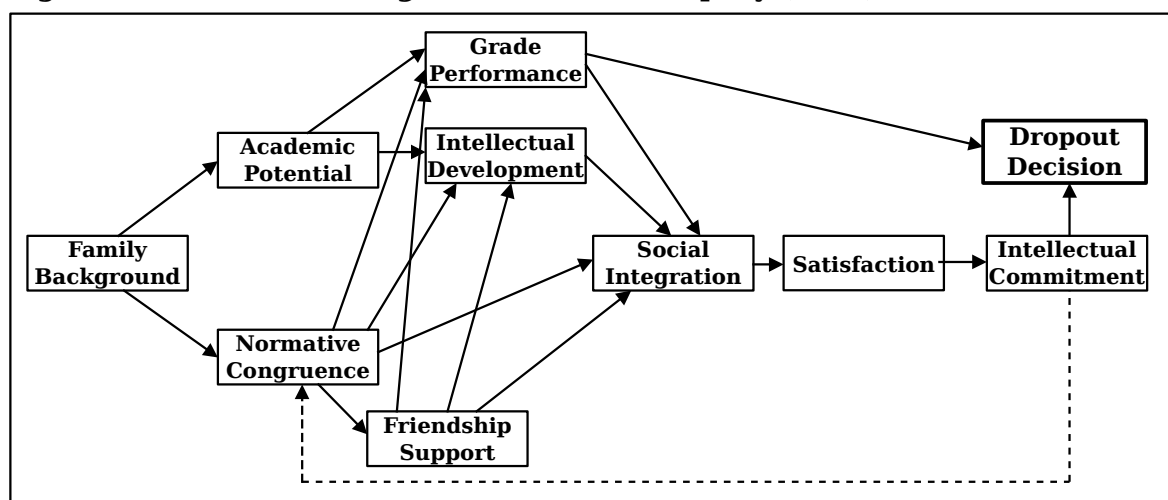
143 Habley, Bloom y Robbins (2012) clasifican a las teorías explicativas del abandono en cinco grandes grupos (psicológicas, culturales, sociológicas, organizacionales y

- (i) teorías que privilegian factores de adaptación («*adaptation model*»),
- (ii) teorías que privilegian factores estructurales («*structural model*»),
- (iii) teorías que privilegian factores económicos («*economic model*»), y
- (iv) teorías que privilegian factores psico-pedagógicos («*psycho-pedagogic model*»)¹⁴⁴.

(i) Teorías que privilegian factores de adaptación («*adaptation model*»)

El denominador común en esta agrupación es la consideración de que el abandono de los estudios en ES ocurre debido fundamentalmente a una insuficiente adaptación y/o integración del estudiante al centro educativo, tanto con relación al ámbito académico como al social. Aquí se destacan, como ya hemos planteado, las teorías explicativas propuestas por Tinto desde su modelización de 1975 -con base en el «*Student Integration Model*» de Spady (1970) que se reproduce a continuación- hasta su último modelo difundido (Tinto, 2012b).

Figura 8. El «*Student Integration Model*» de Spady (1970)



Fuente: elaboración propia en base a Spady (1970)

económicas); muy similarmente Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson (1997) las clasifican en psicológicas, de interacción, sociológicas, institucionales y económicas. Tinto (1993) engloba estos tres últimos grupos bajo la categoría de «teorías contextuales».

144 Corresponde insistir en cuanto a que la ubicación de algunas de esas teorías en alguno de esos agrupamientos resulta algo artificioso, ya que el propio deslinde lo es. Por ejemplo, la mayoría de las teorías ubicadas en el cuarto agrupamiento -las que privilegian factores psico-pedagógicos- establecen que estos factores son, como ya fue señalado, los que más inciden en el grado de integración social y académica del estudiante y, por esa vía, los que propician una mayor o menor probabilidad de persistencia en los estudios. Algo análogo puede plantearse con respecto a los factores estructurales y económicos privilegiados en los dos agrupamientos restantes.

La importancia de la teorización de Spady radica en que fue a partir de ella que los estudios y modelos sobre retención escolar comenzaron a tomar en consideración el impacto en el fenómeno del abandono de los estudios en ES de las relaciones que el estudiante establece con la organización escolar (*cf.* Aljohani, 2016, p. 4). En el modelo de Spady los atributos del estudiante (actitudes, disposición hacia el aprendizaje, habilidades, intereses) y la calidad de su interacción con los actores de la organización escolar (principalmente docentes y pares) desempeñan un papel central para propiciar que el estudiante alcance un grado deseable de integración social y académica y, por ende, su persistencia. Tal como se ilustra en la Figura 8, los factores más influyentes en la integración social del estudiante –y, por tanto, en su (eventual) decisión de abandono– son, en la dimensión académica, su desempeño («*grade performance*») y su desarrollo intelectual («*intellectual development*») y, en la dimensión social, la congruencia de la normativa («*normative congruence*») y el soporte de sus amigos («*friendship support*»).

Tanto en el modelo sociológico de Spady como en las diversas obras de Tinto la noción de integración social tiene como referente conceptual inequívoco a Émile Durkheim (1965), en especial en lo atinente al análisis que a fines del siglo XIX éste desarrollara –en su célebre *El suicidio*– sobre la anomia en las sociedades industrializadas; así pues, el riesgo de abandono en la ES se instala cuando el estudiante carece de un grado suficiente de integración social –carencia que está en la base de los comportamientos de tipo anómico–, académica y organizacional¹⁴⁵.

La principal fuente de la falta de integración del estudiante al ámbito académico es, según Spady (1970), la incongruencia entre las expectativas con respecto a los estudios superiores configuradas desde su entorno familiar y social y la realidad a la que efectivamente se enfrenta el estudiante en el primer tramo de esos estudios. Tinto (1975; 1993) profundiza estos planteos y destaca que las principales manifestaciones de la integración social son la frecuencia e intensidad de sus interacciones positivas con pares y docentes y su grado de participación en actividades extra-curriculares, mientras que la integración académica y la integración organizacional están asociadas

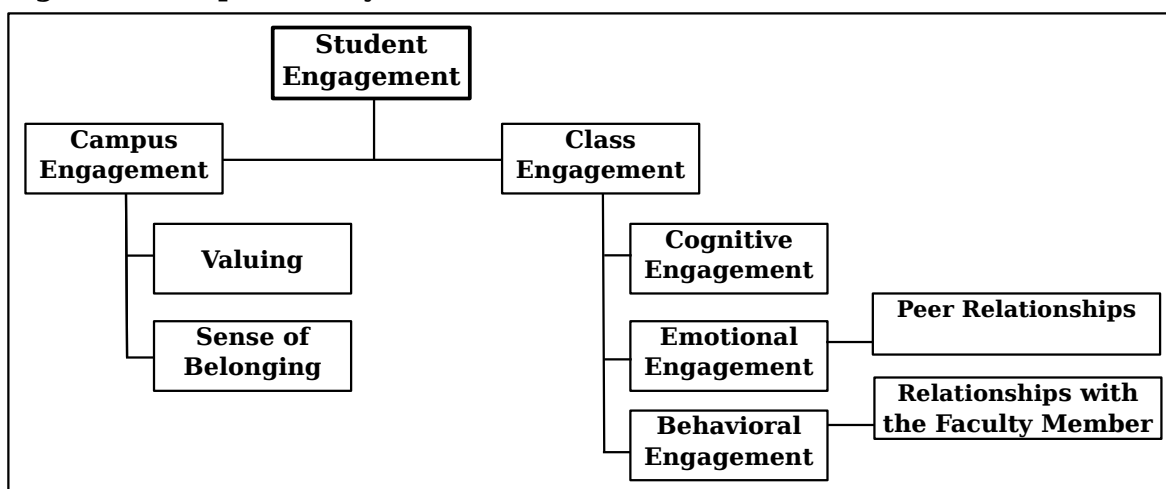
145 La analogía que Tinto establece entre el comportamiento del suicida y el del desertor de los estudios es que ambos son formas voluntarias de abandonar un grupo social: “existen suficientes e intrigantes analogías entre las dos situaciones” (Tinto, 1993, p. 99; traducción del autor). Por su parte, Spady (1970) considera que las condiciones sociales que dan lugar al abandono de los estudios son similares a aquellas que derivan en el suicidio.

a su valoración y sentimiento de pertenencia con respecto a la organización escolar¹⁴⁶, y en especial a la afinidad entre el clima académico de ésta y su desarrollo intelectual.

Ya fue señalado que el concepto de involucramiento estudiantil («*student engagement*») es central en toda la producción de Vincent Tinto. En consonancia con su perspectiva teórica, a este concepto se lo puede definir como “la calidad y cantidad de reacciones psicológicas, cognitivas, emocionales y conductuales de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje, así como frente a las actividades académicas y sociales dentro y fuera del aula, todo ello con vistas a alcanzar resultados de aprendizaje exitosos” (Gunuc y Kuzu, 2015, p. 589; traducción del autor).

Tal como lo ilustra el gráfico que se presenta a continuación, los autores precitados plantean que el involucramiento estudiantil comprende dos grandes componentes (el involucramiento en el *campus* y el involucramiento en el aula), cada uno de los cuales incluye dos y tres dimensiones respectivamente.

Figura 9. Componentes y dimensiones del involucramiento estudiantil



Fuente: Gunuc y Kuzu (2015, p. 599)

Ya fue comentado que en varias de sus obras Tinto (1975; 1987; 1993; 2012a; 2012b) ha afirmado que la integración del estudiante al centro educativo y su involucramiento como tal («*student engagement*»¹⁴⁷)

146 De acuerdo con Gunuc y Kuzu (2015, p. 590), la valoración («*valuing*») y el sentimiento de pertenencia («*sense of belonging*») se refieren al involucramiento psicológico, mientras que la participación se refiere al involucramiento social.

147 En las obras precitadas Tinto centra su estudio del involucramiento estudiantil en la influencia que la vida del estudiante en el *campus* universitario (incluyendo el ámbito áulico) ejerce en su integración social y académica.

dependen de sus características personales –principalmente de las que participan en su bienestar intelectual, social y emocional–, pero sobre todo de sus experiencias sociales y académicas, principalmente las adquiridas en el primer tramo de su trayectoria en la ES y las correspondientes a su trayectoria académica previa («*background*»). Ese involucramiento, si es sostenido en el tiempo, produce un fuerte compromiso con el centro escolar («*commitment with the institution*») y, por ende, contribuye muy favorablemente a su persistencia en los estudios¹⁴⁸. Se trata, como ya fue subrayado, de un conjunto de factores cuyo abordaje está al alcance de la gestión de la institución y de la propia organización educativa.

Ha sido muy cuantiosa la producción académica que, bajo el influjo de las ideas removedoras de Tinto, ha erigido al grado de integración social y académica del estudiante en el principal factor explicativo del abandono de los estudios en la ES (o bien de su persistencia en ese nivel). Cualquier relevamiento sobre la producción académica contemporánea al respecto publicada en revistas científicas de alto impacto permite inferir que algunas de las obras más influyentes en este agrupamiento han sido las de Berger y Braxton (1998), Pascarella y Terenzini (1980; 1991; 2005), Bean y Metzner (1985), Braxton, Hirschy y McClendon (2004), Bean y Vesper (1990), Bean (1980; 1982; 1990), Nora *et al.* (1996), Cabrera, Nora y Castaneda (1993) y Seidman (2012b)¹⁴⁹.

148 El involucramiento siempre debe concebirse como un proceso, ya que se trata de un concepto que “comprende las percepciones, expectativas y experiencia de ser un estudiante y la construcción de ser un estudiante” (Bryson, Hard y Hand *apud* Kahu, 2013, p. 769; traducción del autor). Es por eso que los autores precitados incorporan la noción de «convertirse en un estudiante» («*becoming a student*»): se trata de “un continuum dinámico con diferentes locaciones (el aula, el curso, la institución), y por ende no puede ser medido por encuestas [y] puede ser mejor comprendido mediante un abordaje cualitativo en profundidad” (*idem*, p. 770; traducción del autor). «Convertirse en un estudiante» es, pues, un proceso, y no un acto instantáneo que acontece no bien el estudiante ingresa a la ES. De acuerdo con lo emergente de la investigación realizada, este proceso tiene características y connotaciones diferentes en los centros educativos estudiados. En el CUR, por ejemplo, existe una suerte de «mística» de ser universitario que los estudiantes incorporan en forma paulatina. Los estudiantes también asimilan los modelos comportamentales de sus docentes, y los que se desempeñan en el CUR son diferentes que los que lo hacen en el CeRP del Norte, incluso en sus actitudes, códigos vestimentarios, etcétera. Sería de interés que se desarrollen otras investigaciones que puedan estudiar con mayor profundidad estos aspectos.

149 Este planteo en cierta medida coincidente con el de Karp (2011), quien destaca a las siguientes obras: Pascarella y Terenzini (2005), Bean y Metzner (1985), Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson (1997) y Braxton, Hirschy y McClendon (2004).

Además, han sido numerosas los estudios empíricos que asumieron como horizonte de partida la teoría original de Tinto (1975). Berger y Braxton (1998), por ejemplo, sostienen que a pesar de que el modelo de Tinto tiene un estatus «cuasi-paradigmático» en el campo de la retención escolar, en la investigación empírica que desarrollaron se constató que sólo cinco de las trece proposiciones de aquella teoría cuentan con evidencia empírica robusta (cf. Aljohani, 2016, pp. 12-13): las características inherentes al estudiante al momento de su ingreso a la ES (sobre todo su sexo y su preparación académica), su compromiso inicial con el centro educativo, su motivación hacia la culminación de sus estudios, su integración social y su integración académica. Idéntica consideración fue formulada por Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson (1997) (cf. Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 662). Para desarrollar una explicación del constructo de la integración social que había sido elaborado por Tinto (1975; 1993), Berger y Braxton (1998) añadieron cuatro variables inherentes al centro educativo –comunicación institucional, justicia en las políticas, cumplimiento de la normativa y participación en la toma de decisiones–, cuya influencia puede conducir directamente a una mayor integración social e indirectamente a mitigar las intenciones de abandono por parte de los estudiantes. En definitiva, tales atributos de la organización escolar desempeñan un rol significativo en el fenómeno de la retención escolar (cf. Aljohani, 2016, pp. 12-13).

Por su parte, dos autores muy influyentes, Pascarella y Terenzini (1980; 1991), han reafirmado la importancia del papel que desempeña la integración social en la persistencia estudiantil en la ES –factor explicativo clave en la teoría original de Tinto (1975)–, en especial en el caso de estudiantes cuyo compromiso con el centro educativo («*commitment with the institution*») es débil o en el de aquellos poco comprometidos con sus objetivos académicos («*self-commitment*»). Además, Pascarella y Terenzini (1991) toman en consideración algunos factores no contemplados en el modelo de Tinto: el tipo y grado de selectividad establecidos para el acceso a la organización de ES en cuestión, sus estándares de exigencia académica, la existencia de «vida de *campus*» –residencia (o no) en el *campus*–, el grado de conformidad del estudiante con el programa de estudios elegido, la existencia de becas de apoyo económico otorgadas por el centro educativo.

La consideración de estos cinco factores resulta de crucial relevancia en la explicación y análisis de la persistencia en el primer año de ES en

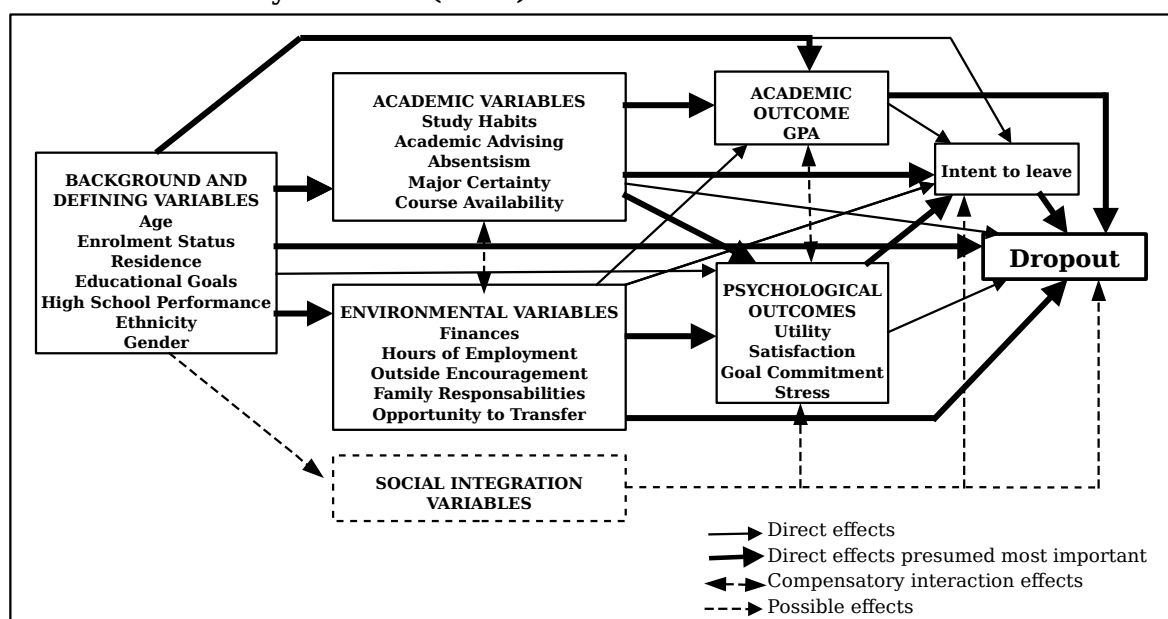
Rivera. Cabe señalar algo análogo con relación a una modelización posterior de Pascarella y Terenzini (2005) en la que destacan la importancia de ciertas características institucionales (en rigor, organizacionales) que influyen en el desempeño académico de los estudiantes -y, por ende, en su persistencia-, influencia que es de carácter dinámico y determinante en el caso de estudiantes calificados como no tradicionales («*non-traditional students*»)¹⁵⁰, como por ejemplo aquellos que demoraron su ingreso a la ES -mayores de 24 años de edad- o los que trabajan a tiempo completo -más de 20 horas semanales- o los que no residen en el *campus* -«*commuter students*»- (cf. Bean y Metzner, 1985), o bien los que presentan cualquier combinación de estos tres factores (cf. Cabrera *et al.*, 2006b, p. 184).

En una línea teórica muy afín con la de Pascarella y Terenzini (1980), Bean y Metzner (1985), Bean y Vesper (1990) y Bean (1980; 1982; 1990) consideran que para explicar cabalmente la persistencia de estudiantes universitarios no tradicionales el modelo original de Tinto (1975) se requiere la adición de algunas variables de corte psicológico, tales como la disposición actitudinal, el manejo del estrés, la percepción de utilidad de los estudios cursados y el grado de cumplimiento de expectativas y de satisfacción personal.

Bean y Metzner (1985) afirman que las variables sociales, que eran las centrales en las teorías más importantes hasta ese momento -Spady (1970), Tinto (1975), Pascarella y Terenzini (1980)-, influyen muy poco en la retención de los estudiantes no tradicionales. Tal como lo ilustra la Figura 10 que se presenta en la página siguiente, Bean y Metzner (1985) privilegian las variables de tipo contextual («*environmental variables*»: situación económica y laboral, responsabilidades familiares, apoyo social) y las académicas («*academic variables*»: apoyo académico, hábitos de estudio, ausentismo, entre otras), ambas dependientes de las características personales del estudiante al momento de ingresar a la ES («*background variables*»: edad, clase social, lugar de residencia, metas académicas, desempeño académico previo, etnicidad, género). Consideran que los estudiantes con bajo desempeño académico («*academic outcome*») son más proclives a abandonar, pero que en la intención de hacerlo («*intent to leave*») influyen más algunas variables de carácter psicológico: percepción de la utilidad y satisfacción con sus estudios, compromiso con las metas académicas, estrés.

150 En un artículo anterior Pascarella (1991, p. 458) ya había descrito el singular carácter de esta influencia, que en realidad se configura como una red dinámica de influencias (“*a dynamic web of influences*”).

Figura 10. El «*Non-traditional Undergraduate Student Attrition Model*» de Bean y Metzner (1985)



Fuente: elaboración propia en base a Bean y Metzner (1985)

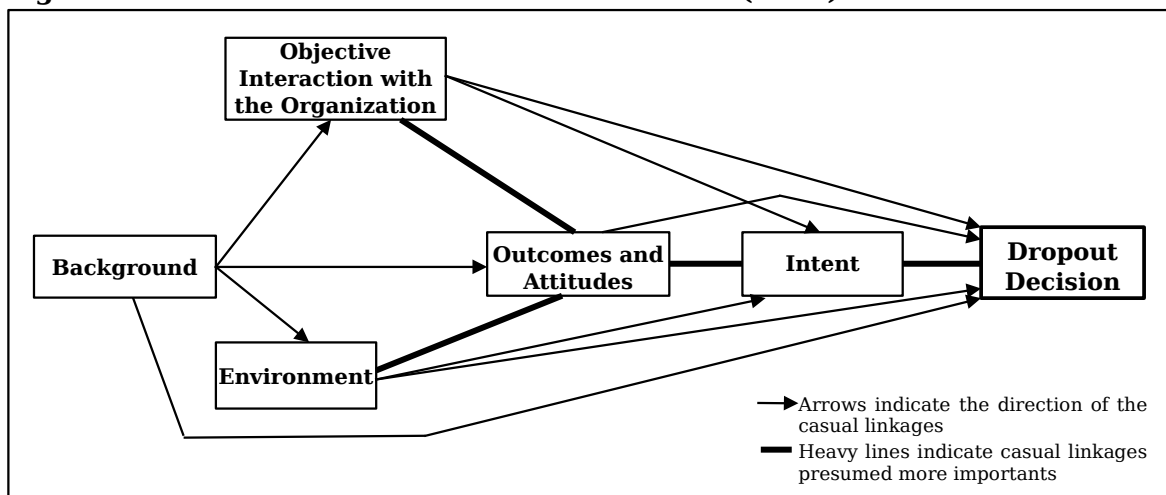
La mayor diferencia entre el enfoque de Tinto y el de Bean y Metzner (1985) es que éstos afirman que la integración social de los estudiantes no tradicionales tiene un impacto prácticamente despreciable en su persistencia como tales; los factores más influyentes son de carácter contextual, en especial sus compromisos o responsabilidades familiares y laborales. Lo que distingue a los estudiantes no tradicionales es, según Bean y Metzner, que “no están influidos por la atmósfera social de la institución y están bastante más firmemente orientados hacia el aprovechamiento de las oportunidades académicas” (Cabrerá *et al.*, 2006b, p. 184; traducción del autor). Además, los estudiantes mayores (es decir, aquellos que demoraron su ingreso a la ES) cuentan con estructuras de soporte diferentes a las de los estudiantes más jóvenes: sus grupos de referencia -amigos, familiares, empleadores, colegas- son ajenos al centro educativo y, en consecuencia, sus interacciones con docentes y con sus pares estudiantes son más limitadas. “Esta realidad contrasta con la de los estudiantes tradicionales, cuyos grupos de referencia más importantes son sus pares y docentes que están en el campus” (*ibíd.*; traducción del autor). Otra característica que según Bean y Metzner (1985) diferencia a estos dos tipos de estudiantes es, como fue señalado recién, que los «no tradicionales» no residen en el *campus* (de ahí su denominación habitual de «*commuter students*»).

Con respecto a los estudiantes no tradicionales, Braxton, Hirschy y McClendon (2004) consideran, en consonancia con los planteos de

Bean y Metzner (1985), que algunos factores externos, tales como las responsabilidades laborales y familiares, ejercen una fuerte influencia inhibitoria de su persistencia en los estudios, aunque esta influencia se contrarresta si perciben que el centro educativo efectivamente se preocupa por su bienestar (cf. Karp, 2011, p. 3)¹⁵¹.

Por su parte, el «*Student Attrition Model*» de Bean (1982; 1990), que se reproduce abajo, privilegia cuatro tipos de factores: académicos (preparación previa al ingreso a la ES, integración académica y resultados académicos), contextuales (soporte económico y soporte social externo), psico-sociales (fijación de propósitos y metas, percepción de la utilidad de los estudios en curso, interacciones con pares y docentes, conductas y actitudes) y de socialización en la institución escolar (adaptación e interacción social, compromiso con la institución, desempeño académico). De estos cuatro tipos de factores Bean le atribuye una relevancia mayor a los contextuales y a los de tipo psico-social, en especial a los actitudinales: las actitudes de los estudiantes son, para Bean, el principal predictor de su persistencia¹⁵².

Figura 11. El «*Student Attrition Model*» de Bean (1982)



Fuente: elaboración propia en base a Bean (1982)

151 Es en atención a estas consideraciones que Braxton, Hirschy y McClendon (2004) destacan la conveniencia de que los centros educativos ofrezcan a los «*commuter students*», por ejemplo, servicios de guardería para sus hijos, cursos en diferentes horarios y posibilidades de trabajo rentado en el propio *campus*.

152 Los planteos de Bean (1990) han sido muy influyentes. Muchos investigadores han destacado la incidencia del soporte social externo en la persistencia estudiantil. Por ejemplo, Rowan-Kenyon *et al.* (2008) constataron que un sólido soporte familiar aporta a los estudiantes mayor autonomía, resiliencia y autoeficacia, mientras que Karp (2011) confirmó que el soporte social aportado por amigos y pares fortalece sus recursos de afrontamiento de los desafíos académicos. Además, en el primer tramo de los estudios superiores, “el soporte social actúa de amortiguador del estrés provocado por las demandas del nuevo contexto” (Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 353).

Bean y Vesper (1990) agregan al «*Student attrition model*» de Bean algunos factores propios de la organización escolar y otros factores inherentes al estudiante que califican como «no cognitivos», tales como sus aspiraciones, intereses y motivaciones. Bean y Metzner (1985) también habían destacado la influencia directa de aspectos extra-académicos, tales como el soporte familiar y social, la situación económica y las responsabilidades laborales, hogareñas o familiares.

Estas últimas teorizaciones –en especial el «*Student attrition model*» formulado por Bean (1990) con la adición de algunas variables explicativas consideradas por Bean y Vesper (1990)– son las que mejor se adecuan para la explicación del complejo fenómeno abandono/persistencia estudiantil en centros educativos inscriptos en contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso de los afincados en Rivera, Uruguay.

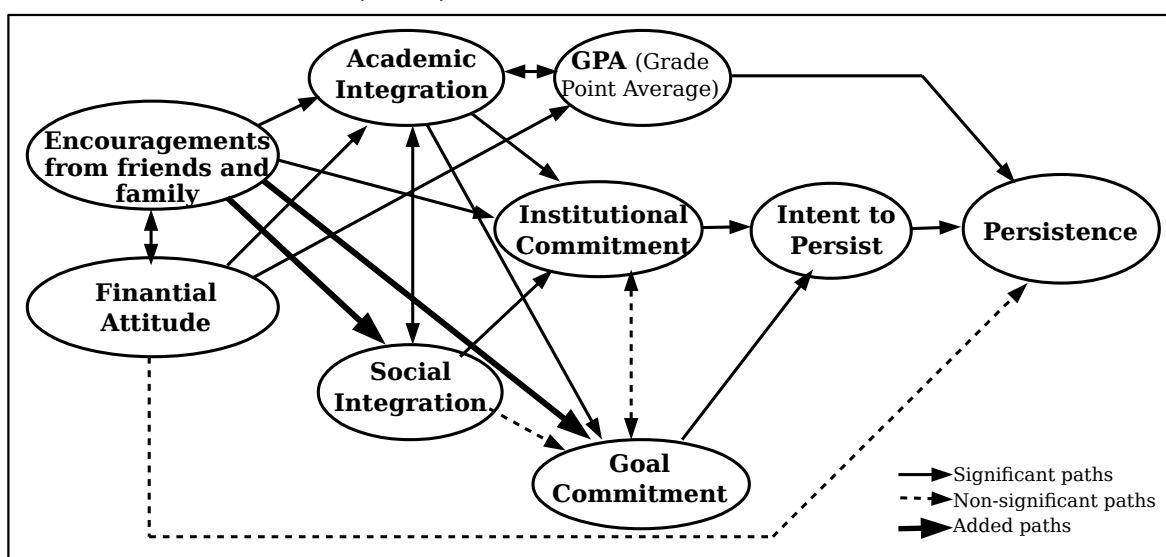
Por su parte, Nora *et al.* (1996) proponen un modelo que, también sobre la base de los planteos axiales de Tinto (1975; 1993), pone énfasis en la importancia de las experiencias sociales y académicas del estudiante en el período de transición hacia la ES. Más adelante Nora (2002) destaca la relevancia, en ese período, del soporte familiar y social del estudiante, de la fluidez de sus interacciones con pares y docentes y, en especial, su impacto al momento de atravesar los ritos de paso que Tinto (1993), inspirado en un influyente libro publicado a principios del siglo pasado por el antropólogo Van Gennep (1986), considera característicos de ese período de transición¹⁵³.

La Figura 12 presenta el modelo propuesto por Cabrera, Nora y Castaneda (1993), que integra componentes del modelo de Tinto (1975) y del «*Student Attrition Model*» de Bean (1982) ya reseñados antes. Este modelo, producto de una ambiciosa investigación empírica, una vez que puso a prueba las variables consideradas en dichos modelos, excluyó aquellas que no alcanzaron una confirmación estadística suficiente. El modelo resultante parece explicar y comprender el proceso de abandono de los estudios mejor que cada uno de los dos modelos tomados como base (*cf.* Aljohani, 2016, pp. 10-11). Una de las

153 Van Gennep (1986) había establecido que los ritos de paso en las sociedades primitivas comprenden tres fases: separación, transición e incorporación. Tinto (1987; 1993) arguye que una secuencia análoga caracteriza al proceso de persistencia estudiantil en ES: separación, transición e integración (social y académica). A diferencia de Van Gennep, para Tinto (1987) el pasaje por estas tres fases no es necesariamente secuencial para todos los estudiantes. Una secuencia casi idéntica fue planteada más recientemente por Coulon (2005): *el tiempo de la extrañeza* (fase de separación), *el tiempo del aprendizaje* (fase de adaptación) y *el tiempo de la afiliación* (fase de integración).

conclusiones más importantes de la investigación desarrollada por Cabrera, Nora y Castaneda (1993) es que “el análisis estadístico confirmó que las variables contextuales [«*environmental variables*»] desempeñan un rol más complejo en la retención escolar que el que había sido percibido por Tinto. Esto reafirma la reivindicación de Bean en cuanto a la importancia de dichas variables” (*ídem*, p. 11).

Figura 12. El «*Student Retention Integrated Model*» de Cabrera, Nora y Castaneda (1993)



Fuente: elaboración propia en base a Cabrera, Nora y Castaneda (1993)

De todos modos, las teorizaciones de Tinto –en sus diversas versiones– y las de Bean (1980; 1982) y Bean y Metzner (1985), al enfocarse en distintos tipos de universidades y, sobre todo, de estudiantes, no son mutuamente excluyentes sino complementarias entre sí (*cf.* Cabrera, Pérez y López, 2014, p. 20). Esta apreciación puede extenderse, convenientemente, a otras teorizaciones, ya que “para lograr un mejor entendimiento de las decisiones que toman los estudiantes [...] es necesario combinar más que enfrentar los modelos teóricos que buscan explicar los motivos por los cuales deciden abandonar o mantenerse en una institución de educación superior” (Castaño *et al.*, 2008).

Tal como se comentó en el capítulo precedente, Seidman (2012b, p. 269) reconoce que su teorización sobre la retención en ES, así como el modelo y la fórmula que propuso, están contruidos sobre la base del modelo de Tinto (1987a; 1983), en especial en lo atinente a la importancia de la habilidad académica del estudiante en el logro de la integración académica a la institución (*cf. ut supra*, p. 121). El modelo de Seidman coincide con el de Tinto, además, en su focalización en

aquellos aspectos que pueden ser abordados mediante instancias de intervención del centro educativo.

(ii) Teorías que privilegian factores estructurales («*structural model*»)

Si bien las teorías que corresponde incluir en este agrupamiento han recibido un fuerte impulso desde los primeros años del presente siglo, un antecedente relevante es el «modelo causal» propuesto tempranamente por Luján y Resendiz (1981). De acuerdo con este modelo, más allá de las razones para abandonar sus estudios que pueda atribuir el estudiante, las causas últimas de «su» decisión no son estrictamente propias sino de carácter estructural. Éstas comprenden factores del contexto social en el que se inscribe la organización educativa -condiciones socio-económicas, características del mercado laboral- y factores del contexto social más inmediato al estudiante: clase social, estructura familiar, nivel de instrucción formal y situación laboral de sus padres, entre otros. Otros estudios han resaltado la influencia de factores estructurales de carácter aun más general, tales como cambios societales en cuanto a los valores predominantes y a las diferencias generacionales (Krause, 2005; McInnis, 2001). Se trata, en suma, de los factores que en el modelo de Tinto (2012b; *cf. ut supra*, Figura 6, p. 118) aparecen fuera del círculo mayor (los «*external commitments*» y algunos de los «*internal commitments*»), precisamente en virtud de que su abordaje está fuera del alcance de la gestión del centro educativo.

En las teorizaciones que conforman este agrupamiento es innegable la remisión, aunque no siempre aparezca explicitada, a la teoría de la reproducción formulada por Bourdieu y Passeron (1996), publicada en 1970. Una de las más influyentes es la formulada por Thomas (2002) a partir de los resultados de una investigación empírica ejecutada en una universidad británica; allí afirma que la universidad desempeña un papel determinante en la reproducción del sistema social por la vía de la reproducción de las normas sociales y de las pautas culturales de los grupos sociales dominantes. Siendo así, los estudiantes procedentes de contextos socio-culturales vulnerables (o vulnerados), portadores de determinados «*habitus* familiares», al enfrentarse a lo que él denomina «*habitus institucional*»¹⁵⁴ de la universidad en la que cursan estudios

154 El concepto «*habitus institucional*», tal como lo entiende Thomas (2002), es afín al de «cultura institucional» presente en la literatura técnica actual (*cf.* Zabalza, 2002; Gravano, 1992; *ut supra*, nota 202, p. 167) y, por ende, resulta poco fiel a la noción de *habitus* tal como la formuló Bourdieu (1991) en *El sentido práctico* (p. 92 y ss.) y luego en *Sociología y cultura* (Bourdieu, 1990, p. 155).

suelen sentirse como “peces fuera del agua” (Thomas, 2002, p. 431) y entonces su integración social y académica se inhibe o se dificulta muy considerablemente; en consecuencia, se vuelven más proclives a abandonar sus estudios. En un sentido similar Mann (2001) resalta que las notorias discordancias existentes entre la cultura académica de las universidades y la de los estudiantes de sectores sociales carenciados ponen a éstos en situación de riesgo de abandono de sus estudios. Asimismo, algunas investigaciones empíricas posteriores han producido evidencia en cuanto a que en muchos casos ese tipo de estudiantes puede incluso llegar a sentir un «*shock* cultural» difícilmente superable (Krause y Coates, 2008, p. 500; Christie *et al.*, 2008).

En este agrupamiento también se incluyen otras teorizaciones que, con base en el desarrollo teórico-conceptual de Bourdieu (2003) sobre la importancia de la estructura de capitales en el relacionamiento social (en cualquier campo), subrayan que la gran distancia entre el capital cultural de aquellos estudiantes ingresantes que proceden de hogares culturalmente pobres y el que exige la institución universitaria debilita sus posibilidades de persistencia¹⁵⁵. Tanto estos planteos como los mencionados precedentemente hacen referencia a factores de carácter estructural ajenos a los centros educativos, y por eso la mitigación del fenómeno de abandono de los estudios queda fuera del alcance de la gestión institucional.

Cabe advertir que algunas aproximaciones críticas a la teoría *bourdieuana* han identificado “los aspectos inherentes al modelo pedagógico predominante y las interacciones educador-educando que subyacen a las formas culturalmente impuestas” (Hernández, 2013, p. 27). Entre estas aproximaciones críticas se destaca la desarrollada por Giroux (1990) con relación a la importancia que le adjudica a lo que denomina «*currículum* oculto»: el conjunto de “normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (p. 65). En el marco de esta concepción evidentemente política de la institución escolar y de su rol capital en la producción y en la reproducción de las relaciones de poder existentes en cada sociedad, el *currículum* oculto opera reforzando la situación desfavorable de aquellos estudiantes con

155 El capital cultural, tal como lo concibe Bourdieu (2002c), puede ser *objetivado* –el acceso a bienes culturales tales como libros u obras de arte–, *institucionalizado* –por ejemplo, calificaciones y credenciales académicas– o *incorporado*: las disposiciones del cuerpo y de la mente, las actitudes internalizadas, los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridos informalmente, etcétera.

escaso capital cultural y, por ende, incrementa su riesgo de abandono de los estudios.

Esta índole de planteos ha dado lugar a que también se los haya calificado como teorías o perspectivas socio-culturales (Kahu, 2013, p. 766) o bien culturalistas (Hernández, 2013, p. 27).

(iii) Teorías que privilegian factores económicos («*economic model*»)

Las principales teorías formuladas para explicar el abandono en la ES desde una perspectiva economicista se basan en la denominada *teoría del capital humano* (Schultz, 1961; Becker, 1964), uno de cuyos preceptos es que una persona “invierte tiempo y recursos monetarios en educación si los beneficios son suficientes para cubrir los costos de la educación (incluso costos de oportunidad) y si esa educación es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos recursos” (Hernández, 2013, p. 34). En consecuencia, el abandono de los estudios es considerado como fruto de una decisión del estudiante tomada luego de realizar un balance racional entre los costos de sus estudios superiores –en tiempo, energía, dinero y otros recursos materiales (*cf.* Habley, Bloom y Robbins, 2012)– y los beneficios que él mismo supone que esos estudios le habrán de reportar a mediano y largo plazos. Si el estudiante estima que esos costos son menores que los beneficios ulteriores o que los que obtendría si aplicara esos recursos a otra actividad, entonces decidirá abandonar sus estudios (*cf.* Cabrera *et al.*, 2006b, p. 185; St. John *et al.*, 2000; Bernal, Cabrera y Terenzini, 2000; Cabrera, Nora y Castaneda, 1992).

Algunos enfoques economicistas, más bien marginales, también han hecho referencia a la «focalización de subsidio», esto es, a la necesidad y conveniencia de ofrecer becas monetarias o subsidios económicos a aquellos estudiantes cuya persistencia estudiantil se encuentra en riesgo en virtud de sus limitaciones económicas (Hernández, 2013, p. 33; Ishitani y DesJardins, 2002; Himmel, 2002; Ozga y Sukhmandan, 1998). A este respecto, debe tenerse en cuenta que “la literatura muestra que un estudiante dirá que su fracaso se debe a razones financieras incluso cuando no es así” (Seidman, 2012b, p. 276).

No obstante, si bien no se puede desconocer que el factor económico suele tener algún grado de incidencia en el fenómeno del abandono de los estudios en ES, de todos modos el modelo economicista –tanto como la *teoría de la acción racional* sobre la que se funda (*cf. ut supra*, nota 124, p. 105)– resulta poco realista: “Un modelo que lleva a un extremo

la noción de una elección racional [«*a rational choice*»] es una utopía, ya que los estudiantes no pueden considerar concientemente el espectro completo de alternativas de elección objetivamente disponibles” (Pinxtel *et al.*, 2015, p. 1940; traducción del autor). Y no lo pueden hacer porque, entre otras cosas, no suelen contar con la información adecuada (*cf.* Habley, Bloom y Robins, 2012, p. xv). Es improbable, pues, que “en cualquier momento dado los estudiantes estén en condiciones de explorar los beneficios que podrían obtener en el futuro si eligieran otra opción en lugar de estudiar” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 185; traducción del autor). De un modo análogo, es poco verosímil que estén en condiciones de evaluar su eventual persistencia estudiantil en términos de costos *versus* beneficios (futuros), de su conocimiento de la relación entre oferta y demanda (actual y futura) o de la rentabilidad final de la inversión aplicada en su trayectoria universitaria.

(iv) Teorías que privilegian factores psico-pedagógicos («*psycho-pedagogic model*»)

Los primeros estudios pos-1960 sobre el fenómeno del abandono de los estudios en la ES estuvieron basados más en la psicología que en la sociología (*cf.* Berger, Blanco y Lyons, 2012, p. 18). En los últimos dos decenios parecería que eso se ha invertido. En la actualidad existe una creciente tendencia en cuanto a asumir que los factores psico-pedagógicos tienen una importante participación en las cuatro dimensiones interdependientes del involucramiento de los estudiantes («*student engagement*») en centros de ES: comportamiento, cognición, emoción y «*conation*»¹⁵⁶ (Kahu, 2013, p. 766)¹⁵⁷.

Sobre esa base, este agrupamiento comprende una vasta diversidad de perspectivas y teorías que muestran la significativa influencia de determinados factores psico-pedagógicos en la persistencia estudiantil. Cabrera *et al.* (2006b), por ejemplo, señalan que como resultado de la revisión de literatura científica que realizaran, que incluyó una gran cantidad de investigaciones empíricas, constataron que existe relación directa entre la decisión de abandono de los estudios y las siguientes

156 «*Conation*», un concepto poco investigado y teorizado, puede definirse como la voluntad o el deseo de tener éxito («*the will to succeed*»). Según Kahu (*cf.* 2013), comprende seis atributos: creencia, coraje, energía, compromiso, convicción y cambio.

157 La distinción entre lo cognitivo y lo emocional es conceptualmente inapropiada, ya que la cognición también incluye características individuales tales como la motivación, la autoeficacia y las expectativas (*cf.* Jimerson, Campos y Greif, 2003). Estas características serán consideradas más adelante (*ut infra*, pp. 139-142).

variables psico-pedagógicas inherentes al estudiante: “Estrategias de aprendizaje, capacidad de demorar recompensas, relacionamiento con los docentes, capacidad de superar obstáculos y dificultades, habilidad para mantener metas claras a largo plazo y una dirección firme hacia el futuro, habilidad para cumplir con metas académicas y graduarse tempranamente” (p. 186).

Además de esas variables, en producciones científicas recientes se mencionan otras propiamente psicológicas también asociadas a la decisión de abandono de los estudios en ES. Entre ellas corresponde destacar las que fueron incluidas en la Figura 4 (*ut supra*, pp. 111-112): disposición actitudinal, afrontamiento y resiliencia, cumplimiento de expectativas, intención de finalizar los estudios, aspiraciones y establecimiento de metas pos-ES, motivación y disposición hacia el aprendizaje, autoeficacia, autoestima, optimismo aprendido. En casi todos los casos se trata de características personales que comenzaron a configurarse ya desde los primeros tramos de la educación formal (*cf.* Acevedo, 2012).

Es importante destacar que el comportamiento de estas variables, que para muchos investigadores son las que más inciden en la persistencia o en el abandono de los estudios en ES (i.e., Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011; Álvarez *et al.*, 2006; Bean, 1990), está en gran medida fuertemente afectada por la existencia de una constelación de factores asociados a las condiciones y circunstancias que intervienen en la elección de los estudios a cursar: una oferta pobre en cantidad y diversidad (Acevedo, 2011), restricciones en la oferta de determinadas «carreras» (Latiesa, 1992) o en el acceso a ellas -que puede llevar, por ejemplo, a que la «carrera» haya sido elegida por el estudiante tras haber sido rechazado en la «carrera» de su preferencia (Álvarez *et al.*, 2006, p. 8)¹⁵⁸-, o bien una incorrecta elección de la «carrera». Asimismo, en su estudio en la Universidad Complutense de Madrid, Latiesa (1992) constató que las tasas de deserción son sensiblemente menores en «carreras» asociadas a profesiones consolidadas en el mercado laboral (Derecho, Medicina, Arquitectura, etc.) que en las no consolidadas¹⁵⁹.

158 De acuerdo con los resultados de una investigación realizada por estos autores en la Universidad de La Laguna (Tenerife), “elegir la carrera actual por no conseguir plaza en la titulación deseada fue la situación más frecuente en el grupo que posteriormente abandonó sus estudios” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 10).

159 Cabe advertir que, tal vez con la excepción de la Licenciatura en Enfermería, las «carreras» universitarias que actualmente se ofrecen en la región noreste de Uruguay no corresponden a profesiones consolidadas en el mercado laboral.

A continuación se presenta una somera descripción de las variables mencionadas¹⁶⁰.

Capacidad de demorar recompensas. Resiliencia. Afrontamiento

Estas tres (sub)variables están comprendidas en la variable que hemos designado, siguiendo a Bean (1990) y a Bean y Vesper (1990), como *disposición actitudinal* (y que otros autores, entre ellos Tinto, denominan simplemente *actitudes*). La capacidad de demorar recompensas, una variable muy destacada por Landry (2003), ya ocupaba un lugar destacado en el primer modelo de Tinto (1975). La capacidad de superar obstáculos y dificultades, también destacada por Landry (2003), suele coexistir con la precedente, y por eso aquí son tratadas en forma conjunta; de hecho, en su formulación inicial Tinto (1975) las presentaba en forma indisociada.

Ambas capacidades forman parte de la *resiliencia*, noción que puede definirse como la capacidad para sobreponerse y adaptarse constructiva y positivamente a contextos y circunstancias adversos (*cf.* González Afonso *et al.*, 2007, p. 80; Cabrera *et al.*, 2006b, p. 187; Lightsey, 2006; Henderson y Milstein, 2005; Grotberg, 2002; Elder y Conger, 2000). Es importante destacar que, tal como afirman Cabrera *et al.* (2006b), “la resiliencia es un constructo que ha recibido muy poca atención en la investigación sobre abandonos universitarios y que podría aportar buenas explicaciones sobre los mecanismos psicológicos que operan en los estudiantes persistentes” (p. 187; traducción del autor). Algunas investigaciones empíricas ejecutadas en el último decenio en España han confirmado la relevancia de estas características y su consideración como variables que propician o favorecen la persistencia estudiantil (González Afonso *et al.*, 2007, p. 79; Lightsey, 2006; Álvarez *et al.*, 2006, p. 19; Cabrera *et al.*, 2006a, p. 122; Cabrera *et al.*, 2006b, p. 194). El *afrontamiento* y sus efectos sobre el estrés fueron descritos originalmente por Lazarus y Folkman (1986) en su teoría cognitivo-transaccional. Alude al tipo de conducta que asume el estudiante ante las diversas situaciones y desafíos que se le presentan en su trayectoria académica; estas conductas pueden ubicarse en un *continuum* que va desde las más positivas y asertivas hasta las más negativas, tales como la evitación o, en el extremo, la huida.

A este respecto Bean (1995; 1990; 1981) señala que la conducta que asuma el estudiante dará lugar a un determinado grado de integración

160 Para un exhaustivo estudio sobre los factores psicológicos que inciden en la persistencia de los estudios y en el éxito estudiantil, véase Habley, Bloom y Robbins (2012, pp. 137-160).

social y académica, y que por esa vía habrá de incidir directamente en su disposición actitudinal (o intención) en cuanto a continuar o a abandonar sus estudios (*cf.* Cabrera *et al.*, 2006a, p. 110). De hecho, esta disposición actitudinal que subyace a la intención del estudiante es, de acuerdo con Bean (1995; 1990), el principal predictor del abandono de los estudios (si es de carácter negativo) o de la persistencia estudiantil (si es de carácter positivo).¹⁶¹

Establecimiento y cumplimiento de expectativas. Habilidad para establecer y mantener metas académicas a mediano plazo (durante la ES) y a largo plazo (pos-ES). Intención de finalizar los estudios.

Estas variables también fueron consideradas en la formulación inicial de Tinto (1975) y luego muy mencionadas en la literatura técnica sobre el abandono en ES (*cf.* Wasserman, 2001). Asimismo, tienen un especial destaque en algunas de las investigaciones citadas precedentemente (i.e., González Afonso *et al.*, 2007; Álvarez *et al.*, 2006; Cabrera *et al.*, 2006a), así como en la desarrollada, también en España, por Figuera, Dorio y Forner (2003).

El trabajo pionero de Spady (1970) ya enfatizaba la importancia, a efectos de la persistencia estudiantil, de la congruencia entre las *expectativas* fijadas por el estudiante (o por su entorno familiar) y lo ofrecido por la institución educativa. Tanto la intención de finalizar los estudios como la capacidad para el establecimiento y cumplimiento de expectativas congruentes con la realidad académica en la que participa el estudiante son, en definitiva, variables cuya incidencia en la persistencia también ha sido constatada en numerosas investigaciones empíricas (i.e., Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015; Figuera y Torrado, 2013; Hong, Shull y Haefner, 2012; Almeida, Guisande y Paisana, 2012; Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011¹⁶²; Yorke y Longden, 2008; Castaño *et al.*, 2008; Álvarez *et al.*, 2006; Cabrera *et al.*, 2006b; Figuera, Dorio y Forner, 2003; Torres y Solberg, 2001; Solberg *et al.*,

161 Entre las numerosas obras que, además de las mencionadas hasta aquí, resaltan la importancia de las capacidades de resiliencia y de afrontamiento positivo y una favorable disposición actitudinal en la persistencia en ES, destacamos las siguientes: Holgado-Sáez (2014), Kahu (2013), Karp (2011), Álvarez, Figuera y Torrado (2011), Sutherland (2010), Strydom y Mentz (2010), Bruinsma y Jansen (2007), Landry (2003), Figuera, Dorio y Forner (2003), Snyder (2002), Kember, Lee y Li (2001), Rodríguez, Miranda y Moya (2001), Solberg *et al.* (1998), Triandis *et al.* (1988), Lent *et al.* (1994), Gerdes y Mallinckrodt (1994), Johnson y Walberg (1989), Lazarus y Folkman (1986).

162 A título de ejemplo, en una investigación realizada en la Universidad de Barcelona estos autores hallaron que uno de los dos principales motivos de abandono era la frustración de expectativas (Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011, p. 20).

1998; Cabrera, Nora y Castaneda, 1993; Bean, 1990; 1983; 1981; Bean y Metzner, 1985).

La existencia de *aspiraciones* e *intereses* firmes de los estudiantes al momento de su ingreso a la ES (Astin y Oseguera, 2012, p.121; Bean y Vesper, 1990) y el establecimiento de metas a largo plazo (Al Kandari, 2008; Somers, Cofer y Van der Putten, 2002; Bean, 1990) también son variables claramente proclives a la persistencia estudiantil.¹⁶³

Motivación

En el presente estudio se adoptó la siguiente definición de motivación: “El conjunto de variables intermediarias que activan la conducta y la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo” (Mosteiro y Porto, 2000, p. 124). La motivación es, pues, “la palanca que mueve la conducta y permite la persistencia ante aquello novedoso que demande esfuerzo y dedicación mayores de lo acostumbrado” (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015, p. 202).

En concordancia con ello, la existencia de motivación, en especial si es de carácter intrínseco, propicia la gestación o consolidación de otros atributos actitudinales y conductuales, tales como una favorable disposición hacia el aprendizaje, aplicación de esfuerzo, capacidad para diferir recompensas (*cf.* Landry, 2003), resiliencia, afrontamiento positivo, cumplimiento de metas académicas, perseverancia y tenacidad (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 187), mayor autonomía y autodeterminación. Por ende, la motivación propicia una mayor adaptación e integración académica, un mejor rendimiento en los estudios y, en definitiva, una vida universitaria más grata y gratificante. Resulta evidente, pues, que “sin la suficiente motivación, incluso los individuos con las habilidades más extraordinarias no podrán conseguir sus objetivos a largo plazo” (Holgado-Sáez, 2014, p. 1548).

Numerosos estudios empíricos han constatado que la existencia de motivación intrínseca en el estudiante es una de las principales condiciones necesarias para su persistencia en los estudios (i.e., Gunuc y Kuzu, 2015; Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015; Gale y Parker, 2014; Gairín *et al.*, 2014; Kahu, 2013; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Zepke, 2011; Zepke, Leach y Butler, 2010; Gairín, Figuera y Triadó, 2010; Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010; Lassibille y Navarro, 2008;

163 Entre las numerosas obras que, además de las mencionadas hasta aquí, resaltan la importancia de estas variables en la persistencia en ES, destacamos las siguientes: Torenbeek, Jansen y Hofman (2010), Archambault *et al.* (2009), Grubb (2006), Lent (2004), Harris *et al.* (2004), Corno y Mandinach (2004), Jimerson, Campos y Greif (2003), Shields (2002), Snyder (2002), Ma y Wan (2001), Wasserman (2001), Torres y Solberg (2001), Mosteiro y Porto (2000), St. John *et al.* (2000), Winston (1990).

González Afonso *et al.*, 2007; Cabrera *et al.*, 2006a; 2006b; Álvarez *et al.*, 2006; Landry, 2003; Figuera, Dorio y Forner, 2003; Corominas, 2001; Cabrera, Nora y Castaneda, 1993; Bean y Vesper, 1990; Walberg, 1981). En efecto, “el déficit de motivación y de expectativas incumplidas son características de los estudiantes que deciden voluntariamente el abandono de sus estudios” (Gairín *et al.*, 2014, p. 174; traducción del autor).

Asimismo, “las principales causas a las que el alumnado atribuye su decisión de abandonar los estudios están relacionadas con las características psicoeducativas, tales como desmotivación y falta de ilusión por la carrera” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 19). En términos casi idénticos, en una de las conclusiones de una investigación empírica desarrollada en una universidad de Tenerife se afirma que “todo el alumnado que abandonó indicó causas comunes: desmotivación y falta de ilusión por la carrera” (Cabrera *et al.*, 2006a, p. 115). En síntesis, “la motivación es el factor psicosocial más relevante [...] como predictor del desempeño académico” (Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 144; traducción del autor) y “un determinante crucial del abandono” (Lassibille y Navarro, 2008, p. 95; traducción del autor).¹⁶⁴

Autoeficacia. Autoestima. Optimismo aprendido

Desde comienzos del presente siglo han aumentado las investigaciones que destacan la influencia de estas variables psicológicas –que algunos autores califican, imperfectamente, como socio-cognitivas (i.e., Figuera y Torrado, 2013, p. 36; Lent *et al.*, 2009; Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 354; Mosteiro y Porto, 2000, p. 123)¹⁶⁵– en la persistencia estudiantil en ES (Pinxten *et al.*, 2015; Hong, Shull y Haefner, 2012; Marsh y Martin, 2011; Ojeda, Navarro y Flores, 2009; Landry, 2003).

Por ejemplo, “Torres y Solberg (2001) concluyen que los estudiantes con creencias de *autoeficacia* más elevadas¹⁶⁶ demuestran mayor

164 Entre las numerosas obras que, además de las mencionadas hasta aquí, resaltan la importancia de la motivación en la persistencia en ES, destacamos las siguientes: Acevedo (2012; 2011), Hong, Shull y Haefner (2012), (Habley, Bloom y Robbins, 2012), Martin *et al.* (2010), Archambault *et al.* (2009), Yip y Chung (2005), Jimerson, Campos y Greif (2003), Wasserman (2001). Habley, Bloom y Robbins (2012, pp. 138-146) presentan un interesante estudio sobre teorías motivacionales aplicadas al desempeño académico en ES.

165 La autoeficacia, la autoestima y el optimismo aprendido, así como las actitudes, aspiraciones, motivaciones e intereses, son, en rigor, aspectos no-cognitivos (*cf.* Bean y Vesper, 1990).

166 La noción de autoeficacia es entendida aquí como la creencia que tiene un estudiante en cuanto a que, si lo intenta, será capaz de alcanzar los logros académicos que se proponga (*cf.* Rodríguez Espinar, 2014, p. 47).

intención de persistencia y niveles más reducidos de estrés; además, mantienen su salud emocional y psicológica” (González, Figuera y Torrado, 2011, p. 17). La teoría socio-cognitiva formulada por Lent, Brown y Hackett (1994), luego ajustada a partir de los resultados obtenidos en una investigación en universidades portuguesas (Lent *et al.*, 2009), es convergente con los citados planteos de Torres y Solberg (2001): el ajuste psico-social y la integración académica del estudiante mejoran su autoeficacia y bienestar general y, por ende, las intenciones de persistencia en los estudios. Las coincidencias son claras en cuanto a considerar que si el estudiante no logra ese ajuste e integración durante o inmediatamente después del primer semestre de cursos, la probabilidad de abandono de los estudios aumenta considerablemente (*cf.* Figuera y Torrado, 2013, p. 38; Kirton, 2000). Asimismo, “las creencias de autoeficacia [...] constituyen los determinantes directos de la formación de los intereses profesionales, de tal manera que las personas desarrollan intereses perdurables en aquellas actividades en las que se perciben eficaces y en las cuales anticipan resultados positivos” (Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 354). En definitiva, “los estudiantes con altos niveles de expectativas de autoeficacia tienden a percibir las experiencias de fracasos como «retos» más que como «amenazas», [...] presentan mayores intenciones de persistencia, tienen niveles más reducidos de estrés y mantienen su salud emocional y psicológica” (*ibíd.*). Hallazgos similares ya habían sido confirmados por los resultados de un análisis estadístico de regresión jerárquica realizado a fines del siglo pasado por Kirton (2000), y se reafirmaron en otros estudios más recientes en los que se apeló a análisis de regresión logística multinomial (i.e., Pinxten *et al.*, 2015).

En cuanto a la influencia de la *autoestima* -la valoración del estudiante sobre sus creencias acerca de sí mismo- en la intención de persistir en los estudios en ES, el trabajo empírico pionero es el de Masjoan (1989). Estudios posteriores ratificaron que el nivel de autoestima de los estudiantes “determinará la forma en que afrontan los retos de la experiencia del aprendizaje y también su relación con los demás” (Holgado-Sáez, 2014, p. 1547), todo lo cual habrá de afectar significativamente las posibilidades de su persistencia estudiantil. La autoestima parece ser bastante más baja en estudiantes universitarios de primera generación (*cf.* Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014), como lo son la mayoría de los que cursan estudios de ES en Rivera.¹⁶⁷

167 Entre las numerosas obras que, además de las mencionadas hasta aquí, resaltan la importancia de la autoeficacia y la autoestima en la persistencia en ES, destacamos las siguientes: Prebble *et al.* (2004), Jimerson, Campos y Greif (2003), Snyder (2002),

El *optimismo aprendido*, otro de los constructos psicológicos que está recibiendo mucha atención en la literatura científica internacional, “probablemente en el futuro habrá de ser puesto en relación más estrecha con el fenómeno del abandono o persistencia” en ES (González Afonso *et al.*, 2007, p. 81). El estudiante que cuenta con esta virtud tiene una visión positiva sobre sus capacidades y recursos personales, de modo que aunque el contexto académico le sea adverso es capaz de encontrar y aprovechar las oportunidades que le permitan ser exitoso (*cf. ídem*, p. 81). Esta noción fue formulada en un influyente libro de Seligman (1990), en el que planteó que el estudiante optimista tiene una actitud positiva sobre sus capacidades y recursos, la cual lo conduce a un buen aprovechamiento de las condiciones del entorno universitario y lo ayuda a encontrar oportunidades situacionales que propicien su éxito (*cf. Cabrera et al.*, 2006b, p. 184)¹⁶⁸.

Tal como se expondrá más adelante, las variables incluidas en este último agrupamiento –correspondientes a factores psico-pedagógicos o, en rigor, propiamente psicológicos– se erigen, tomadas en conjunto, en el factor más relevante a la hora de explicar el abandono. Presentan, además, algún grado de interdependencia, cuyo sentido e intensidad habrá de variar en función de las características del contexto territorial del centro educativo en cuestión («*external commitments*») y de las propias características de éste («*institutional commitments*»). De todos modos, los resultados de una investigación empírica realizada hace algunos años en Rivera (Acevedo, 2011) permiten establecer que casi todas esas variables son dependientes, directa o indirectamente, del grado de motivación y disposición hacia el aprendizaje del estudiante, el cual a su vez resulta determinante al momento de la decisión de abandono de los estudios en ES.

Asimismo, tal como se expondrá en el tramo final de este texto, la investigación que aquí se presenta logró confirmar plenamente estas aseveraciones. Algunos estudios realizados en España también han coincidido en considerar que “los factores motivacionales constituyen

Solberg *et al.* (1998), Solberg y Villarreal (1997), Jerusalem y Schwarzer (1992).

168 Seligman es uno de los precursores de la hoy pujante corriente denominada «psicología positiva» (*cf. Seligman y Csikszentmihalyi*, 2000; Vaughan, 2000), centrada en el concepto de esperanza («*hope*»), cuya presencia está asociada a la autoeficacia, la autoestima y el optimismo aprendido. De acuerdo con los planteos de sus exponentes, “parecería que tener esperanzas elevadas promueve el éxito académico, la salud física y un adecuado ajuste psicológico. [...] Esa emoción positiva, presente en estados de satisfacción, es típica de las personas felices, [...] que son las más exitosas” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 184; traducción del autor).

un primer predictor del abandono universitario, un hecho que viene confirmándose en los diferentes estudios desarrollados en el contexto universitario nacional (Gairín, Figuera y Triadó, 2010) e internacional (Beaupère *et al.*, 2007; Glogowska *et al.*, 2007)” (González, Figuera y Torrado, 2011, pp. 19-20).

Siendo así, sobre ese firme plano de cimentación corresponde poner el foco en la indagación del grado de motivación y de disposición hacia el aprendizaje del estudiante, los cuales, junto a otras variables asociadas, “nos explican los mecanismos internos y externos que pueden darnos razón del porqué unos estudiantes [...] sacan más provecho de una misma estructura de oportunidades” (Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 354). Además, poner el foco en dichas variables encuentra una justificación adicional en el hecho de que “a pesar de la importancia de considerar la motivación en el estudio de la persistencia, su medición en investigaciones latinoamericanas ha sido poco exitosa” (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2015, pp. 207-208).

6.6 Abandono y desafiliación educativa en el período de tránsito hacia la Educación Superior en Rivera

Ya fue destacado (*ut supra*, p. 100) que han sido numerosos y variados 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 las organizaciones públicas de Educación Media (EM) de Uruguay. La mayoría de esos programas se focalizaron 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 Básica (EMB), de EMB a Educación Media Superior (EMS).

Siendo así, resulta pertinente prestar una mayor atención a la desafiliación educativa a la salida de la EMS y en las trayectorias escolares en la ES, ya exentas de las áncoras de la obligatoriedad legal¹⁶⁹, 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

169 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, 2001). Es presuntamente ese el sentido más genuino de la imposición de obligatoriedad en la educación pre-terciaria: servir de amparo, sobre todo a 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.

incluye, como ya fue dicho, 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-organizacional e inter-institucional.

No debe soslayarse, además, que tal como ya se señaló (*ut supra*, nota 87, p. 66), Uruguay se encuentra en el grupo de países latinoamericanos con menor tasa de acceso a la ES y algo más de la tercera parte de los estudiantes que acceden a ese nivel (un 36%) abandonan sus estudios (la mitad de ellos en el período de transición entre la EMS y la ES¹⁷⁰). Es por eso que en el último decenio la generalización del acceso a ese nivel y en especial la reducción de la desafiliación educativa constituyen una doble problemática que está en el centro de las preocupaciones de las autoridades del sector, principalmente de las de la Udelar¹⁷¹.

Estructuras de oportunidades y eventos de riesgo de abandono en clave regional: la inequidad de geografías

La información disponible al momento del inicio del trabajo de campo de la investigación realizada indicaba, por una parte, que la magnitud del abandono de los estudios en ES era proporcionalmente similar en todo el territorio uruguayo y en las diversas organizaciones de ese nivel y, por otra, que las implicancias y los significados del fenómeno de abandono son sustancialmente diferentes en función de las características de las organizaciones educativas en las que se produce y de las estructuras de oportunidades académicas y laborales de los territorios en los que esas organizaciones se inscriben (*cf.* Acevedo, 2014a; 2014b; 2013; 2011). Es decir, la similitud de las tasas de abandono de los estudios en la ES de Uruguay -que, como se verá más adelante (*ut infra*, p. 379), no es tal- encubre condiciones, situaciones y circunstancias muy dispares, tanto si se consideran diferentes espacios geográficos como distintas organizaciones de ES (*cf. ut supra*, p. 71): estructuras de oportunidades notoriamente disímiles, eventos de riesgo de índole e importancia relativa diferentes (Acevedo, 2013; 2011; 2009a).

170 Como ya fue indicado (*ut supra*, p. 69), en este trabajo se considera como *período de transición* entre la EMS y la ES al que se extiende en los 15 o 16 meses que van desde un par de meses antes de la conclusión de la EMS hasta el comienzo del segundo año lectivo en la ES.

171 Cabe reiterar que entre las estrategias desarrolladas por la Udelar desde mediados de la década pasada para enfrentar esta doble problemática se destaca la política de descentralización, regionalización, diversificación académica y expansión de la oferta universitaria pública en el interior del país.

En suma, por lo menos en el caso de la región noreste de Uruguay, la inadecuada estructura de oportunidades –tanto en términos de escasez como de poca diversificación de la oferta de ES– constituye un caldo de cultivo de eventos de riesgo, sobre todo en el período de transición hacia la ES, tanto con respecto al acceso a ese nivel como al abandono de los estudios, antesala capital de la desafiliación educativa.

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 epifenoménicas 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, etcétera.

Pero la eficacia de toda política, plan o programa que procure ocuparse de las problemáticas del abandono y de la desafiliación educativa se menoscaba si se restringe a lograr, por ejemplo, la reducción de las tasas de abandono 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 inscriben¹⁷². Resulta, pues, una disposición investigativa saludable –en virtud de los aprendizajes que propicia y de su potencia heurística– asumir que en un contexto organizacional determinado las manifestaciones más fácilmente mensurables del abandono de los estudios, sobre todo aquellas que se expresan en cifras, son de carácter

172 Estas singularidades y aspectos diferenciales también deben ser especialmente tenidos en cuenta al momento de diseñar la implementación de planes, programas o políticas focalizadas, en tanto su eficacia también habrá de reposar en la voluntad y determinación que puedan tener los principales actores de cada centro educativo para contribuir activamente a desincentivar la desafiliación (*cf.* Pereda, 2010, p. 49). Este requisito pone de manifiesto, entre otras cosas, el carácter problemático de la relación existente entre las teorías explicativas, el diseño de políticas y las estrategias de intervención. De hecho, “la explicación y la intervención son dos procesos de conocimiento sobre una misma problemática que aportan a las concepciones sobre la desafiliación educativa y orientan sobre qué aspectos priorizar para mitigarla. La primera desde la investigación científica y la elaboración teórica y la segunda desde la acción técnicamente dirigida a su modificación” (*ídem*, p. 42).

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 académicos, tales como el tamaño del centro educativo, el plan de estudios y el clima escolar, tienen un peso crítico y decisivo (Fernández, Bucheli y Cardozo, 2012).

Es tan crítico y decisivo el peso de estos factores¹⁷³ –más notoriamente en el nivel medio que en el terciario– que, al conjugarse con aquellos otros de índole estructural, llevan a que resulte legítimo considerar al abandono y a la desafiliación educativa como fenómenos cuya magnitud en buena medida se debe a la rigidez atávica de una institución que, como es el caso de la escuela uruguaya, parece haber sucumbido a la profética maldición weberiana –*la burocratización de todo dominio* (cf. Acevedo, 2011)– y no ha logrado dejar de operar como un cruel lecho de Procusto¹⁷⁴ (cf. Acevedo, 2012, p. 28).

Ahora bien, en el caso de la desafiliación en el período de transición entre la EMS y la ES, bastante menos cruel que el correspondiente a la EM, la *inequidad de geografías* desempeña, sin dudas, un papel crucial, así como otros *factores organizacionales y académicos* que se conjugan con los incluidos en la síntesis precedente, en tanto también participan en el caudal de *calidad educativa* de cualquier organización escolar.

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

174 Dice un mito griego que el fortachón Procoptas, hijo del dios de los mares, ofrecía alojamiento a viajeros ocasionales en su modesta vivienda cerca de la ciudad sagrada de Eleusis. Allí, luego de rapiñarlos, los obligaba a acostarse desnudos en un catre de hierro. A quienes les quedaba chico Procoptas los mutilaba con un hacha, de modo que nada sobrara en la superficie del lecho; si, en cambio, el huésped era de baja talla, con ayuda de tiras de cuero atadas a la cabecera y a los pies del catre le estiraba las extremidades hasta que cubrieran los sectores baldíos de aquél. Tales prácticas le valieron unos cuantos apodos: Damastes (abusador), Polipemón (dañino) y Procrustes (el estirador); este último, el más difundido, terminó transformándose, por deformación, en Procusto. En el caso que nos ocupa podemos colegir que a menudo las instituciones, disposiciones y dispositivos 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.

Se trata de factores que también operan como condiciones: condiciones contextuales (gestión directriz institucional –a escala central–, gestión directriz organizacional –a escala local–), «condición de humanidad» («*eticidad*», responsabilidad, compromiso) y condición profesional de los docentes (calidad de la enseñanza y de los enseñantes, competencia profesional y 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 evaluación, tanto de la gestión como de sus efectos.

...

A efectos de dotar de mayor potencia argumental al desarrollo precedente, resulta oportuno exponer aquí algunos resultados surgidos de dos investigaciones realizadas recientemente en dos contextos organizacionales distintos.

a. Sobre las preferencias de estudios terciarios en la región noreste

Entre 2007 y 2009 se llevó a cabo una investigación empírica (*cf.* Acevedo, 2009a) que hizo posible conocer el volumen y las principales características de la población estudiantil que en ese entonces estaba en condiciones (sociales, económicas, actitudinales, afectivas) de continuar sus estudios de ES en el CUR, y además determinar con precisión las preferencias de estudios terciarios de ese sector poblacional, a efectos de que pudieran ser tomadas en consideración “para la definición e implementación de una oferta universitaria académicamente pertinente (esto es, política y técnicamente pertinente) para el Centro Universitario de Rivera” (*ídem*, p. 27).

A tales efectos se aplicó un censo a la población que a fines del año 2007 estaba cursando el último año de EMS en el departamento de Rivera (en las cuatro ciudades en las que existen centros de ese nivel: Rivera, Tranqueras, Vichadero y Minas de Corrales) y en la ciudad de Tacuarembó, capital del departamento homónimo¹⁷⁵. De acuerdo con lo que emergió del censo, un elevado porcentaje de esa población, una vez que culmina la EMS, no continúa sus estudios en la ES. Ello se debe, mayoritariamente, a dos factores que actúan en forma asociada y

175 La elección de ese universo respondió a que comprendía a la población estudiantil que, estando radicada en el núcleo central del área de influencia del CUR, muy probablemente ya había decidido si habría de continuar o no con sus estudios en el nivel terciario (y en qué institución, en qué centro educativo, en qué disciplina).

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 preferencia¹⁷⁶.

La investigación permitió constatar que la exigua y poco diversificada oferta de estudios universitarios en la región también provoca el acrecentamiento de la matrícula en los centros locales de formación docente, más allá de la preferencia o no por la docencia (*cf.* Baráibar, 2014, p. 11)¹⁷⁷. De hecho, en esta región la cantidad de personas que tiene estudios de formación docente es un 24% superior al del promedio del país y un 21% superior al del promedio de su interior urbano (*cf.* Bertullo *et al.*, 2006, p. 73). En definitiva, como ya fue sugerido, desde la instalación del CeRP del Norte en 1997 esa limitada oferta ha estado empujando hacia ese centro educativo a una gran cantidad de jóvenes que de haber tenido otras opciones asequibles de estudios terciarios muy probablemente no estarían allí. Asimismo, el crecimiento sostenido de la matrícula en el último lustro parece ser contradictorio con relación a la actual saturación del mercado laboral en la mayoría de las especialidades de formación docente que el CeRP del Norte ofrece.

Pues bien, esos adolescentes y jóvenes que, de haber podido, hubiesen continuado sus estudios superiores 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 una vigorosa motivación intrínseca que los ayudara a sobrellevar los primeros obstáculos o reveses académicos enfrentados (*cf.* Acevedo, 2011). A este respecto, resulta muy sugerente una de las constataciones surgidas en el censo mencionado, que las Figuras 13 y 14 ilustran gráficamente.

176 Rivera dista 500 kilómetros de Montevideo y 300 kilómetros de Salto. No obstante, el traslado en ómnibus desde Rivera a Montevideo y a Salto insume seis y cinco horas respectivamente. Cabe destacar que 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, conyugales y/o familiares (*cf.* Acevedo, 2009a). Por ejemplo, además de los sacrificios implicados en tener que tomar distancia de su universo afectivo y de su mundo de vida cotidiano, comunes a todos los que emigran, aquellos estudiantes 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.

177 En el caso de los Centros Regionales de Profesores, y especialmente en el del CeRP 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 (de alojamiento, alimentación y traslados), y que no existe en el resto de las organizaciones escolares terciarias de la región (*cf.* Acevedo, 2011).

Figura 13. Preferencias de estudios terciarios en estudiantes de EMS de Rivera

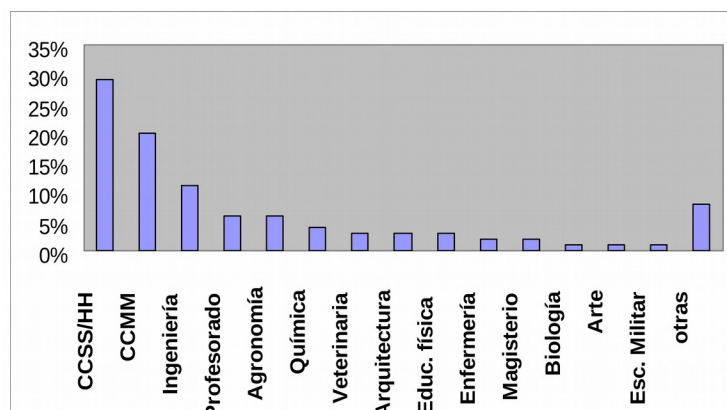


Gráfico elaborado a partir de las respuestas a la pregunta "Si actualmente en tu ciudad, o en una zona razonablemente próxima, se ofrecieran todas las opciones posibles de estudios de nivel terciario, ¿qué es lo que realmente te gustaría estudiar?", formulada en el censo a estudiantes de 6° año de EMS de la ciudad de Rivera realizado entre fines de agosto y mediados de noviembre de 2007.

Fuente: Acevedo (2009)

Figura 14. Preferencias de estudios terciarios en estudiantes de EMS de Tacuarembó (capital), Tranqueras, Vichadero y Minas de Corrales

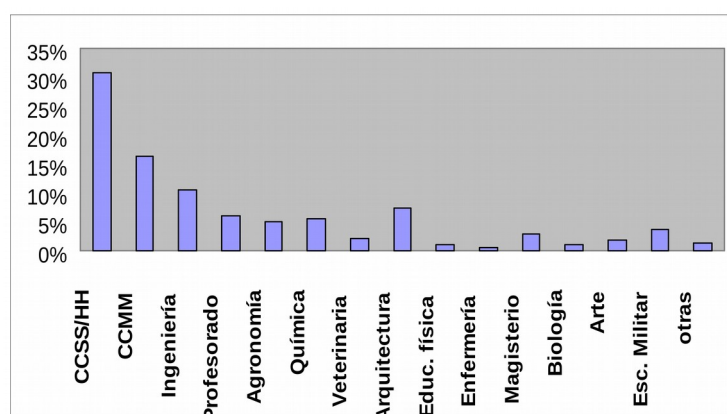


Gráfico elaborado a partir de las respuestas a la pregunta "Si actualmente en tu ciudad, o en una zona razonablemente próxima, se ofrecieran todas las opciones posibles de estudios de nivel terciario, ¿qué es lo que realmente te gustaría estudiar?", formulada en el censo a estudiantes de 6° año de EMS de las ciudades de Tacuarembó, Tranqueras, Vichadero y Minas de Corrales, realizado entre fines de agosto y mediados de noviembre de 2007.

Fuente: Acevedo (2009)

El análisis de la información producida por esa vía puso en evidencia 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 de aquellos que unos meses después efectivamente se matricularon en el CeRP del Norte para iniciar estudios en el año lectivo 2008: de un total de 182 inscriptos, 167 provenían de los liceos¹⁷⁸ donde se había aplicado el censo.

Es lícito presumir -no es más que una presunción porque no fue un estudio de tipo *panel*- que el grueso de los 144 estudiantes que muy poco tiempo después de efectuado el censo decidieron su ingreso al

178 En Uruguay el término «liceo» se aplica a los centros educativos de Educación Media general (que están en la órbita jurisdiccional del Consejo de Educación Secundaria de la ANEP), para distinguirlos de las Escuelas Técnicas o Agrarias (que pertenecen al Consejo de Educación Técnico-Profesional, también de la ANEP).

CeRP del Norte estuviera constituido por aquellos que al culminar sus estudios de EMS 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 dado lugar a que unos cuantos de aquellos 144 jóvenes hayan finalmente decidido continuar su trayectoria escolar en el CeRP del Norte (*cf.* Acevedo, 2009a; 2011).

Exceptuando 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 de ese censo manifestaron su voluntad de continuar sus estudios en el 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 CUR¹⁷⁹; 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 jóvenes de la región a los que se les hace imposible trasladarse a alguna sede universitaria radicada en la capital del país y solventar su permanencia allí¹⁸⁰ (*cf.* Acevedo, 2009a). (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.)

En suma, en el censo referido apenas 23 jóvenes manifestaron su voluntad de estudiar alguna especialidad 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

179 Adviértase que a la fecha de realización del censo –fines del año 2007– toda la oferta universitaria de la región se concentraba en el CUR, con sede en Rivera.

180 Esta circunstancia admite otra interpretación conjetural alternativa (o incluso complementaria): muchos de los estudiantes consultados en aquel entonces ignoraban la existencia del CUR y/o cuál era su oferta académica.

CeRP del Norte. Se trata, evidentemente, de una situación ingrata: el CeRP del Norte, responsable de la formación profesional inicial de quienes, una vez titulados, ejercen la docencia en los centros de EM de la región, acoge año a año a más de dos centenares de jóvenes que además de disponer, en su gran mayoría, de un capital cultural inferior al deseable (cf. Acevedo, 2011; Consultora 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 hacerlo. «Sus» docentes –también esos mismos jóvenes, también sus pares estudiantes– deben remar contra esa corriente.

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. Son 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* (cf. Tenti, 2007, p. 145). Tales actitudes encontraron su expresión más significativa –aunque no exclusiva– en la reducción de los estándares de exigencia académica¹⁸¹.

Coexisten, pues, dos factores que producen efectos de signo contrario. Por un lado, el crecimiento en la cantidad de estudiantes que ingresan a un centro de ES 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 abandono de sus estudios; por otro, la mengua de la exigencia académica que, al alto precio del deterioro de la calidad educativa, opera reduciendo el riesgo de abandono de esos estudiantes.

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 abandono de los estudios y en la eventual pero probable desafiliación educativa consiguiente. (También inciden, en forma muy manifiesta, en la calidad de la formación inicial de los

181 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 (cf. Acevedo, 2011, p. 400 y ss.), al tiempo que se produjo cierta desaceleración en el ritmo del abandono.

docentes que egresan del Centro.) En consecuencia, la consideración cuidadosa y exhaustiva de esa incidencia resulta indispensable para la cabal comprensión del fenómeno, así como para la correcta atribución de sentido y significado a las cifras que resultan de su medición.

Asimismo, si bien ambos factores no son los que suelen privilegiarse en los estudios que al respecto se han realizado en otros centros de ES de Uruguay (*cf.* Consultora CIFRA, 2012), su incidencia tiene un peso relativo significativamente mayor que el de aquellos tenidos en cuenta con mayor frecuencia y énfasis, tales como la edad, el género y la situación familiar y laboral del estudiante al momento de ingresar (*cf.* Argüello *et al.*, 2011; Ortega y Rosa, 2012; Farías y Olivera, 2012; Allende, Rodríguez y Zegarra, 2011; Fernández, Furtado y Lucas, 2011; López y Souza, 2012). 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/u organizacionales distintas¹⁸².

b. Sobre la escasa oferta de estudios y su incidencia en el abandono

Una investigación realizada poco tiempo después en la misma región geográfica pero en otro contexto organizacional y persiguiendo otros objetivos (*cf.* Acevedo, 2011)¹⁸³ permitió reafirmar los hallazgos producidos en la investigación presentada precedentemente. En efecto, aquella investigación constató, entre otras cosas, que si bien la tasa de abandono de los estudios en el CeRP del Norte era relativamente similar a la tasa nacional para la ES, su significado era diferente. En efecto, como ya fue mencionado (*ut supra*, p. 145), un 36% de los

182 Muchos estudios sociológicos realizados en Uruguay sobre diversos fenómenos del ámbito educacional ofrecen cifras promediales a escala nacional (por ejemplo, tasas de abandono en ES o de titulación universitaria) construidas integrando programas académicos distintos (por ejemplo, «carreras» de dos a tres años, «carreras» de cuatro a cinco años y «carreras» de más de cinco años) o contextos territoriales también distintos (por ejemplo, el área metropolitana de Montevideo, la región noroeste y las restantes regiones del territorio nacional), etcétera. Esas cifras promediales, así construidas, *dicen* poco -y, en algunos casos, *dicen* mal-, ya que no son idóneas para conocer adecuadamente los fenómenos que pretenden describir y, por ende, para establecer comparaciones rigurosas con contextos territoriales de otros países o bien, por ejemplo, para tomarse como insumos fiables en el diseño de estrategias de mejora de la calidad educativa, o de retención escolar, o de reorganización curricular, etcétera.

183 Si bien el abandono de los estudios no fue el objeto central de la investigación reseñada, ésta produjo una gran cantidad de información y de aproximaciones analíticas, lo cual permite presentar algunas relevantes constataciones sobre aquella cuestión.

estudiantes que en el período 1997-2004 accedía a la ES en Uruguay abandonaba sus estudios (cf. Boado, Custodio y Ramírez, 2011). En la vida institucional del CeRP del Norte la magnitud del abandono ha sido del 54%¹⁸⁴ (bastante mayor que la estimada por los autores precitados), aunque comenzó a crecer a partir de 2008¹⁸⁵, año en el que comenzó a regir un nuevo plan de estudios¹⁸⁶ (cf. Acevedo, 2011).

Más allá de la certeza, sólidamente fundada, de que la probabilidad de abandono de los estudios 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)” (Acevedo *et al.*, 2014c), la investigación en cuestión permitió reafirmar con contundencia que los factores que con mayor peso inciden en el abandono de los estudios en el CeRP del Norte están asociados a la existencia de una escasa oferta de estudios universitarios en la región, tanto en cantidad como en diversidad y en adecuación a las demandas locales y regionales¹⁸⁷ (cf. Acevedo, 2011).

En definitiva, toda política que se oriente a la reducción del abandono en la ES deberá apuntar a blancos distintos, tomando en especial

184 Tal como se señala más adelante, la investigación permitió determinar que del total de 1.050 estudiantes que se habían matriculado en el primer grado del CeRP del Norte entre 1997 y 2004 inclusive (es decir, durante los primeros ocho años de existencia del Centro), hacia marzo de 2010 570 habían abandonado sus estudios.

185 En 2008 se inscribieron en primer grado 182 estudiantes; dos años después, al comenzar el año lectivo 2010, 107 estudiantes ya habían abandonado sus estudios (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).

186 No obstante, sería incorrecto inferir que la entrada en 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, haya sido el principal factor explicativo del crecimiento del abandono (cf. Acevedo, 2011).

187 A fines de 2011 la oferta de enseñanza de grado de la Udelar era de 94 «carreras» 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, todas radicadas en 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*. En la región no existía ninguna otra oferta de estudios universitarios. A ello debe agregarse, en Rivera, el Curso Técnico Terciario de *Prevencionista en seguridad industrial* que en 2011 ofrecía la Escuela Técnica Superior de Rivera y las «carreras» de formación docente en el IFD de Rivera (*Magisterio*) y en el CeRP del Norte (*Profesorado*). En la región también existía, como hoy, la posibilidad de estudiar *Magisterio* en los IFD de Artigas, Tacuarembó y Melo. A la luz de lo 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 las sedes de Salto y Paysandú del Centro Universitario Regional del Litoral).

consideración las características singulares del contexto territorial e institucional en el que se inscribe cada centro educativo del sector.

c. Dos inferencias, hacia la reafirmación de la toma de partido teórica

Más allá de las especificidades propias de las situaciones descritas en las dos investigaciones reseñadas, son dos las principales inferencias analíticas que la investigación que aquí se presenta se propuso constatar.

En primer lugar, que en los procesos que conducen al abandono de los estudios en el período de transición hacia la ES el papel preponderante lo desempeña la *inequidad de geografías*, entendida en términos de la insuficiente e inadecuada estructura de oportunidades –en especial en lo atinente a la escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores– existente en aquellas zonas del territorio nacional en las que la accesibilidad a Montevideo (y, en menor medida, a las ciudades de Salto o Paysandú, en la región noroeste de Uruguay) es dificultosa.

Resulta importante advertir que la inequidad de geografías como factor explicativo del abandono de los estudios en ES prácticamente no aparece considerado en la vastísima literatura técnica sobre el tema, tal vez porque se trata de una situación contextual y estructural que, además de estar fuera del alcance de la acción del propio centro educativo, no está presente –o tiene una presencia muy débil– en los *loci* de investigación empírica o de reflexión teórica de los autores de *papers* que se publican en revistas especializadas de alto impacto y circulación global¹⁸⁸.

En segundo lugar, que el papel axial de la inequidad de geografías como factor explicativo clave del abandono en ES se vuelve aun más determinante cuando se conjuga con una presencia deficitaria de los factores organizacionales y académicos ya referidos.

188 Existen, naturalmente, excepciones. Por ejemplo, en un estudio realizado en una universidad de mediano porte –la Universidad de Santiago de Compostela– se subraya que a los estudiantes no les resulta fácil realizar los estudios que desean, debido a limitaciones de carácter tanto institucional (número de plazas disponibles, promedio mínimo de calificaciones que se exigen para acceder a determinados estudios) como contextual (por ejemplo, la inexistencia de centros universitarios cercanos a la localidad de procedencia del estudiante), todos factores que operan condicionando la elección de los estudios universitarios (Mosteiro y Porto, 2000, p. 121), dando lugar a que los estudiantes elijan la carrera que más les gusta siempre que puedan cursarla en la localidad en la que residen o en una ciudad suficientemente próxima a ella (*ídem*, p. 124).

En el caso de los centros educativos estudiados, los más relevantes de estos factores -claramente interdependientes- son la calidad educativa, la gobernabilidad, el clima organizacional (incluyendo el tipo de gestión académica) y el grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica e inserción laboral¹⁸⁹.

El carácter interdependiente de esos cuatro factores debe ser enfáticamente destacado. Si bien durante el trabajo de campo, durante el análisis de lo producido por esa vía y en la exposición de ambos en el presente texto se trataron separadamente, no se puede soslayar que, en rigor, la calidad educativa solo alcanza valores altos si también tienen valores altos los tres factores restantes. Naturalmente, lo mismo vale si ponemos el foco en cualquiera de los factores; por ejemplo, el clima de un centro educativo resultará favorable (para la persistencia de los estudiantes, entre otros muchos efectos) siempre y cuando también lo sean su calidad educativa, su gobernabilidad y el grado de su eficacia en el cumplimiento de expectativas.

Todo esto podrá comprenderse mejor una vez que se conceptualicen debidamente esos cuatro factores, asunto que se desarrolla a continuación¹⁹⁰.

189 El tamaño del centro educativo, que es un factor importante en otros contextos territoriales, no lo es en la región estudiada, ya que todos los centros educativos allí existentes son de pequeño porte, tanto en cuanto a su envergadura física como a su población estudiantil y docente.

190 Los factores explicativos del abandono de los estudios en ES de presencia más recurrente en la literatura técnica internacional sobre esta temática, exceptuando esos cuatro factores mencionados, serán discutidos más adelante (*ut infra*, pp. 381-387).

6.7 Factores organizacionales y académicos: el «efecto centro»

Si bien en Uruguay no existen antecedentes investigativos importantes sobre la influencia de las características del centro de ES en el abandono de los estudios, en la literatura internacional la tendencia más consolidada establece que los factores organizacionales tienen un peso decisivo (Fernández, 2010a, p. 100; Fernández, Bucheli y Cardozo, 2012).

A efectos de contrastar empíricamente esta afirmación para el caso de los centros educativos estudiados, en la investigación que aquí se presenta se consideraron a esos factores como constitutivos de lo que hemos calificado como «*efecto centro*». El conjunto de las acciones que las organizaciones escolares tienen a su alcance en procura de mitigar ese efecto y con ello propiciar una mayor retención (o una mayor persistencia estudiantil) es, precisamente, lo que Tinto (2012) denomina «*institutional commitments*».

A continuación se expone un breve desarrollo orientado a precisar el significado que en la investigación le hemos atribuido a cada uno de esos factores.

Calidad educativa

En las últimas décadas el concepto de *calidad* ha adquirido una importancia creciente en la creación y evaluación de productos, servicios, organizaciones, programas y sistemas, incluyendo los educativos. Es por eso que, por lo menos en el caso de Uruguay, se ha instalado como uno de los asuntos cruciales en la actual agenda de las políticas educativas nacionales. Sin embargo, el crecimiento de la centralidad, relevancia y ubicuidad de la noción de calidad en casi cualquier ámbito de las sociedades industrializadas contemporáneas ha coincidido (y co-incidido) con el de su ambigüedad y polisemia (Acevedo, 2011, p. 77; 2008, p. 12), y se ha incrementado desde finales del siglo pasado por haber alcanzado nuevas dimensiones y significados (Lanza, 1996). En efecto, la profusa literatura existente referida a ese concepto, lejos de haber gestado una definición precisa y ampliamente aceptada, en muchos casos parece haber dado lugar a un creciente proceso de sobresaturación semántica y, paradójicamente, de deflación de significados (Acevedo, 2011, p. 77)¹⁹¹, en tanto se trata de “un concepto

191 Véase Toranzos (s/f) para un desarrollo sólido y exhaustivo sobre los problemas derivados de las múltiples acepciones actuales del concepto *calidad de la educación*.

mal definido, con muchos significados posibles que son objeto de cambio constante y que entonces no es susceptible de una interpretación única” (Zepke, 2014, p. 703; traducción del autor).

Así, más allá de todo lo que se ha escrito, *calidad* continúa siendo una noción compleja y de variados sentidos y aplicaciones. No obstante, explicar estas condiciones apelando, como pretenden algunos expertos, a su “carácter marcadamente subjetivo” (Municio, 2004, p. 486), nada contribuye a la elucidación del concepto y de sus múltiples sentidos y significados; en rigor, todos los conceptos son, por definición, de “carácter marcadamente subjetivo”, y éste no necesariamente inhibe –ni debería hacerlo– la proposición de una definición precisa y ajustada al contexto en el que el concepto se aplica (*cf.* Acevedo, 2011, p. 77).

En este sentido, una vez que frente al concepto de calidad educativa se asume su carácter controvertible, multidimensional, inacabado y esquivo (*cf.* Brunner, 1992), social e históricamente determinado (*cf.* Aguerrondo, 1993), multirreferencial y complejo (*cf.* Harvey y Green, 1993), multicausal y multideterminado (*cf.* Schmelkes *et al.*, 1988), solo cabe renunciar a la formulación de definiciones concluyentes y de pretensión totalizadora. (De hecho, aún no existe un significado canónico de tal concepto –su propia naturaleza inhibe su existencia– y por ello su aplicación en el ámbito de las políticas educativas ha sido notoriamente errático.) En su lugar, resulta más provechoso –y metodológicamente más consistente– disponer en cada circunstancia de una definición mínima, operativa y de carácter *ad-hoc*, ajustada a los propósitos de lo que se quiera hacer, ya sea diseñar un sistema o programa educativo de calidad o mejorar la calidad de uno existente a partir del diseño e implementación de algún sistema, programa o dispositivo de evaluación (*cf.* Acevedo, 2011, pp. 77-78).

En la investigación realizada fue de interés conocer e interpretar las percepciones predominantes entre los actores de los centros de ES de la región noreste de Uruguay sobre la calidad educativa de los centros en los que se desempeñan. A esos efectos, al momento de consultar a esos actores en situación de entrevista en profundidad se les expresó que se entiende por *calidad educativa* al conjunto de las cualidades de una organización escolar que propicia aprendizajes significativos para sus destinatarios y las apropiaciones sociales del conocimiento (en su más amplio sentido) que esa organización construye, promueve y transmite según lógicas, estrategias y tácticas políticamente

pertinentes de construcción, promoción y transmisión. Esta definición, heredada de un proceso investigativo anterior (cf. Acevedo, 2011) fue, entonces, la definición mínima, operativa y de carácter *ad-hoc* adoptada, ajustada a los propósitos específicos de la investigación.

Gobernabilidad

Gobernabilidad es una palabra cuya ubicuidad en la actual literatura de las ciencias políticas ha ido en aumento, en especial a partir de la difusión de un breve ensayo de Foucault (1994) escrito en 1977 titulado, precisamente, “*La gouvernementalité*”. Pero *gobernabilidad* es, en rigor, un término nuevo para un concepto cuyo origen es en realidad tan remoto y vago como el de aquel campo disciplinar. Esta flor nueva ya habitaba romances viejos¹⁹²: Aristóteles, antes Platón, dieciocho siglos después Maquiavelo. Adviértase que buena parte de los consejos al *Príncipe* aludían a lo que hoy suele designarse como *gobernabilidad*, término que sin muchas fricciones se ha ido imponiendo a otros que aún hoy algunos prefieren, tales como *gobernanza* y *gobernancia*¹⁹³ (cf. Acevedo, 2011, p. 93).

En forma análoga al caso de la noción de *calidad educativa* considerada en el apartado precedente, la de *gobernabilidad* también tiene un carácter polisémico, impreciso, ambiguo, confuso y elusivo (cf. Filmus, 1996, p. 31¹⁹⁴). Esto parecería responder a dos razones: por un lado, a la singularidad de cada contexto de aplicación del término; por otro, a las divergencias entre su aspecto denotativo y sus múltiples derrames connotativos. El *denotatum* es lo que suele incluirse en los diccionarios; el de la Real Academia Española, por ejemplo, define *gobernabilidad*

192 En el prólogo a una de las múltiples ediciones de su célebre *Flor nueva de romances viejos*, Manuel Menéndez Pidal ha señalado que solamente en España y Marruecos existe más de un centenar de versiones diferentes del romance de Gerineldo (una de las cuales aparece recogida en su *Flor*), donde el mismo contenido presenta leves variaciones. En otros ámbitos geográficos y disciplinares, una pesquisa equivalente –y con resultados análogos– fue realizada por Vladimir Propp primero y Claude Lévi-Strauss después en torno al mito de Cenicienta. Lo mismo podría intentarse con la palabra *gobernabilidad*, hoy casi infaltable en cualquier texto o discurso sobre (o desde) la lógica de gobierno de las democracias liberales.

193 El poco elegante neologismo *gobernancia* procede del inglés *governance*; el arcaísmo (y también neologismo) *gobernanza* deriva del vocablo francés *gouvernance*.

194 Daniel Filmus ha desempeñado cargos políticos de jerarquía en Buenos Aires (Director General de Educación, Secretario de Educación) y a nivel nacional (Senador y Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología). En el campo académico, fue Director de la sede argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y es Profesor titular de la Universidad de Buenos Aires desde hace más de veinte años.

como “cualidad de gobernable”. Los *connotata*, en cambio, son menos asibles y más erráticos. En cualquier caso, el término en cuestión ha sufrido, afortunadamente, una marcada deriva semántica, aún antes de su fijación léxica (*cf.* Acevedo, 2011, pp. 93-94)¹⁹⁵.

El extenso desarrollo expuesto por Filmus (1996, pp. 33-35) con respecto al aporte de la educación a la gobernabilidad democrática hace posible, entre otras cosas, comprender que en el ámbito de los sistemas educativos se pone de manifiesto la tensión entre la concepción tradicional de la gobernabilidad (como conjunto de estrategias y dispositivos para el disciplinamiento y el control social y la consiguiente recuperación de la legitimidad de la autoridad política) y aquella que se orienta a la creación –con un “sentido integral”, apunta Filmus– de “estrategias para el ejercicio de una ciudadanía plena, sin exclusiones, [lo cual] requiere, entre otros aspectos, un fortalecimiento del conjunto de los actores sociales” (*ídem*, p. 34). Esta última concepción de la noción de gobernabilidad es la que se consideró en el abordaje empírico de la investigación realizada.

Clima organizacional

La polisemia y la imprecisión no son atributos exclusivos de las nociones de *calidad educativa* y *gobernabilidad*; también permean la de *clima organizacional*, tal vez con efectos mayores debido a su extrapolación metafórica desde un ámbito bastante alejado al de las ciencias sociales. Una vez más, fue necesario adoptar aquí una definición operativa *ad-hoc* ajustada a los propósitos específicos de la investigación.

En trazos generales, en el trabajo empírico desarrollado –y en el análisis de la información allí producida– el clima organizacional fue concebido como “el grado en que un sistema social organizacional está simbólicamente integrado” (Fernández, 2007, p. 488), asumiendo que dicha integración se apoya en “el trasfondo de sentidos compartidos

195 Algunos indicios permiten colegir que la deriva semántica también parece haber ocurrido en otras lenguas. En francés, por ejemplo, se encuentran usos prácticamente indistintos de los términos “gobernabilidad” (“*gouvernementalité*”) y “gobernanza” (“*gouvernance*”) a los que hemos aludido antes. Valga como ilustración la siguiente constatación: el título que Foucault le atribuyó a la cuarta lección que en febrero de 1978 dictó en el marco del curso «*Sécurité, territoire et population*» fue “*La gouvernementalité*” (esto es, “La gobernabilidad”); sin embargo, en su resumen introductorio escribió, a modo de sentencia, que “la *gobernanza* neoliberal es una voluntad de no gobierno” (1994, p. 636; traducción del autor).

sobre el cual los actores, en este caso profesores, administrativos y alumnos, realizan sus tareas cotidianas, inician discusiones sobre distintos aspectos de la enseñanza y coordinan sus acciones” (*ibíd.*).

En la dinámica de los centros educativos ese trasfondo se materializa en un determinado ambiente constituido por “todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución” (Fernández y Asensio, *apud* Martín Bris, 2000, p. 107). Interesa aquí la evaluación del grado y modo en los que ese estilo o tono establece “patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles” (Berger y Luckmann, 1991, p. 76). Se trata, en suma, de analizar la incidencia de esa orientación en el comportamiento de sus actores, concretamente en las decisiones de abandono o bien en las decisiones (tácitas) de persistencia de los estudiantes que en 2014 ingresaron a la ES en Rivera.

Varias investigaciones han destacado que el clima organizacional tiene una influencia importante en el desempeño académico de los estudiantes, sobre todo en lo atinente a su capacidad para contribuir a su integración social y académica y, por esa vía, a favorecer su persistencia (*cf.* Tinto, 1975; 1993; 2007; 2012a). Ese destaque se potencia, además, en virtud de que la modificación del clima está al alcance de la gestión de los propios centros educativos, aun cuando sus resultados recién puedan concretarse en el mediano plazo.

A efectos operativos, y debido a su mejor ajuste a las características del contexto local, en la investigación ejecutada se tomaron en consideración cuatro de los once componentes o factores del clima organizacional planteados por Sammons, Hillman y Mortimore (1995): visión y objetivos compartidos; estilo directriz y liderazgo profesional (o gestión académica); enseñanza y aprendizaje como centro de la actividad escolar; ambiente de aprendizaje (incluyendo las competencias de docentes, el grado de disposición, implicación y relacionamiento de los actores y las características de la infraestructura edilicia del centro educativo)¹⁹⁶.

196 En una línea muy similar, para dar cuenta del clima organizacional de un centro educativo Menni (2016a) redujo y condensó los once componentes o factores del clima organizacional considerados por Sammons, Hillman y Mortimore (1995) en cinco dimensiones.

Grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas

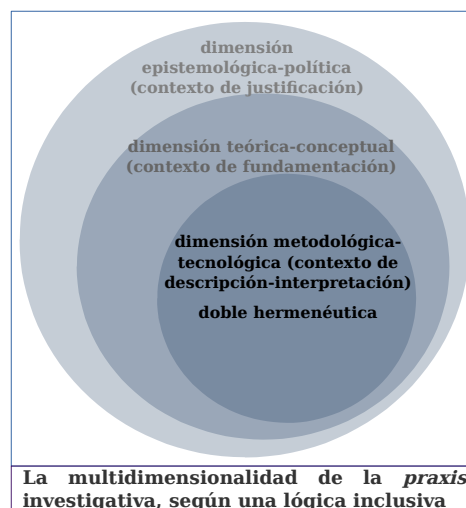
Las expectativas consideradas son aquellas aspiraciones, anhelos o preferencias que los estudiantes de las cohortes estudiadas tenían inmediatamente antes de su ingreso a un centro de ES con respecto a la formación profesional que allí habrían de recibir, su continuidad académica en él y la inserción laboral una vez que se graduaran.

Corresponde hacer aquí dos comentarios. En primer lugar, debe tomarse en consideración que el grado de eficacia en cuanto al cumplimiento de esas expectativas puede ser un indicador pertinente de la calidad del centro educativo como tal, pero no necesariamente lo es. Es factible que al momento de ingresar a un centro de ES algunos estudiantes tuvieran expectativas que no se ajustaban a ese contexto y situación; si así fuera, en estos casos de escasa o nula «*appropriateness of expectations*» (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 659), el grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas no debe considerarse como uno de los componentes del «efecto centro».

En segundo lugar, resulta importante señalar que el conocimiento veraz de las expectativas de los estudiantes consultados puede entrañar algunos problemas de fiabilidad derivados de tres posibles situaciones. Por una parte, cuando se trata de conocer las expectativas que el estudiante tenía algunos años antes del momento de la consulta pueden existir mermas en su recordación. Por otra, pueden operar en el estudiante lo que Elster (1998, p. 42) denomina «preferencias adaptativas», esto es, una indeliberada adaptación o adecuación de sus expectativas pretéritas para reducir la frustración producto de su disonancia con respecto a la situación consumada en el presente. Una tercera posibilidad es que el estudiante, al ser consultado por el investigador, deliberadamente le oculte o adultere lo que en algún momento habían sido sus expectativas genuinas.

7 Dimensión metodológica-tecnológica: primer contexto de descripción-interpretación. Un modelo tetradimensional

Ya fue destacado que la conjunción de la *inequidad de geografías* –en especial su manifestación en la escasa y muy poco diversificada oferta de estudios superiores existente en la zona de estudio– y la presencia deficitaria de ciertas virtudes *organizacionales* y *académicas* de los centros de ES de esa zona inciden considerablemente en los procesos que conducen al abandono en el período de transición a la ES y a la muy probable desafiliación educativa ulterior.



Pero también desempeña un papel muy relevante la cuestión metodológica, ya no en la desafiliación educativa como problema socioeducativo sino como genuino problema de investigación. Si se asume 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 socio-culturales 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)¹⁹⁷. 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).

197 Corresponde 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 puntualiza el propio Adorno (2006), 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” (p. 115).

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 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 aun más general, si a lo que se apunta es a comprender cabalmente fenómenos de gran complejidad como lo son el abandono de los estudios y la persistencia estudiantil en la ES, uno de los más relevantes desafíos a enfrentar radica en la elaboración cuidadosa de las estrategias de investigación que mejor permitan dar cuenta de esos fenómenos, que están encuadrados en trayectorias vitales contingentes, social, histórica y territorialmente situadas.

Siendo así, correspondería privilegiar aquellas estrategias que resulten capaces de asumir la centralidad del sujeto y el análisis integral, multidimensional y diacrónico de sus trayectos y trayectorias (muchas de las cuales, en el caso de Rivera, bien cabe calificar como *derroteros*) en el marco de estudios necesariamente longitudinales (*cf.* Kahu, 2013, p. 770). La principal ventaja de este tipo de estudios es la posibilidad de efectuar “un seguimiento de los estudiantes para identificar sus decisiones o intenciones de abandono [...], así como los factores que intervienen en la consolidación de la decisión de abandonar o persistir” (Figuera y Torrado, 2013, p. 34), por ejemplo “a través de un estudio descriptivo de una promoción o cohorte de estudiantes” (Cabrera *et al.*, 2006a, p. 106). Los estudios longitudinales también permitirían conocer qué es lo que los estudiantes hacen luego de abandonar sus estudios (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 179), y entonces elucidar si se trata de abandono de una «carrera» y/o de un centro educativo o bien de abandono de todo tipo de estudios (desafiliación del sistema educativo).

Por otra parte, existe una tendencia creciente en cuanto a considerar que en los enfoques que asocian el grado de compromiso o involucramiento estudiantil («*student engagement*») con la persistencia –de hecho, son esos los enfoques hoy más aceptados y difundidos– resultan más efectivos los abordajes longitudinales cualitativos (Krause y Coates, 2008, p. 506), en especial si se configuran como estudios de caso en una única organización escolar, habida cuenta de que resulta imprudente la proposición de generalizaciones que abarquen la gran diversidad de las experiencias estudiantiles (Kahu, 2013, p. 770).

Pero las condiciones en las que se realizó la investigación que aquí se presenta inhibieron la posibilidad de efectuar un estudio propiamente longitudinal¹⁹⁸, estrategia recurrentemente recomendada cuando se trata del estudio diacrónico de variables asociadas con el abandono y la persistencia en la ES (i.e., Kahu, 2013, p. 770; Figuera y Torrado, 2013, p. 37; Lent *et al.*, 2009; Castaño *et al.*, 2006; Cabrera *et al.*, 2006a, p. 105; Álvarez *et al.*, 2006, p. 5; O'Toole, Stratton y Wetzell, 2003; Choy, 2002; Gerdes y Mallinckrodt, 1994). No obstante, la investigación –que asumió con convicción la centralidad del sujeto y el análisis multidimensional e integral de sus acciones y representaciones– bien podría ser un momento inicial de un estudio de ese tipo.

Asimismo, esas condiciones también inhibieron la posibilidad de tomar como objeto de la investigación a la desafiliación educativa, ya que ello exigiría una ventana de observación empírica de por lo menos 24 meses de extensión –y no de 12 meses, como corresponde al caso del abandono (*cf. ut supra*, p. 90)–, que es el lapso que media entre el inicio de los estudios en ES de las cohortes de estudiantes en cuestión (en la investigación esto fue fijado preliminarmente con fecha 1 de marzo de 2014) hasta el inicio de los cursos en el tercer año lectivo en la ES (esto es, el 1 de marzo de 2016).

En atención a tales consideraciones, se adoptó como estrategia metodológica un “estudio transversal o de corte, de larga tradición en otras disciplinas, como la medicina [...] o la psicopatología [...], pero de un modo retrospectivo” (Cabrera *et al.*, 2006a, p. 106). Eso dio lugar a un análisis *ex-post facto* con foco en “el fenómeno o efecto ya producido, buscando hacia atrás posibles explicaciones a las situaciones presentes [...], reconstruyendo el pasado a partir de los datos recogidos en el momento del estudio, después de producido el efecto” (*idem*, p. 107)¹⁹⁹.

Lo que dio sentido a la investigación realizada e hizo posible una aproximación consistente a la comprensión de aquellos fenómenos educacionales complejos –el abandono y la desafiliación educativa– fue,

198 La realización de un estudio longitudinal requiere una ventana de observación directa de por lo menos cuatro años, que es el tiempo modal establecido en Uruguay para estudios de grado (Licenciaturas o «*bachelor's degrees*»), extensión temporal que excede largamente la correspondiente a la elaboración de una tesis doctoral.

199 A cuenta de un tratamiento posterior más detallado, cabe señalar aquí que en el análisis realizado se evaluó la influencia de los principales factores intervinientes (variables independientes) en el abandono de los estudios (variable dependiente), pero, por razones obvias –el abandono es un fenómeno acaecido previamente al momento de la indagación empírica–, en el análisis no se manipularon las variables independientes (*cf. Cabrera et al.*, 2006a, pp. 108-109).

precisamente, el trajín *poiético* colectivo que instauró el proceso investigativo: develar relatos y construir interpretaciones, *situarlos*, hacerlos *decir* y edificar sobre ellos, y *entre* ellos, nuevos relatos e interpretaciones. Así, la investigación permitió esbozar, en torno a esas cuestiones, una suerte de *cartografía representacional* de los centros educativos estudiados, sólidamente fundada.

A efectos de eludir *la burocratización del dominio* (cf. *ut supra*, p. 147) de la investigación social tradicional, esa aproximación asumió una perspectiva de sustrato *ecosófico* (cf. Guattari, 2000), indagando en los tres dominios imbricados del *campo* de la educación: analizando la urdimbre de prácticas educacionales cotidianas y, sobrepuesta a esa trama, el modo en que se construyen y reconstruyen las subjetividades individuales (*ecología mental*), las relaciones e interacciones sociales del *socius*, también constructoras de subjetividad (*ecología social*), y los escenarios sociales, políticos e institucionales en los que tales prácticas y construcciones se inscriben (*ecología ambiental*).

De entre los numerosos y variados aspectos que participan de esa ecología tridimensional, en la investigación realizada se analizaron los escenarios directamente asociados a la *ecología ambiental*, así como los aspectos vinculados a la dinámica de funcionamiento de los centros educativos considerados (componentes de la *ecología social*) y las representaciones, opiniones y expectativas (componentes de la *ecología mental*) de sus principales *auctores* (cf. *ut supra*, nota 4, p. 11): estudiantes, docentes y directivos²⁰⁰. En atención a las razones que ya fueron expuestas (*ut supra*, p. 60), el enfoque explicativo subsidiario de ese análisis tridimensional fue de corte meso-estructural, es decir, un enfoque que privilegió la consideración de los aspectos locales y

200 Para el análisis de la urdimbre de prácticas educacionales cotidianas y del modo en que se construyen y reconstruyen las subjetividades individuales de los docentes del sistema educativo terciario público de la región noreste de Uruguay, en especial las de los que se desempeñan fuera del ámbito universitario, la búsqueda de respuestas a algunas interrogantes (surgidas en el espacio de la ecología ambiental) adquirió una relevancia protagónica: ¿cómo habrá de nacer el deseo de enseñar -con calidad y compromiso- en personas que eligen el oficio docente desde una lógica de cálculo de costos y beneficios, tentados por la posibilidad de una inserción laboral bastante segura y por la certeza de que, a la luz de las escasas y poco atractivas posibilidades laborales existentes, ese oficio se puede ejercer sin sobresaltos y sin rendir cuentas a casi nadie? ¿Cómo habrá de persistir el deseo de enseñar -con calidad y compromiso- en personas que, ya en el ejercicio de ese oficio, demoran poco en constatar que las gratificaciones derivadas (humanas, profesionales) son cada vez más esquivas e improbables? (cf. Acevedo, 2011, p. 66). Es necesario advertir que Uruguay está muy lejos de Canadá, en donde, según Hargreaves (1998), “muchos maestros y profesores ingresan en la enseñanza porque, en concreto, les preocupan los niños o porque, más en general, quieren aportar algo a la mejora social” (p. 18).

organizacionales (inherentes a la ecología social) por encima de los microsociales y de los macrosociales (propios de la ecología social y de la ecología ambiental respectivamente), aunque sin desconocerlos.

Estas consideraciones alientan la convicción de que para alcanzar una comprensión ecológica de la enseñanza y del cambio (*cf.* Angulo, 2002, p. 158), incluyendo la identificación, análisis y comprensión de la microfísica del poder (sus tramas, pujas, tácticas, dispositivos) y de las estructuras, lugares y relaciones por las que transita (o en las que se enquista) -condición de base para todo proceso de transformación positiva- se requiere del aporte de métodos y enfoques de diversas disciplinas, entre las que la antropología sociocultural está llamada a ocupar una posición de destaque. Por lo pronto, la especialidad de la *antropología organizacional* nos ofrece por lo menos tres grandes ventajas: por un lado, centra su atención en los aspectos culturales singulares de cada organización escolar (es decir, en aquello que algunos autores denominan *cultura organizacional*²⁰¹), que son, en gran medida, los que más intervienen en la determinación de su «lógica», carácter y funcionamiento (*ethos, eidos, pathos*): creencias, valores, prejuicios, tradiciones, ceremonias, rituales, prácticas, resistencias, conflictos, relaciones y posiciones de poder, sentimientos de pertenencia, construcción de subjetividades e intersubjetividades, atribuciones de sentido, representaciones simbólicas -o *el orden simbólico* y su *puesta en escena*, como prefiere decir Schvarstein (1991, p. 7)-. Por otro, ha dado muestras contundentes de resultar una disciplina idónea para abordar “un análisis ambivalente que conjugue los niveles de lo visible con lo oculto, los espacios estructurales/ organizacionales y lo que subyace a ellos” (Pérez-Gomar, 2000, p. 1404). Finalmente, cuenta con una larga y rica trayectoria académica en la creación, desarrollo y aplicación de dispositivos de investigación: método (el etnográfico), estrategias (extrañamiento, problematización y desnaturalización de lo naturalizado), tácticas y técnicas (observación

201 La *cultura organizacional* incluye “un sistema de significados aceptado pública y colectivamente, integrado por símbolos, lenguajes, valores, ritos, creencias e ideologías creados y vigentes en una organización que funcionan como orientadores y legitimadores de la acción de sus miembros” (Gravano, 1992). En un sentido análogo, Zabalza (2002) apunta que son dimensiones de la cultura institucional “aspectos tales como las normas y los valores, las creencias y los prejuicios, las formas de relación y las situaciones de conflicto, los enfoques sobre contenidos y metodologías de las tareas, las modalidades de la distribución del poder, etc. [...]. Es decir, todos aquellos componentes racionales e irracionales, visibles y no visibles, colectivos e individuales que caracterizan a las organizaciones en tanto que ubicadas en un tiempo y un espacio determinado (dimensión social e histórica) y en tanto que organización específica y distinta (el *ethos* organizativo)” (p. 79).

participante, entrevista en profundidad, grupo de discusión) que han mostrado idoneidad, capacidad hermenéutica y potencia heurística.

Resulta notorio que en atención a ese singular tipo de aproximación, la explicitación del «marco teórico» de la opción metodológica asumida resulta tan importante como la del «marco teórico»²⁰² inherente a la problemática abordada. Siendo así, corresponde dejar establecido que para su abordaje se desarrolló una estrategia de investigación de índole fundamentalmente (aunque no exclusivamente) cualitativa, estructurada según una metodología socioantropológica de base etnográfica. Esta metodología, tal como se desplegó en la investigación realizada, tuvo un importante componente de cooperación de los actores involucrados, como forma de rescatar y capitalizar la riqueza y complejidad de las prácticas culturales y de los imaginarios de la «comunidad» educativa en cuestión, siempre evitando caer en la tentación de posiciones populistas e ingenuas²⁰³.

202 El entrecomillado de la expresión «marco teórico» apunta a dejar en evidencia su inconveniencia. Los marcos enmarcan: ponen límites a la cuestión a investigar, la constriñen. Sería preferible sustituir aquella expresión por otra más adecuada al contenido y sentido de ese «marco» (por ejemplo, «fundamentos conceptuales y políticos de la investigación»), ya que la reflexión allí desplegada adquiere su sentido como contexto de justificación teórica y política de la acción investigativa. Hubiese resultado igualmente adecuado sustituirla por la de «presupuestos (o lineamientos o inspiraciones) conceptuales» ya que la apelación a producciones conceptuales sobre la cuestión indagada no opera enmarcándola sino enriqueciéndola, potenciándola.

203 *Comunidad educativa* es, cada vez más, una frase hecha, casi un *cliché*. Aquí se ha preferido deshacerla por medio del entrecomillado de la palabra «comunidad», también para indicar que el conjunto de actores que constituyen cualquiera de los tres centros educativos estudiados dista mucho de conformar una comunidad en un sentido pleno. La noción de comunidad, de larga deriva en la tradición sociológica, se emplea acá con el sentido que le atribuyó Tönnies (1947): “comunidad [*Gemeinschaft*] es la vida en común duradera y auténtica; sociedad [*Gesellschaft*] es sólo una vida en común pasajera y aparente” (p. 21); “mientras en la comunidad [los individuos] permanecen unidos a pesar de todas las separaciones, en la sociedad permanecen separados a pesar de todas las uniones” (*ídem*, p. 65). Es con este sentido que esa noción, por motivos bastante entendibles, se ha puesto de moda en las retóricas de los actuales actores de la educación: “para nosotros en particular, que vivimos en tiempos despiadados, en tiempos de rivalidad y competencia sin tregua [...], la palabra comunidad tiene un dulce sonido. Evoca todo lo que echamos de menos y lo que nos falta para tener seguridad” (Bauman, 2006, p. VII). En nuestro caso, *lo que echamos de menos* es la existencia de organizaciones educativas en las que sus actores privilegien los intereses colectivos por sobre los individuales, en virtud de lo cual se enraízan sentimientos de pertenencia y de lealtad hacia aquella. Siendo así, en el caso de los centros educativos estudiados por ahora sólo cabría hablar de «comunidades», más putativas que auténticas, en el sentido de que sus miembros están unidos frágil y únicamente por ideas o principios diversos –o, más frágilmente aún, por la contingencia de su mera coexistencia en la cotidianeidad–, y no en aquél más próximo a la concepción de Tönnies, según la cual sus miembros están unidos en “una trabazón indisoluble” (Kracauer, *apud* Bauman, 2007, p. 30).

En consecuencia, sobre la base de las concepciones de *agencia*, *acción social* y *discurso* orientados a la transformación social (*cf.* Giddens, 1995; Touraine, 1979; Touraine y Khosrokhavar, 2002)²⁰⁴, el abordaje metodológico se desarrolló con una marcada apelación a la argumentación *dialógica*, y no a la verificación de hipótesis a través de procedimientos meramente instrumentales (*cf.* Ibáñez, 1994). Es por ello que se tomaron en consideración las recomendaciones planteadas por Fullan y Hargreaves con respecto a la necesaria interacción entre el investigador y los docentes (y que en la investigación realizada extendí al resto de los actores involucrados: directivos, estudiantes, ex-estudiantes):

Dar la palabra a los docentes. Apoyar y escuchar activamente lo que los docentes necesiten y quieran. Crear oportunidades para que los docentes confronten los presupuestos y las creencias que subyacen a sus prácticas. [...] Evitar cualquier propuesta que se coloque administrativamente por encima de cualquier crítica o cualquier cambio razonable (Fullan y Hargreaves *apud* Angulo, 2002, p. 158)²⁰⁵.

Por último, corresponde subrayar que se tuvo especial cuidado en dotar al diseño y a la implementación del abordaje metodológico del máximo rigor lógico, conceptual y técnico posible, asumiendo que los fenómenos sociales no son transparentes, en virtud de lo cual es menester ejercer una vigilancia epistemológica y una reflexión crítica permanentes en la producción de conocimientos.

En consonancia con ello, y en atención a la naturaleza, complejidad y vastedad de la problemática abordada, corresponde insistir en cuanto a que la investigación asumió una estrategia general eminentemente cualitativa que incluyó una multiplicidad de técnicas y dispositivos de investigación, siempre bajo la égida de un enfoque *ecosófico* de sesgo socioantropológico. (Una estrategia de este carácter implica una opción epistemológica y metodológica que, al oponerse tanto al positivismo como al reduccionismo empirista, evita caer en las falsas apariencias propias de las posiciones populistas, ingenuas y conservadoras en el

204 El significado aquí atribuido a estas tres nociones es el siguiente: *acción social* es aquella que se basa en la interpretación consensual (cooperativa) de las situaciones sociales; *agencia* implica una acción social orientada a la transformación social; *discurso* es una forma de comunicación que cuestiona la realidad social y su legitimidad, revelando su estructura contradictoria, y sobre cuya base es plausible propiciar la transformación social (*cf.* Touraine, 1979; Touraine y Khosrokhavar, 2002).

205 Véanse, en una línea concordante aunque diferente a la de Fullan y Hargreaves (y, por extensión, a la de Angulo), las formulaciones con que Pérez-Gomar (2008) cierra un texto por demás esclarecedor.

proceso investigativo²⁰⁶; por lo pronto, elude la ingenuidad de ignorar que la investigación social tiene mucho de prestidigitación²⁰⁷.)

Por ende, la investigación no fue concebida como un proceso divisible en fases secuenciales, ya que en toda *praxis* investigativa las eventuales «fases» están, en cualquier caso, indisolublemente imbricadas. Se trató, de hecho, de un proceso de investigación donde las diversas instancias metodológicas y tecnológicas se desplegaron según una lógica multidimensional y *ad-hoc*.

No obstante, y con fines expositivos, a continuación se presenta un esquema sucinto de la trayectoria de la investigación realizada, ordenado –y algo arbitrariamente desglosado– en sus cuatro dimensiones constitutivas, dejando en claro que el abordaje de una cualquiera de esas dimensiones en casi ningún caso requirió la culminación ni el agotamiento de la «anterior».

7.1 Dimensión exploratoria-descriptiva-analítica.

Esta dimensión comprendió una aproximación al tema (relevamiento y análisis de experiencias afines, antecedentes y referentes bibliográficos y documentales) y una aproximación al *objeto*, sobre la base de un *trabajo de campo* riguroso y sistemático que incluyó la aplicación de las

206 La investigación positivista de corte empirista (una variante *aggiornada* del empirismo lógico), todavía presente en la práctica académica uruguaya, si bien ha acumulado una cantidad abrumadora de datos, ha aportado pocas soluciones a algunos problemas socioculturales relevantes. Ello se debe, entre otras razones, a que los intereses de los investigadores han tendido a concentrarse en la definición, cruzamiento y comparación de variables, lo cual conduce a procesos investigativos que no pueden hacer otra cosa que abordar sólo fragmentos de la realidad social. Todo esto se ve agravado, además, por el hecho de que este tipo de enfoques no suele dar espacio a procesos de comunicación y participación de la población implicada. De este modo, se inhibe la confrontación de los problemas coyunturales, sectoriales o locales de un determinado grupo social –aquello que es propio del espacio de lo inmanente, del acontecimiento– tanto con el contexto social global como con su propio devenir sociohistórico –aquello que participa del espacio de lo estructural–, que es precisamente lo que opera reduciendo la posibilidad de avanzar en el análisis y solución de problemas socioculturales concretos.

207 “Cuando un prestidigitador realiza un truco, a la vez que manipula las cosas, tiene que manipular a las personas para que no vean cómo manipula las cosas; lo que el prestidigitador ve y lo que el público ve no coincide. El sociólogo se parece en esto al prestidigitador: obligado a ampliar el campo de lo visible para desarrollar las posibilidades de manipulación (el componente científico de la teoría) y a reducir el campo de lo visible para que los que son manipulados no se den cuenta de que son manipulados (el componente ideológico de la teoría)” (Ibáñez, 1985, p. 93). Lo dicho por Ibáñez vale sobre todo para la casta más fundamentalista de los «encuestólogos», prestigiosos prestidigitadores de lo social, instaladores de orejeras en los mulos que dan vueltas a la noria... para que sigan haciéndolo.

técnicas de *observación, encuesta y entrevista en profundidad*, siempre cuidando que la intervención del investigador no resultase intrusiva ni subjetivamente distorsionante.

El trabajo de campo orientado al cumplimiento de los objetivos específicos (a), (b), (c) y (d) –determinar la magnitud, características y principales factores explicativos del abandono de los estudios en el primer año de la ES en los tres centros de ese nivel de la ciudad de Rivera, y las condiciones, situaciones y circunstancias de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios en ellos (*cf. ut supra*, p. 25)– se enfocó en las cohortes de estudiantes que en el año 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos tres centros educativos.

Se fijó como ventana de observación el lapso comprendido entre la fecha de cierre de las inscripciones para los cursos del primer año de las cohortes 2014 (10 de marzo para el CeRP del Norte y el IFD de Rivera, 7 de abril para el CUR) y tres meses después de la fecha de inicio de los cursos, para esas cohortes, del tercer año lectivo (7 de junio de 2016 para el CeRP del Norte y el IFD de Rivera, 28 de junio de 2016 para el CUR). Adviértase que, en concordancia con la definición operativa adoptada, ese lapso de aproximadamente 27 meses es algo superior al mínimo necesario para determinar la ocurrencia de la desafiliación para las cohortes en cuestión. (Cabe advertir que no se trata de desafiliación educativa *sensu stricto*, ya que, por razones básicas de viabilidad, el estudio se restringió exclusivamente a la desafiliación con respecto a los centros de ES de Rivera²⁰⁸.)

El relevamiento y análisis de experiencias, antecedentes y referentes bibliográficos y documentales sobre la problemática abordada nutrió buena parte de lo expuesto hasta aquí, fundamentalmente en lo atinente a la construcción del objeto, su justificación epistemológica-política (*ut supra*, pp. 53-80) y la fundamentación teórica-conceptual (*ut supra*, pp. 81-162) de la investigación, incluyendo la definición de las bases tomadas en cuenta para la formulación de los objetivos propuestos (*ut supra*, pp. 25-26) así como para la identificación de las variables e indicadores más pertinentes a considerar con vistas a su cumplimiento.

208 En definitiva, no se tomaron en consideración los casos –seguramente escasos– de estudiantes que en ese período migraron a otra ciudad para continuar con sus estudios en ES (tanto en la misma «carrera» cursada como en otra, tanto en el mismo sector institucional público –Udelar o CFE de la ANEP– como en otro).

Entre el cúmulo de información relevada y analizada, la más importante fue la referida a los datos personales (nombre, número telefónico, dirección electrónica, localidad de procedencia, ser o no beneficiario de alguna beca de apoyo) de los estudiantes inscriptos en el CUR, en el CeRP del Norte y en el IFD de Rivera en 1^{er} año en 2013, en 1^{er} y 2^o año en 2014, en 1^{er}, 2^o y 3^{er} año en 2015 y en 1^{er}, 2^o, 3^{er} y 4^o año en 2016²⁰⁹, en todos los casos desglosados por programas académicos («carreras»).

Esta información permitió determinar con precisión la magnitud del abandono de los estudios (en rigor, la situación de «*stopout*») en esos tres centros de ES y de la «*migración educativa*» (entendida como la migración entre «carreras» y/o entre centros educativos; *cf. ut supra*, nota 115, p. 96), así como la vinculación de esos fenómenos con algunas variables de base (en particular «carrera» cursada, localidad de procedencia y contar o no con beca de apoyo). El relevamiento y el registro de números telefónicos y direcciones electrónicas posibilitó el contacto con las personas a ser encuestadas y el ulterior contacto con aquellas que habrían de ser seleccionadas para ser entrevistadas, sobre todo con las que en ese momento no asistían regularmente a los cursos o que ya habían dejado de asistir.

La técnica de observación se aplicó con el doble propósito de lograr un conocimiento primario y general del campo –en especial en el IFD de Rivera, *locus* de investigación con el que el observador estaba menos familiarizado– y un adecuado vínculo entre éste y los diversos componentes de aquél: espacios, personas, acciones, rutinas. En función de ello, esta técnica se aplicó según una modalidad abierta y asistemática, prescindiendo de la utilización de pautas preestablecidas o herramientas auxiliares (tales como guías o fichas de observación). En el caso de los otros dos *loci* estudiados la observación fue de carácter inevitablemente participante: desde 2004 hasta 2016 el investigador concurrió diariamente al CeRP del Norte, y desde 2007

209 De acuerdo con lo indicado antes, la información más sustantiva a relevar era la correspondiente a la cohorte que inició sus estudios en ES en Rivera en el año 2014, es decir, los estudiantes inscriptos en el CUR, en el CeRP del Norte y en el IFD de Rivera en primer año en 2014, en segundo año en 2015 y en tercer año en 2016. Sin embargo, la ampliación del universo de la información a relevar respondió a la conveniencia de conocer tendencias en cuanto a la evolución de la matrícula desde el año 2013 y propiciar la comparación entre cifras y características del abandono de los estudios en las cohortes 2013, 2014 y 2015, así como al interés de determinar la magnitud del rezago y de la migración intra-organizacional (entre distintas «carreras» de un mismo centro educativo) e inter-organizacional (entre centros educativos, ya sea en una misma «carrera» o entre «carreras» distintas) en el período considerado.

hasta el momento actual concurre diariamente al CUR. Tal como es tradicional en los abordajes etnográficos, para el registro de lo observado (al igual que en toda otra instancia del trabajo de campo) se tomaron *notas de campo* y la información producida se plasmó en un *diario de campo*.

La *técnica de entrevista en profundidad* se aplicó, en todos los casos, a informantes calificados²¹⁰. En función de la naturaleza de la información que se buscó producir por esta vía, los informantes fueron categorizados según los siguientes cinco «tipos»:

- (i) personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio;
- (ii) actores con conocimiento profundo de la situación actual de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el sector en el último decenio;
- (iii) actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los tres centros de ES considerados;
- (iv) jóvenes que, habiendo comenzado sus estudios en alguno de esos tres centros en el año 2014, continuaron allí una vez iniciado el tercer año lectivo;
- (v) jóvenes de esas tres cohortes que abandonaron sus estudios antes de transcurridos tres meses del inicio del tercer año lectivo.

El criterio de selección de los informantes del «tipo» (i) se estableció con vistas al cumplimiento del objetivo específico (c) de la investigación (*ut supra*, p. 25), específicamente en lo referido al conocimiento de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente en la región y en la ciudad de Rivera. El establecimiento de los criterios de selección de los informantes de los «tipos» (ii) y (iii) estuvo orientado al cumplimiento (parcial) del objetivo específico (b) ya mencionado (la identificación de las características distintivas de las condiciones, situaciones y circunstancias de mayor incidencia en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en los tres centros considerados, así como al cumplimiento (también parcial) del objetivo específico (c): determinación de los eventos prevalecientes

210 Aquí designo como *informante calificado* a toda personas que posee *información calificada* sobre asuntos del interés del investigador: datos, experiencias, opiniones, percepciones. Estos informantes son, en definitiva, los “exponentes calificados de los puntos de vista de los principales actores colectivos” involucrados (Arocena, Gregersen y Sutz, 2010).

de riesgo de abandono voluntario de los estudios en ese período. Los criterios adoptados para la selección de los informantes de los «tipos» (iv) y (v) estuvieron orientados al cumplimiento (parcial) de los objetivos específicos propuestos, con énfasis en los objetivos (b) y (d). Más adelante (*ut infra*, pp. 233-235) se presenta una descripción más detallada de los criterios de selección de informantes adoptados en cada caso²¹¹.

Por otra parte, tal como se detallará más adelante (*ut infra*, p. 232), todas las entrevistas realizadas fueron de tipo semi-estructurado, con apoyo en pautas cuyo diseño y contenido fue diferente en función de la naturaleza de la información que se pretendió producir por esa vía y del tipo de calificación de los informantes seleccionados para su aplicación²¹². Todas ellas fueron registradas en grabador digital y luego transcritas para su correspondiente análisis e interpretación.

Las actividades proyectadas en el marco de esta dimensión fueron las que a continuación se reseñan²¹³.

- (a) Relevamiento, registro, procesamiento y análisis de documentos administrativos (de los tres centros educativos considerados) que contienen información sobre la evolución de la matrícula (inscripciones y reinscripciones) a lo largo de todos los años lectivos de cada «carrera» terciaria desde el año 2013 hasta el año 2016 inclusive, así como los datos personales de los estudiantes correspondientes (nombre, localidad de procedencia, número telefónico, dirección electrónica, «carrera» que cursa, ser o no beneficiario de alguna beca de apoyo).
- (b) Relevamiento, revisión, sistematización y análisis de antecedentes publicados sobre las particularidades demóticas, socio-culturales y económicas de la región noreste de Uruguay, y en particular de Rivera; selección, sistematización y análisis comparado. Los principales antecedentes considerados fueron Bertullo *et al.* (2006), Acevedo (2009), Mazzei y De Souza (2013).

211 También fueron seleccionados dos informantes calificados en su calidad de «expertos» en abandono en la ES, que comparten características de los informantes calificados de los «tipos» (i), (ii) y (iii).

212 En los Anexos 4, 5, 6, 7 y 8 (*ut infra*, pp. 451-457) se presentan la pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a los informantes calificados seleccionados en cada uno de los cinco «tipos» considerados.

213 En el transcurso del trabajo de campo se efectuaron algunas modificaciones y ajustes a algunas de las actividades proyectadas. Eso será debidamente explicitado.

- (c) Relevamiento, sistematización y análisis de la información secundaria disponible sobre la estructura de oportunidades existente actualmente en la región y en la ciudad de Rivera, especialmente la referida a la oferta de estudios en ES (*cf. ut supra*, pp. 47-52) y a las posibilidades de inserción y permanencia de los jóvenes en el mercado laboral.
- (d) Elaboración del protocolo del trabajo de campo. Diseño muestral (teórico); determinación de los diversos criterios de selección de informantes.
Diseño de estructura tópica, formularios de encuesta y guías de semi-estructuración para la aplicación de las técnicas de entrevista en profundidad y grupo de discusión.
- (e) Producción de información primaria sobre la estructura de oportunidades laborales existente en la región: aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a seis informantes calificados del «tipo» (i), seleccionados entre actores sociales, políticos y empresariales, tanto del ámbito público como del privado, que cuentan con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local (ciudad de Rivera), en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio (2006-2015). En el Anexo 4 (*ut infra*, p. 451) se presenta la pauta de semi-estructuración aplicada.
- (f) Análisis de la información primaria producida mediante la aplicación de entrevistas en profundidad a informantes calificados del «tipo» (i), según lo indicado en el ítem precedente.
- (g) Relevamiento, sistematización y análisis de la información secundaria disponible con relación al tipo y estructura de la oferta de estudios terciarios existente actualmente en la región.
- (h) Producción de información primaria sobre el tipo y estructura de la oferta de estudios terciarios en la región y su eventual influencia en el fenómeno del abandono de los estudios en ese nivel: aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a dos «expertos» y a siete informantes calificados del «tipo» (ii); estos últimos -los directores de los siete centros de ES de la región (CUR, CUT, CUCeL, CeRP del Norte, IFD de Rivera, IFD de Cerro Largo e IFD de Tacuarembó)- fueron elegidos en función de su conocimiento sobre la situación actual y los cambios acaecidos en el sector en el último decenio. En el Anexo 5 (*ut infra*, p. 452) se presenta la pauta de semi-estructuración aplicada.

- (i) Análisis de la información primaria producida mediante las entrevistas en profundidad a los dos «expertos» y a informantes del «tipo» (ii), según lo indicado en el ítem precedente.
- (j) Análisis de la información secundaria disponible con relación a las principales características de los centros de ES estudiados: calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional (incluyendo las características de la gestión académica), grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica e inserción laboral, entre otras. (La única información secundaria disponible acerca de las características reseñadas fue la producida en Acevedo, 2009 y Acevedo, 2011.)
- (k) Producción de información primaria sobre las principales características de los centros de ES estudiados (las especificadas en el ítem precedente) y las principales razones de persistencia y de abandono de los estudios, sobre la base de la identificación, consideración y ponderación conjugada de la multiplicidad de opiniones, percepciones, representaciones y expectativas que sus diversos artífices y actores han construido al respecto:
 - (k.1) aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a nueve informantes calificados del «tipo» (iii) de los tres centros de ES considerados, elegidos en función de su conocimiento sobre alguno(s) de ellos: los tres docentes con mayor cantidad de años de trabajo en cada uno de esos tres centros. En el Anexo 6 (*ut infra*, p. 453) se presenta la pauta de semi-estructuración aplicada;
 - (k.2) aplicación de una encuesta censal a las personas que en 2014 comenzaron sus estudios de ES en alguno de los tres centros educativos analizados, tanto a los que continuaban estudiando allí al promediar el tercer año lectivo (hacia julio-septiembre de 2016)²¹⁴, como a aquellos que a ese momento ya habían abandonado sus estudios (informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) respectivamente)²¹⁵.

214 La fecha óptima para la realización del censo hubiese sido el 28 de junio de 2016 –exactamente tres meses después del comienzo de los cursos de la «carrera» de ES que ese año comenzó más tardíamente, pero debido a imposibilidades logísticas, incluyendo la carencia de recursos para la realización del censo en un único día, éste se efectuó entre los meses de julio y septiembre de 2016.

215 En efecto, el universo incluyó tanto a los estudiantes que al momento de aplicación del censo (julio a septiembre de 2016) continuaban estudiando en el centro educativo en cuestión como a aquellos que a esa fecha habían abandonado sus

En los Anexos 1 y 2 (*ut infra*, pp. 446-449) se presentan los dos formularios de encuesta censal aplicados.

- (k.3) aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a 24 informantes del «tipo» (iv): ocho –elegidos al azar– de cada uno de los tres centros educativos considerados que en 2014 comenzaron allí sus estudios y que al 28 de junio de 2016 continuaban estudiando. En el Anexo 7 (*ut infra*, pp. 454-455) se presenta la pauta de semi-estructuración aplicada;
- (k.4) aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a 24 informantes del «tipo» (v): ocho de cada uno de los tres centros educativos considerados que en 2014 comenzaron allí sus estudios y que al 28 de junio de 2016 los habían abandonado. En el Anexo 8 (*ut infra*, pp. 456-457) se presenta la pauta de semi-estructuración aplicada.

En el transcurso de las entrevistas en profundidad aplicadas a informantes de los «tipos» (iv) y (v) se incluyó la administración del módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de encuesta de la NSSE según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento a los adolescentes evaluados por PISA en 2003 (*cf. Fernández et al., 2013*)²¹⁶. Esta decisión estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (e): poner a prueba el cuestionario de encuesta de la NSSE y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera (*cf. ut supra*, p. 26).

- (l) Análisis de la información primaria producida mediante la aplicación de las técnicas de encuesta censal y de entrevistas en profundidad a informantes calificados de los «tipos» (iii), (iv) y (v), según lo indicado en el ítem precedente.

estudios. En el primer caso, el cuestionario de encuesta se enfocó en los motivos de ingreso al centro educativo; en el segundo, también incluyó los motivos del abandono de los estudios. En este último caso las encuestas se aplicaron por vía telefónica.

216 El módulo sobre involucramiento académico del formulario de encuesta de la NSSE también fue incluido en los dos formularios de encuesta aplicados en la investigación. La inclusión de este módulo en el transcurso de las entrevistas se orientó al cumplimiento del objetivo específico (e) (*cf. ut supra*, p. 26). Dicho módulo “incluye 25 preguntas agrupadas en cinco sets, redactadas como escalas tipo Likert, y vinculadas a tres de las dimensiones del involucramiento académico identificadas por Kuh y asociados (2005): i) el tipo de interacción con los docentes; ii) el aprendizaje activo y colaborativo; iii) el desafío académico” (Fernández y Cardozo, 2014a, p. 127).

(m) Revisión y análisis de la información secundaria disponible sobre los principales eventos de riesgo de abandono en los centros de ES de Rivera. La información secundaria considerada fue la producida en seis investigaciones recientes:

.1. *“Oportunidades y riesgos en el acceso a la Educación Superior en el marco del Centro Universitario de la Región Este”* (Rodríguez, 2013);

.2. *“La conflictiva y nunca acabada construcción de la educación deseada. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente”*, con foco en el CeRP del Norte (recogida en Acevedo, 2011);

.3. *“Hacia la formulación de programas regionales. Relevamiento de percepciones y demandas. Análisis, diagnosis, prognosis”*, con foco en el CUR (recogida en Acevedo, 2009);

.4. y .5. los resultados de las dos encuestas de seguimiento realizadas en 2007 y 2012 en el marco del estudio longitudinal de los jóvenes que fueron evaluados por PISA en Uruguay en el año 2003 (PISA-L 2003-2007 y PISA-L 2003-2012), ejecutadas por un equipo del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar coordinado por Tabaré Fernández y Marcelo Boado, uno de cuyos informes finales fue publicado en 2008 (Fernández, Boado y Bonapelch, 2008);

.6. el informe final de la investigación *“La descentralización territorial de la educación superior y las transformaciones recientes en el acceso”*, dirigida por Santiago Cardozo, sobre la base de un estudio de seguimiento de los jóvenes evaluados por PISA en Uruguay en 2009 (PISA-L 2009-2014).

También se capitalizó la información publicada en el *Anuario Estadístico de Educación 2014* (MEC [Ministerio de Educación y Cultura], 2015), así como otra información publicada por el MEC, el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), la Udelar y el CFE de la ANEP.

En el Cuadro 4 que se presenta en la página siguiente se muestra la correlación establecida entre cada uno de los objetivos específicos propuestos, las técnicas de producción de información y los instrumentos aplicados para su cumplimiento, así como las variables consideradas en cada caso.

Cuadro 4. Técnicas utilizadas, instrumentos aplicados y variables consideradas

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS
(a)	Determinar la actual magnitud del abandono de los estudios en el 1 ^{er} año en los 3 centros de ES de la ciudad de Rivera.	Relevamiento, registro, procesamiento y análisis de documentos administrativos de cada uno de los 3 centros de ES considerados.	No corresponde Tasas de abandono en cada uno de los 3 centros de ES considerados, y su evolución a lo largo de los tres primeros años de cada «carrera».
(b)	Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el 1 ^{er} año de la ES en cada uno de los centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral).	<p>Entrevista en profundidad a muestra teórica de 7 informantes calificados del tipo (ii): actores con conocimiento profundo de la ES en la región y de los cambios en el último decenio: los 7 Directores de los centros de ES de la región: CUR, CUT, CUCeL, CeRP del Norte, IFD de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo.</p> <p>Entrevista en profundidad a muestra teórica de 9 informantes calificados del tipo (iii): actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los 3 centros de ES considerados: los 3 docentes con mayor cantidad de años de trabajo en cada uno de ellos.</p> <p>Entrevista en profundidad a muestra teórica de 16 informantes calificados del tipo (iv) (9 del CeRP del Norte, 5 del CUR, 2 del IFD) que iniciaron allí sus estudios en 2014 y continuaron allí una vez iniciado el 3^{er} año lectivo. [Nota: la realización de estas entrevistas fue posterior a la aplicación de la encuesta censal que incluyó a estos informantes, y en la que se incluyó la batería de preguntas sobre «<i>student engagement</i>» (NSSE) del formulario de encuesta (cf. Anexo 7, p. 454; y Anexo 8, p. 456); las 6 variables resaltadas en amarillo son las que corresponden a ese tramo]</p>	<p>Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad (cf. Anexo 5, p. 452).</p> <p>Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad (cf. Anexo 6, p. 453).</p> <p>Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad (cf. Anexo 7, pp. 454-455).</p> <p>Tipo y estructura de la oferta de ES en la región</p> <p>Cambios y problemas detectados; desafíos a enfrentar</p> <p>Características más destacables del centro que dirige el entrevistado</p> <p>Abandono</p> <p>Programas de retención escolar</p> <p>Características más destacables del centro de ES que dirige el entrevistado</p> <p>Abandono</p> <p>Programas de retención escolar</p> <p>Trayectoria y preparación pre-terciaria</p> <p>Preferencias y expectativas pre-ES. Cambios de expectativas. Expectativas de culminación</p> <p>Razones de la persistencia</p> <p>Motivos de la elección de la carrera</p> <p>Motivación hacia la carrera elegida</p> <p>Exigencia académica</p> <p>Modalidades de aprendizaje activo</p> <p>Modalidades de aprendizaje colaborativo</p> <p>Interacción entre docentes y estudiantes</p> <p>Trabajo</p> <p>Beca de apoyo</p>

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS
<p>(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el 1^{er} año de la ES en cada uno de los centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral).</p>	<p>Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 32 informantes calificados del tipo (v): (17 del CeRP del Norte, 10 del CUR y 5 del IFD) que comenzaron sus estudios en alguno de esos tres centros en 2014 y los abandonaron antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3^{er} año lectivo.</p> <p>[Nota: la realización de estas entrevistas fue posterior a la aplicación de la encuesta censal que incluyó a estos informantes, y en la que se incluyó la batería de preguntas sobre «<i>student engagement</i>» (NSSE) del formulario de encuesta (cf. Anexo 7, p. 454; y Anexo 8, p. 456); las 6 variables resaltadas en amarillo son las que corresponden a ese tramo]</p>	<p>Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad (cf. Anexo 8, pp. 456-457).</p>	<p>Trayectoria y preparación pre-terciaria</p> <p>Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación</p> <p>Motivos de la elección de la carrera</p> <p>Motivación hacia la carrera elegida</p> <p>Exigencia académica</p> <p>Modalidades de aprendizaje activo</p> <p>Modalidades de aprendizaje colaborativo</p> <p>Interacción entre docentes y estudiantes</p> <p>Sobre el abandono: razones, carácter, momento</p> <p>Trabajo</p> <p>Beca de apoyo</p>
<p>(c) Determinar las condiciones contextuales de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en Rivera, con énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socio-culturales y económicas de la región NE de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente, en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono de los estudios en ese nivel.</p>	<p>Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 6 informantes calificados del tipo (i): actores con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio.</p>	<p>Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad (cf. Anexo 4, p. 451).</p>	<p>Dinámicas demóticas, sociales, culturales y productivas más sobresalientes de la región.</p> <p>Manifestaciones estructurales y coyunturales; perspectivas de futuro (a mediano y largo plazos)</p> <p>Principales características del mercado laboral en la región.</p> <p>Principales características de la ES en la región.</p> <p>Principales desafíos de la ES en su contribución al desarrollo integral a escala regional.</p>

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS	
(d)	Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera.	Encuesta censal (administrada) a informantes calificados del tipo (iv) (jóvenes que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos tres centros de ES y continuaron allí una vez iniciado el 3 ^{er} año lectivo) y del tipo (v) (jóvenes que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos tres centros de ES y que los abandonaron antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3 ^{er} año lectivo).	Formulario de encuesta (cf. Anexo 1, p. 446 y Anexo 2, p. 448).	sexo
				edad
				trabajo remunerado y horas semanales
				usufructo de beca
				bachillerato cursado
				preferencias pre-ingreso en (2013): carrera, lugar, centro educativo
				expectativa de culminación de la carrera
				mantenimiento o cambio de expectativas
	Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 16 informantes calificados del tipo (iv) (9 del CeRP del Norte, 5 del CUR y 2 del IFD) que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos 3 centros y que continuaron allí una vez iniciado el 3 ^{er} año lectivo.	Variables agregadas en el formulario de encuesta, orientadas al cumplimiento del objetivo específico (b)	tipo de abandono (voluntario o no voluntario; definitivo o transitorio)	
			momento del abandono (curricular y cronológico)	
			motivos del abandono	
			formación académica	
			preferencias de estudios	
			motivos elección carrera	
			expectativas académicas	
Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 32 informantes calificados del tipo (v): (17 del CeRP del Norte, 10 del CUR y 5 del IFD) que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos 3 centros y que los abandonaron antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3 ^{er} año lectivo.	Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad (cf. Anexo 7, pp. 454-455)	intención de abandono		
		motivos de persistencia		
		motivación hacia carrera		
		exigencia acad. percibida		
		modalidades aprendizaje		
interacción con docentes				
Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 32 informantes calificados del tipo (v): (17 del CeRP del Norte, 10 del CUR y 5 del IFD) que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos 3 centros y que los abandonaron antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3 ^{er} año lectivo.	Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad (cf. Anexo 8, pp. 456-457)	todas las variables de la pauta a informantes del tipo (iv) + las siguientes:		
		posesión de beca y su influencia en la decisión de abandono		
		situación laboral y su influencia en la decisión de abandono		
		momento del abandono		
		tipos de abandono (transitorio o definitivo)		
motivos del abandono				

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS
(e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico del formulario de encuesta de la NSSE, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para los centros de ES de Rivera.	Encuesta censal (administrada) a informantes calificados de los tipos (iv) y (v): jóvenes que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de los 3 centros de ES. La encuesta se aplicó tanto a los que continuaron allí una vez iniciado el 3 ^{er} año lectivo (tipo iv) como los que abandonaron sus estudios (tipo v).	Batería de preguntas sobre « <i>student engagement</i> » (NSSE) incluidas en el formulario de encuesta (cf. Anexo 7, p. 454; y Anexo 8, p. 456).	aspectos considerados en la elección de la carrera
			motivación hacia la carrera elegida
			exigencia académica
			modalidades de aprendizaje activo
			modalidades de aprendizaje colaborativo
			interacción entre docentes y estudiantes

Fuente: elaboración propia

7.2 Dimensión analítica-dialógica

La recolección de información no es valiosa *per se*, sino que su relevancia emana del proceso intersubjetivo y reflexivo ulterior, pues es de allí de donde derivan directrices concretas para la transformación social²¹⁷; es por ello que en esta «fase» la técnica protagónica fue la de *grupo de discusión* (o, según dos denominaciones de uso frecuente aunque inconveniente, «*focus group*» o *entrevista grupal*). Su diseño e implementación –tanto para las instancias de reclutamiento como para las de la conformación de grupos y de diseño de la *pauta tópica*– tomó como insumo principal la información producida y analizada en la «fase» precedente. (También en este caso la información producida se registró en grabador digital y se efectuó su posterior transcripción.)

Las actividades desarrolladas en el marco de esta dimensión fueron las que a continuación se reseñan.

- (n) Producción de información primaria sobre los principales factores intervinientes en la persistencia estudiantil y eventos prevaletentes de riesgo de abandono en el primer año de la ES en los centros de ES estudiados: aplicación de la técnica de *grupo de discusión* a un grupo conformado por seis de los informantes del «tipo» (iv) que habían sido entrevistados según

217 La decisión sobre la validez y pertinencia de una determinada información no se apoyó exclusivamente en procedimientos técnicos, sino también en la disposición de una instancia dialógica (donde se produjo el intercambio de reflexiones críticas y argumentaciones) que alentó la profundización de procesos democratizadores orientados a la construcción de un nuevo *statu quo* sociocultural (organizacional) que permita dar cuenta de las problemáticas investigadas, así como de procesos sustentables de transformación social que permitan superarlas.

lo indicado en el ítem (k.3) (dos estudiantes de cada uno de los tres centros considerados que, habiendo comenzado sus estudios en uno de ellos en 2014, continuaban allí al 28 de junio de 2016) y seis de los informantes del «tipo» (v) que ya habían sido entrevistados según lo indicado en el ítem (k.4): dos estudiantes de cada uno de esos tres centros que, habiendo comenzado sus estudios en 2014, al 28 de junio de 2016 continuaban estudiando. La selección y el reclutamiento de los seis informantes de cada uno de esos dos «tipos» -(iv) y (v)- se realizó en función del análisis efectuado a partir de la naturaleza de la información que habían aportado en situación de entrevista en profundidad.²¹⁸

La planilla que se presenta a continuación muestra la correlación de la aplicación de la técnica de grupo de discusión con el objetivo específico correspondiente y las variables consideradas.

Cuadro 5. Grupo de discusión, instrumento y variables consideradas

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS
(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden -y el modo diferencial en que lo hacen- en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el 1 ^{er} año de ES en cada uno de los centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales y de factores inherentes a los centros educativos.	Grupo de discusión [conformado por 6 de los 12 informantes del tipo (iv) entrevistados (2 estudiantes de cada uno de los 3 centros considerados que, habiendo iniciado sus estudios en uno de ellos en 2014, continuaban allí al 28/06/16) y 6 de los 12 informantes del tipo (v) entrevistados (2 estudiantes de cada uno de esos 3 centros que, habiendo iniciado sus estudios en uno de ellos en el año 2014, al 28/06/16 continuaban estudiando)].	Pauta de semi-estructuración. (La pauta de semi-estructuración del grupo de discusión con informantes calificados de los tipos (iv) y (v) se presenta en el Anexo 9, p. 458)	Trayectoria y preparación pre-terciaria
			Preferencias y expectativas pre-ES. Cambios de expectativas. Expectativas de culminación
			Motivos de la elección de la carrera
			Motivación hacia carrera
			Exigencia académica
			Modalidades de aprendizaje activo
			Modalidades de aprendizaje colaborativo
			Interacción entre docentes y estudiantes
			Sobre el abandono: razones, carácter, momento
			Trabajo
Beca de apoyo			

Fuente: elaboración propia

218 En el proyecto original de la investigación se había dispuesto la aplicación de la técnica de *grupo de discusión* a un grupo conformado por tres informantes calificados del «tipo» (ii) (los directores de cada uno de los tres centros de ES de Rivera) y a los seis docentes con mayor antigüedad en su cargo elegidos entre los nueve informantes calificados del «tipo» (iii) que ya habían sido entrevistados, según lo indicado en el ítem (k.1): dos docentes de cada uno de esos tres centros. Sin embargo, debido a razones de fuerza mayor ajenas al investigador, esta instancia no pudo llevarse a cabo.

- (o) Análisis de la información primaria producida mediante la aplicación de la técnica de grupo de discusión a informantes calificados (iv) y (v), según lo indicado en el ítem precedente.

7.3 Dimensión de interpretación y diagnóstico

Esta instancia implicó el procesamiento crítico e integrado de toda la información producida en las situaciones artificiales de discurso reseñadas precedentemente (técnicas de entrevista en profundidad y grupo de discusión). La técnica aplicada fue la de *análisis de contenido*, complementada, allí donde resultó pertinente y conveniente, con la de *análisis de discurso*.

El sentido de esta «fase» fue prospectivo: las tareas centrales de análisis e interpretación estuvieron dirigidas a la construcción de un modelo de intervención («pro-persistencia» estudiantil), con base tanto en experiencias exitosas llevadas a cabo en otras organizaciones educativas como en las propias singularidades de los tres centros educativos considerados (tal como se desprendió de las actividades desarrolladas en las «fases» anteriores).

La principal actividad desarrollada en el marco de esta dimensión fue la que a continuación se describe.

- (p) Análisis transversal, a partir de los análisis de toda la información secundaria disponible –según lo señalado en los ítemes (a), (b), (c), (g), (j) y (m)– y de los análisis resultantes de la aplicación de las técnicas de entrevista en profundidad a informantes calificados y grupo de discusión –de acuerdo con lo indicado en los ítemes (f), (i), (l) y (o)–, con especial énfasis en lo referente a los eventos prevalecientes de riesgo de abandono de los estudios en el primer año de la ES (en los tres centros de ES estudiados), así como sobre los cambios razonablemente esperables a mediano y largo plazo con respecto a las estructuras de oportunidades existentes en la región y los eventos prevalecientes de riesgo de abandono escolar en el primer año de la ES.

7.4 Dimensión orientada a la intervención

En virtud de su naturaleza, esta última «fase», prevista en el proyecto original de investigación, habrá de cumplirse una vez que el «informe» final –el texto que aquí se está presentando– cuente con una evaluación académica favorable del Tribunal de tesis actuante.

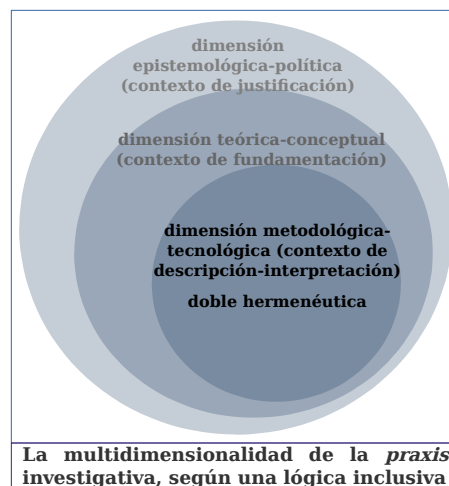
De ser así, la *diagnos* producida en la «fase» precedente será sometida a la consideración y discusión de los diversos grupos de actores de los tres centros educativos estudiados. A esos efectos se habrán de aplicar técnicas innovadoras (por lo menos en el campo de la educación), en procura de propiciar procesos de comunicación activa, reflexión y auto-evaluación: *grupos de discusión, talleres de reflexión y de auto-evaluación, eventualmente socio-análisis*. Concluida esta instancia, se establecerá *un modelo tentativo de intervención* que, una vez acordado con los actores sociales implicados, será presentado a las autoridades competentes. Para la difusión de este modelo se diseñará una estrategia que será elaborada, implementada y ejecutada en forma conjunta y coordinada con los agentes y actores de cada organización escolar involucrada.

8 Dimensión metodológica-tecnológica: segundo contexto de descripción-interpretación. Fundamentación epistemológica y teórica

8.1 Las mediciones del abandono

Las mediciones sobre el abandono en la ES de Uruguay ensayadas hasta ahora se han basado casi exclusivamente en el análisis documental (por ejemplo, de informes oficiales y de registros de bedelías y otras oficinas administrativas de los centros educativos), mientras que para la determinación de sus principales factores explicativos se ha apelado mayormente a estudios descriptivos con grandes muestras de datos y/o al análisis estadístico de encuestas, por lo general aplicadas según una modalidad auto-administrada. Estos enfoques cuantitativos han privilegiado el estudio de los factores que presentan una capacidad explicativa y predictiva presuntamente mayor (Figuera y Torrado, p. 99)²¹⁹. No obstante, a pesar de la disponibilidad de datos cada vez mayor, de la creciente sofisticación técnica de los análisis y de la enorme cantidad de publicaciones sobre la problemática del abandono de los estudios en la ES²²⁰, “las herramientas para la medición de este fenómeno aun mantienen un significativo nivel de ambigüedad” (Serra, 2012, p. 87).

Las mediciones del abandono entrañan algunas notorias dificultades técnicas. Una de ellas es la determinación («objetiva») del momento en el que el abandono se produce o se constituye como tal. Como ya fue señalado (*cf. ut supra*, p. 84), la noción de abandono hace referencia al estado resultante de la puesta en acto de la decisión tomada por un estudiante de interrumpir su trayectoria académica en el centro



219 Los modelos y técnicas de análisis estadístico de utilización más frecuente son la regresión logística multinomial, el análisis discriminante, el análisis lineal jerárquico y los modelos causales o de ecuaciones estructurales (*cf.* Rodríguez Espinar, 2014, pp. 65-66). Una mirada ingenua o superficial, distante de la que aquí se alienta, podría llevarnos a pensar que estamos frente a la consolidación de lo que a fines del siglo pasado fue “la emergencia victoriosa de una sociología degradada -hoy ya sociometría o encuestología- como discurso dominante” (Lewkowicz, 2004, p. 34).

220 Ya fue comentado (*ut supra*, nota 130, p. 113) que, según Serra (2012, p. 86), entre 1981 y 2012 en *Google Scholar* se registraron más de tres millones de artículos sobre esta problemática.

educativo en el que estaba matriculado y/o cursando estudios. Esa interrupción puede configurarse al dejar de asistir a los cursos que había iniciado en ese centro educativo o, en el caso de haberlos culminado, al no rendir los exámenes cuya aprobación le hubiese permitido acreditarlos, o bien, en el caso de haber culminado los cursos y rendido los exámenes correspondientes, al no inscribirse en los cursos subsiguientes. Ahora bien, ¿cómo determinar o fijar en el tiempo la ocurrencia de esa puesta en acto, cómo conocer el instante preciso en el que el estudiante toma la decisión de interrumpir su trayectoria académica? Por lo general eso ha sido determinado prescindiendo del testimonio explícito del estudiante, considerando en su lugar el análisis de registros administrativos del centro educativo en cuestión sobre la base de la conjetura de que el estudiante efectivamente abandonó sus estudios en ese centro cuando transcurrió cierto lapso (por ejemplo, un año lectivo) sin que exista ningún registro de su actividad académica (por ejemplo, inscripción a un examen o a un curso regular)²²¹.

¿Por qué darle curso a esa conjetura en lugar de consultar directamente al estudiante? Es lícito argüir que la fiabilidad del testimonio de una persona es deficitaria cuando se refiere a acciones o hechos ocurridos cierto tiempo antes (por ejemplo, tres años o más), ya que a los problemas de recordación se suman los de adaptación o adecuación de las preferencias (*cf.* Elster, 1998, p. 42). Pero, como ya fue sugerido, la prescindencia del testimonio directo de la persona suele responder más bien a facilidades operativas y economía de recursos, aun cuando eso vaya en desmedro de la fiabilidad y precisión de la información producida. Algunas investigaciones abonan la convicción de que habrá de alcanzarse una fiabilidad mayor si se consulta directamente, sin mediaciones –preferentemente en situación de entrevista en profundidad– tanto a una muestra, debidamente construida, de las personas que presuntamente abandonaron sus estudios como a una muestra de las que no lo hicieron (*cf.* Acevedo 2009a; 2009b; 2011)²²².

221 Lo mismo vale para el caso de la desafiliación educativa, ya que, análogamente, se suele considerar que ésta se consuma cuando el estudiante no registra ninguna actividad académica en *ningún* centro educativo formal durante por lo menos dos años lectivos consecutivos (*cl.* Custodio, 2010, p. 158).

222 No obstante, debe advertirse que, de hacerse ese tipo de consulta, tal vez el testimonio del propio involucrado pueda no coincidir exactamente con lo que hace, piensa o siente... e incluso que ni siquiera sepa con absoluta certeza si efectivamente ha abandonado o no sus estudios: las personas somos, en diversos grados, falibles e imprevisibles, y estamos, en diversos grados, alienados. Pero si el entrevistador tiene la suficiente pericia técnica, es altamente probable que pueda alcanzarse una mayor coincidencia entre lo que el sujeto dice que hace, que piensa o que siente y lo que efectivamente hace, piensa o siente. Si así fuera, contaríamos con información

Los hallazgos surgidos en una investigación recientemente concluida (Acevedo, Mosqueira y Queirolo, 2016) resultan ilustrativos de la argumentación precedente. Esa investigación se propuso dar cuenta de los principales factores explicativos de los altos índices de rezago y de abandono en la Licenciatura en Recursos Naturales que actualmente se ofrece en el CUR. Esta «carrera», de cuatro años de extensión, comenzó a dictarse en marzo de 2011; hacia agosto de 2016, cumplidos cinco años y medio desde su inicio, de los 86 estudiantes que en aquel entonces comenzaron la «carrera» se habían graduado solamente dos. La investigación estableció con considerable certeza cuáles son los factores de mayor importancia en la explicación de la magnitud de los fenómenos de rezago y de abandono constatados. Pero, más allá de eso, lo que aquí interesa destacar es la notoria disonancia existente entre el testimonio producido por los estudiantes (en situación de encuesta administrada) y los «datos» obtenidos en los registros administrativos de la Bedelía del CUR. En efecto, del total de 86 estudiantes que en el año 2011 se inscribieron en la Licenciatura en Recursos Naturales se logró encuestar sólo a 60 (los restantes 26 no pudieron ser contactados). De este universo, 26 estudiantes (el 43% de los encuestados) declararon que habían abandonado la «carrera» y que estaban seguros de que no habrían de retomarla en el futuro, mientras que en la Bedelía del CUR aparece registrado que 30 de aquellos 60 estudiantes encuestados (esto es, el 50%) abandonaron la «carrera» en virtud de haber transcurrido por lo menos dos años sin ningún registro de actividad académica (*cf.* Acevedo, Mosqueira y Queirolo, 2016, p. 108).

Aun sin considerar el muy probable sesgo de selección en el que se incurrió (es presumible que también abandonaron sus estudios la gran mayoría de los 26 estudiantes que no pudieron ser contactados y que, por ende, no pudieron ser encuestados), ese 7% de diferencia entre una y otra fuente resulta bastante significativo. Por lo pronto, es un indicio que permite poner en entredicho la certeza de buena parte de las tasas de abandono expuestas en diversas publicaciones nacionales, en tanto sólo toman en consideración los períodos de inactividad de un estudiante según lo que figura en las fuentes administrativas de los centros educativos o bien según lo que se infiere de sus respuestas a preguntas cerradas en formularios de encuesta. Esas tasas, por cierto verosímiles, tal vez sean poco veraces.

primaria más fiable y precisa que la que está registrada en las oficinas administrativas de los centros educativos.

8.2 Sobre las principales técnicas de investigación aplicadas. Premisas metodológicas-teóricas y contextos de aplicación

El texto que sigue²²³ se enfoca en el tránsito por los cinco espacios artificiales de discurso que pautaron la trayectoria de la investigación empírica realizada: la entrevista en profundidad, lugar de interlocución genuina, el grupo de discusión, lugar de interlocución múltiple, la encuesta, (no-)lugar de interlocución vicaria, la observación, lugar de interlocución ilusoria, y la escritura, lugar de interlocución virtual²²⁴.

El tránsito -unas veces regular, otras zigzagueante- por los cuatro primeros, *lugares de campo*, co-instituye al último (ajeno al campo, aunque sólo en apariencia) y éste, al atravesarlos, se deja atravesar por ellos. En cualquier caso, aquellos cuatro lugares son muy diferentes, y su contribución al paisaje de la investigación ha sido desigual en varios sentidos. Ello deriva, entre otras cosas, de tres premisas metodológicas-teóricas que en la investigación realizada han asumido un papel central en su plano concreto de cimentación.

La primera de esas premisas, ya aludida (*ut supra*, p. 163), se refiere a la relación entre el objeto y el método: “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).

La segunda premisa, también deudora de la teoría crítica *frankfurtiana*, consiste en la atribución de un papel protagónico e insustituible a la *empiría* inherente al trabajo de campo, así como en el reconocimiento de su carácter problemático (y problematizador):

La transformación de la perspectiva concreta y específica obtenida en la construcción misma, en una problemática empírico-sociológica, resulta inmediatamente una fuente increíble de dificultades, de las cuales aquel que no se ha arremangado y trabajado en el campo de la sociología empírica difícilmente pueda tener una idea (*ídem*, p. 120).²²⁵

223 *El texto que sigue* revisa, replantea y profundiza algunas reflexiones producidas en otro lugar (cf. Acevedo 2009b).

224 Con frecuencia las nociones de *espacio* y de *lugar* son utilizadas indistintamente. Aquí, en cambio, asumo que un lugar es más que un espacio: es un espacio con cierto valor agregado, *un espacio practicado*, *un espacio habitado*. Nos aproximamos, así, a las nociones de *lugar* y *espacio* según los sentidos que les adjudica Marc Augé (1993), casi anti-simétricos con respecto a los que les atribuye Michel de Certeau, para quien “*el espacio es un lugar practicado*” (2000, p. 129).

225 La inmersión en el campo nos pone a salvo, además, de sufrir el síndrome de ciertos meteorólogos, aquellos que al mirar el cielo sólo ven isobaras.

La tercera premisa es que, contrariamente al cientificismo –a sus ilusiones, a sus imposturas– que le exige «neutralidad» al investigador y al presupuesto de objetividad subyacente a la investigación social tradicional (de sesgo positivista, hegemónica hasta los giros constructivista e interpretativista de los años sesenta del siglo pasado), el objeto, la «cosa» investigada, no está separada (no es externa ni autónoma) del sujeto que la investiga, sino que es producto de lo que éste hace al investigarla, de su actividad (subjetiva) de objetivación, que es entonces una actividad de construcción: “Nuestro conocimiento del mundo es una construcción valorativa que nos permite crear una representación del mundo, pero no es el mundo. Es un producto humano que tiene fuentes en la subjetividad humana” (Delgado *apud* Espinosa *apud* Gros, 2008, p. 25).

De la conjunción de estas premisas emergen tres inferencias capitales.

a. Al investigar un objeto dejamos nuestra huella en él, lo alteramos: en el producto “quedan huellas del proceso de producción: del productor y de la materia prima. Es el caso de una madera trabajada con hacha y azuela (el pulso del carpintero y la textura de la madera dejan huellas en el mueble)”, cosa que casi no ocurre “en el caso de una madera trabajada con sierra mecánica” (Ibáñez, 1994, p. 30), ya que ésta impone su corte sin tener en cuenta las singularidades de la madera (sus vetas, sus nudos, su resistencia). Pero la especificidad del oficio de *los carpinteros de lo social* estriba en que los objetos (los «muebles») de los que se ocupan son *sujetos* con la misma naturaleza y capacidades cognitivas que aquellos, lo cual es otra forma de decir lo que recién fue dicho: la «cosa» investigada no está separada del sujeto que la investiga, sino que es producto de lo que éste hace al investigarla. Esto ya fue planteado, tempranamente, por uno de los principales propulsores de la física cuántica, Premio Nobel de Física en 1932: “No es la naturaleza misma lo que nosotros observamos, sino la naturaleza afectada por nuestro método de observación” (Heisenberg, 1963, p. 57). Si se acepta que “las estructuras básicas del mundo físico quedan determinadas [...] por la manera en que nosotros miramos a este mundo [lo cual] refleja la imposibilidad de separar al observador científico de los fenómenos observados” (Capra, 1992, p. 312), entonces corresponde aceptar una imposibilidad análoga para el caso del mundo social.

b. Es por ello que “las interpretaciones del investigador como sujeto se tienen que contrastar con las interpretaciones del investigado, que también es sujeto” (Ibáñez, 1994, p. XII) –esta es una de las

encrucijadas a abordar: de qué modo la segunda hermenéutica se contrasta con (o repliega sobre sí) la primera hermenéutica-, “por lo que la táctica de silenciar a este último nos hace perder información” (*ibíd.*). He aquí una de las principales cosas a evitar, ya que no hacerlo implicaría desconocer la importancia de los dispositivos interpretativos de los sujetos en la definición de «*lo real*». Pues bien, la investigación clásica (la de «primer orden») se ocupó de dar cuenta del mueble y de las huellas dejadas en él por la textura de la madera; la de «segundo orden» sumó a ello la importancia de dar cuenta del pulso del carpintero, de las herramientas empleadas y de las huellas que aquél y éstas dejan en el mueble²²⁶.

- c. El objeto sólo es definible en su relación con el sujeto; por ende, los datos que nos aporta cualquier técnica de investigación de campo no son, en sentido estricto, dados («*data*»: datos) sino capturados («*capta*»: constructos), ya que “son el producto de la interferencia entre las actividades objetivadoras del sujeto (el investigador) y el objeto (los investigados: que también son sujetos)” (*ídem*, p. 120). Por eso, antes de analizar los «datos» y los «hechos» (antes de hacerlos *hablar*), hay que *decir* sobre las condiciones y circunstancias de su *captura*. Estos son los principales cimientos de lo que primero Ibáñez (1994) y luego Navarro (2001) han calificado como *presupuesto de reflexividad*, superador del presupuesto tradicional (positivista) de objetividad.

La conjugación de la tercera premisa –el objeto es producto de lo que el investigador hace al investigarlo– con estas últimas prolongaciones inferidas refuerza la convicción de que se hace ineludible “investigar la investigación del objeto” (Ibáñez, 1994, p. IV), y en especial su efecto *corruptor*, ese que hace que la investigación transforme al objeto investigado y también al sujeto que lo investiga:

Todo observador participa en la situación observada, la modifica por su presencia, es afectado por ella. Pero si el observador lo sabe, si es escrupuloso en sus observaciones, si fiscaliza con datos ajenos los propios, si también se observa observar, sorteará las trampas más obvias del subjetivismo (Rodríguez Monegal, 1966, p. 10)²²⁷.

226 Ya fue establecida la distinción entre pensamiento (e investigación) de *primer orden* y de *segundo orden* (*ut supra*, nota 24, p. 21). Adviértase que *la importancia de dar cuenta del pulso del carpintero y de sus huellas en el mueble* ya había sido propuesto, unos cuantos años antes, por Merleau Ponty: el sociólogo, además de observar «su» objeto, debe analizar su propia implicación en el acto de observación.

227 Para sortear *las trampas más obvias del subjetivismo* corresponde aceptar que “entender el conocimiento como resultado de la construcción intersubjetiva no significa subjetivismo, negación de lo objetivo, sino reafirmación. Se enfatiza la

En suma, “el observador se halla cogido en el campo de la observación” (Lapassade, 2000, p. 107).

También se puede ser escrupuloso en la ponderación del efecto corruptor en el *yo* del investigador, problema central de los abordajes hermenéuticos que buscan “la comprensión del yo dando el rodeo por la comprensión del otro” (Ricœur *apud* Rabinow, 1992, p. 26)²²⁸. (O bien, capitalizando la principal contribución que las corrientes abstraccionistas del arte vanguardista de comienzos del siglo pasado han hecho al pensamiento social contemporáneo, se puede dar un paso más –un paso diferente–: renunciar al convite de «pintar» «la realidad» –representarla– para, en su lugar, comprenderla y «pintar» los diversos modos de verla²²⁹.)

Pues bien, sobre la base de estas premisas más adelante se acometerá, desde una perspectiva *de segundo orden*, la descripción de las principales condiciones (teóricas, metodológicas, técnicas)²³⁰ y circunstancias (tecnológicas, pragmáticas) del tránsito entre los tres principales espacios artificiales de discurso instaurados²³¹.

intervención de los sujetos en la configuración del conocimiento. Se trata de que el sujeto, al conocer, transforma y es transformado, concede significados, interpreta según estructuras preestablecidas y que él produce; esta acción de significación y de objetivación forma parte también de la realidad. Supone la reafirmación de lo existente como algo relacional e interactuante. El sentido de las cosas se encuentra en la interrelación. Este punto de vista [...] supone una noción del sujeto como sujeto en proceso permanente de autoconstrucción y de construcción de sus condiciones de existencia a través de la práctica, de la interacción sujeto-objeto” (Gros, 2008, pp. 25-26).

228 Corresponde aclarar que el *yo* al que alude Ricœur no es el *yo* individual (psíquico) sino el *yo* colectivo (social).

229 Es éste un paso nacido de la sospecha –“hay que desconfiar de lo que uno cree que ve y también de lo que siente cuando cree ver lo que ve”, sentenció Tomás Maldonado (1985)–, única forma de resistir al efecto corruptor en la subjetividad del artista-observador, cuyo acto de observación, lejos de toda pretensión *comprehensivista*, es pura *poiesis*: el observador devenido inventor.

230 No se abordarán aquí las condiciones propiamente *epistémicas* ni se discutirá la posibilidad –ni las condiciones de posibilidad– de dar cuenta de la relación de *alteridad* sobre la que se funda toda investigación social de ascendencia fenomenológica. Pero, en cualquier caso, no hay que llevar demasiado lejos la confianza en que los discursos producidos reflejen fielmente el pensamiento «real» de quienes los enuncian, por lo menos si le creemos al psicoanálisis, desde Freud hasta Lacan, ni en que podamos acceder «realmente» a ese pensamiento, por lo menos si nos plegamos al escepticismo epistemológico de Sartre. Frente a ese reparo de confianza, por cierto difícil de reducir, sólo queda la apelación a un pensamiento de segundo orden y a sacar partido de todas sus implicancias.

231 No se describirán explícitamente los espacios de la observación y de la escritura ya que, en virtud de su trayectoria transversal y del carácter ilusorio y virtual que respectivamente los distingue como lugares de interlocución, están implícitamente inscriptos en los otros tres espacios. Basta con incluir aquí un breve comentario sobre

A continuación se expone una contextualización epistemológica-metodológica de esas condiciones y circunstancias según una descripción de carácter general –es decir, desanclada de la *empíria*– en la que no se seguirá el orden cronológico de su instauración en el campo sino un orden lógico (ascendente) en función de su potencia en términos de *hermeneusis* (interpretación) y *poiesis* (creación, construcción).

Encuesta

En el trabajo de campo desarrollado la técnica de encuesta, si bien no fue la que proporcionó la información más rica y confiable sobre la problemática investigada, resultó muy eficaz para el cumplimiento del último de los objetivos específicos formulados, de corte netamente metodológico²³². De ahí que es necesario que la descripción de sus condiciones epistemológicas y metodológicas sea bastante más extensa que la correspondiente al resto de las técnicas de investigación aplicadas.

la modalidad de utilización, en el contexto de la investigación realizada, de la técnica de observación. Como ya se comentó (*ut supra*, p. 172), la aplicación de esta técnica fue asistemática y, en el caso de dos de los tres *loci* estudiados –el CUR y el CeRP del Norte–, de carácter inevitablemente participante. Procuré, además, que mi posición como observador activo fuera lateral (para poder *mirar al sesgo*, como recomienda Žižek, 2000): “los sociólogos adoptan, o un punto de vista desde arriba (sociólogos orgánicos) y apuestan por el orden, o un punto de vista desde abajo (sociólogos críticos) y apuestan por el desorden: una posición que integre estos dos puntos de vista no puede alcanzarse de modo estable y definitivo, nadie puede ir «más allá de la sociología» o saltar por encima de su sombra, pero podemos acercarnos a ella si no intentamos colocarnos ni fuera ni en el centro, sino en una posición interior pero marginada” (Ibáñez, 1985, p. 22). Sólo desde esa posición es posible ejercer, como superación de la sociología crítica, una crítica de la sociología –o bien su superación bajo la forma de una contrasociología–; se trata, según Ibáñez, de evitar la «ceguera discreta» que suelen ejercer los sociólogos de la mayoría, que consiste en “una dosificación selectiva de ver y no ver, no se ve lo que no se debe ver [...]. En sus investigaciones empíricas, los sociólogos de la mayoría siguen esta regla de ceguera discreta, son membranas que filtran selectivamente la percepción de la realidad, sólo pasa la porción que la ideología dominante les racionaliza o porción razonable, la parte que está implicada en los partidos que deben tomar” (*ídem*, p. 33). Adviértase que esta forma de *ceguera discreta* se ajusta casi exactamente a lo que hace casi 60 años, en un ensayo pionero, Goffman (1971) denominó «desatención cortés».

232 Se trata del objetivo específico (e), que fue formulado del siguiente modo: poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de encuesta de la *National Survey of Student Engagement* [...], según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento (de carácter retrospectivo) a los adolescentes evaluados por PISA en 2003 [...], y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera (*cf. ut supra*, p. 26).

A pesar de ser un espacio artificial de discurso que por lo general asume el carácter de un (no-)lugar de interlocución vicaria, la técnica de encuesta fue aplicada de forma provechosa en el transcurso del proceso de investigación. La expresión *interlocución vicaria* subraya la distinción, por oposición, con respecto a la interlocución directa o genuina: el encuestador presenta preguntas (estímulos) y el encuestado ofrece respuestas (reacciones), pero ese intercambio no constituye una auténtica interlocución sino más bien su sustitución o, incluso, su simulación²³³. Es precisamente en virtud del carácter vicario de la interlocución que el espacio de encuesta provee que corresponde calificarlo como «(no-)lugar», esto es, como espacio *no practicado*²³⁴ (o bien practicado desde la lógica de la imposición y la sujeción).

A diferencia de lo que ocurre en un ámbito conversacional (al que asintóticamente se acerca la situación de entrevista y, más aún, la de grupo de discusión) en la encuesta

las informaciones se producen mediante juegos de lenguaje de tipo “pregunta/respuesta” [...]: un juego de información cerrado, pues las respuestas están contenidas en la pregunta. Juego de control, pues el poder está del lado del que pregunta: el entrevistador –o los poderes a los que sirve– puede preguntar, pero el entrevistado debe responder. [...] Es un juego monológico, dominado por la lógica del que pregunta (Ibáñez, 1994, p. 83)²³⁵.

Así, se pone de manifiesto el carácter de simulación inherente a la situación de encuesta: la pregunta impuesta, dirigida, acotada, sólo puede dar lugar a una respuesta simulada (y predecible). Dicho de otro modo: “La pregunta contiene la respuesta. Y eso en dos sentidos: determina el ámbito de las respuestas permitidas (hay respuestas proscritas) [...] y empuja en la dirección de una respuesta (hay respuestas prescritas)” (*ídem*, p. 130).

233 Cuando la encuesta se aplica al servicio de intereses espurios, sobre todo de tipo político sectorial, el carácter de simulación de la interlocución se exagera: “Al mulo que da vueltas a la noria se le ponen orejeras “para que no vea el verde en los márgenes del camino, para que no vea que su camino se enrosca en un círculo vicioso: así no ve más allá de sus narices y no ve el dispositivo que le impide ver” (Ibáñez, 1985, p. 34); llevado a un extremo, ese dispositivo, al inhibir “la aprehensión de los hechos [...] se convierte en un elemento de la ideología que mantiene los hechos” (Marcuse, 2001, p. 150).

234 Aquí no se emplea la expresión «*no lugar*» según el sentido que le adjudicó Marc Augé en su libro más celebrado (1993), sino en el que unos años antes le atribuyó Michel de Certeau en el último tramo de una de sus principales obras (2000).

235 De hecho, el encuestado no puede hacerle preguntas al encuestador. Agrega Ibáñez, por si acaso: “«Las preguntas las hago yo», dice el policía. Y el papá dice al nene: «Tú, cállate, y habla cuando te pregunten los mayores»” (1994, p. 83).

En concordancia con la lógica de la simulación, la imposición y la sujeción en la que opera, la encuesta tiene a la estadística como principal escudero²³⁶:

- *Ya sabés que la estadística, pibe... ¡Qué ciencia!* —dijo entusiasmado el cronista—. *Primero te averiguan cuántos perros murieron aplastados en cinco años y cuántos ríos se desbordaron en el Sudán.*
- *En el Sudán no hay ríos* —dijo Juan.
- *Quise decir en el Transvaal. Después cotejan los resultados, y de ahí sale una ley sobre la natalidad entre los matrimonios de cantantes italianos.*
- *La estadística, atención, es la democracia en su estado científico, la determinación de las esencias por los individuos.*²³⁷

Más allá de la elocuencia del contenido de este diálogo, por cierto absurdo —es este carácter la fuente de su elocuencia—,

el problema es que las estadísticas, las medidas y los estudios en el campo de la sociología empírica y la ciencia política no son suficientemente racionales. Llegan a ser mistificadores en la medida en que están separados del verdadero contexto concreto que hace los hechos y determina sus funciones. Este contexto es más amplio y distinto que el de [...] los pueblos y ciudades estudiados, las áreas y grupos cuya opinión pública es encuestada o cuyas posibilidades de sobrevivir son calculadas (Marcuse, 2001, p. 218).

Tal problema puede solventarse a partir de la asunción de que ese contexto concreto

sólo es definible dentro de una teoría de la sociedad, porque los factores en los hechos no son datos inmediatos de observación, medida e interrogación. Llegan a ser datos sólo en un análisis que sea capaz de identificar la estructura que sostiene unidas las partes y procesos de la sociedad que determina su interrelación (*ibíd.*).

Cuando la estadística se aplica a *lo social*, al concebir a la sociedad como un conjunto de individuos libres e iguales (e igualmente libres), supone —o simula— que el espacio social es isótropo. Es por eso que “la

236 “La *estadística* [...] es la ciencia del *Estado*” (Ibáñez, 1994, p. 26; destacados en el original), que es quien posee “el monopolio de la violencia simbólica legítima” (Bourdieu, 2002b, p. 545). “Mediante la *estadística*, el Estado se reserva el azar y atribuye la norma [...]. La *estadística* permite dominar a las clases dominadas sin que éstas sean conscientes de la dominación” (Ibáñez, 1994, p. 26). Fue por esto que en la investigación ejecutada se procuró eludir tanto la reserva del azar como la auto-atribución de la norma, de ahí que no se efectuaron muestreos estadísticos sino relevamientos censales.

237 Diálogo entre «el cronista» y Juan, personajes de una novela de Cortázar (1994, p. 85).

encuesta estadística no encuentra sino lo homogéneo. Reproduce el sistema al cual pertenece” (de Certeau, 2000, p. XLIX). Más aun, “crea y determina los hechos investigados, medidos y calculados” (Marcuse, 2001, p. 218). De ahí que su utilización suele provocar un efecto ilusorio: las personas terminan creyendo que la sociedad es como los analistas de las encuestas dicen que es. Y a menudo, al entregarse a procesos de manipulación de la incidencia de los fenómenos, este efecto ilusorio multiplica su efecto al convertirse en una suerte de profecía de auto-cumplimiento: la sociedad termina siendo como los analistas de las encuestas dicen que es, o sus integrantes terminan actuando como los analistas de las encuestas (pre)dicen que actuarán²³⁸. En definitiva,

la encuesta estadística es un dispositivo de control, semánticamente pobre pero pragmáticamente rico. Aunque no se justifique teóricamente, se justifica prácticamente. [...] La neguentropía que ganan compensa a los que mandan de la información que pierden. Contribuye a transformar la sociedad en una máquina artificial. El fundamento de la encuesta no es teórico, sino ideológico²³⁹ (Ibáñez, 1994, pp. 111-112).

Cuando se trata de una encuesta de opinión, es, efectivamente, *una máquina artificial*: ya no un dispositivo de recolección de opiniones, sino una máquina de producción de opiniones. En efecto, “cualquiera que haya sido entrevistado con cuestionario estructurado en una encuesta de opinión habrá experimentado la violencia de la situación. La estructura del cuestionario no genera un espacio sobre el que puedan desplegarse las propias opiniones” (Ibáñez, 1994, pp. 128-129).

El cuestionario de una encuesta, más que orientarse a extraer información (a *informarse de*), apunta a inyectar neguentropía (*dar forma a*); en definitiva, los datos que registra la encuesta son los que ella misma produce. Bourdieu (2002b) da un paso más, al advertir “la imposición de problemáticas que, con una ilusión de ‘neutralidad’, efectúan numerosas encuestas mediante sondeos, cuyas preguntas

238 La referencia es a la «*self-fulfilling prophecy*» expuesta por Robert Merton en 1948 y luego aplicada por Gordon Allport al análisis de los conflictos bélicos de la segunda guerra mundial. Cuando alguien profetiza un acontecimiento, decía Merton, su expectativa al respecto –o los efectos de la difusión de la profecía, como a menudo ha ocurrido en el caso de las encuestas pre-electorales (cf. *ut infra*, nota 248, p. 202)– puede operar aumentando la probabilidad de que tal profecía se cumpla.

239 Cabe apuntar que el fundamento de la encuesta no es ideológico en sentido genérico, sino en el de lo que otrora se denominaba ideología *burguesa*, una ideología que concibe a la sociedad, precisamente, como un conjunto de individuos libres, idénticos e intercambiables entre sí, lo cual permite sustituir a unos (los que no se ajustan al *statu quo*) por otros (los que sí lo hacen).

forzadas y artificiales producen íntegramente los artificios que creen registrar” (pp. 537-538). Y aquellos datos son los impuestos por las preguntas del formulario de encuesta que su creador consideró *a priori* como los más relevantes, sobre la base, en el mejor de los casos, de sus fundamentos teóricos y sus concepciones ideológicas.

Ciertamente, la técnica de encuesta permite producir “en breve tiempo una gran cantidad de información estandarizada y organizada” (Pérez Juste, 2011, p. 27) y, además, “a un mínimo coste económico” (Cea D'Ancona, 1996, p. 189). Es indudable que ninguna otra técnica de producción de información primaria podría ofrecer tal capacidad; aquí radica la gran ventaja comparativa de su aplicación: mucha información en poco tiempo, facilidades operativas, economía de recursos. Además, como ya se comentó (*ut supra*, p. 79), la aplicación de la técnica de encuesta, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas producidas, facilita la ulterior comparación de resultados y su generalización (por lo menos dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado). Pero si a partir de la opinión de las personas encuestadas lo que se pretende es determinar los principales factores explicativos del abandono de los estudios, es imprescindible garantizar tanto como se pueda la fiabilidad de la información producida.

En una conferencia dictada hace más de cuatro decenios bajo el provocativo título *La opinión pública no existe*, Bourdieu (2000) afirmó que para proceder a un análisis riguroso de las encuestas de opinión se deben cuestionar los tres postulados que implícitamente suponen:

Que todo el mundo puede tener una opinión, o, en otras palabras, que la producción de una opinión está al alcance de todos; [...] que todas las opiniones tienen el mismo peso; [...] en el simple hecho de plantearle la misma pregunta a todo el mundo se halla implicada la hipótesis de que hay un consenso sobre los problemas, en otras palabras, que hay un acuerdo sobre las preguntas que vale la pena plantear (p. 220).

En el caso que aquí interesa –la aplicación de encuestas con vistas a la determinación de los principales factores explicativos del abandono de los estudios– los cuestionamientos al primero y al último de esos tres postulados pueden ser rebatidos sin mayores reparos: por una parte, es lícito suponer que la enorme mayoría de las personas a ser encuestadas efectivamente *tenga* alguna opinión formada sobre los aspectos incluidos en el cuestionario (obviamente, si éste está bien elaborado), entre otras cosas porque tales aspectos son seguramente del interés de

cada uno de ellos y parte sustantiva de su *mundo de la vida*²⁴⁰; por otra, sostener que “en el simple hecho de plantearle la misma pregunta a todo el mundo se halla implicada la hipótesis de que hay un consenso sobre los problemas” es, en el caso en cuestión, una afirmación resultante de un razonamiento notoriamente falaz.

Pero el segundo de los postulados merece una consideración especial. Es indiscutible que todas las opiniones no tienen “el mismo peso” y que es inherente a la técnica de encuesta la presuposición de que sí lo tienen. Cuando un mismo formulario de encuesta se aplica a integrantes de un agrupamiento –por ejemplo, a alumnos de un centro educativo, o a sus padres, o a los docentes– la creencia subyacente es que el espacio social que ese grupo constituye es isótropo (*cf.* Acevedo, 2011, p. 135). Es esa creencia, además, la que posibilita el tratamiento estadístico de la información producida por esa vía y la que explica que “la encuesta estadística no encuentra sino lo homogéneo” (de Certeau, 2000, p. XLIX). Son esas dos razones las que confluyen en la consideración de que la encuesta opera como “un modo de homogeneizar y uniformizar, de pulir aristas y singularidades” (Acevedo, 2011, p. 136). Por lo pronto, en el procesamiento estadístico de las respuestas aportadas en una encuesta para cada una de las preguntas del cuestionario se suman algebraicamente las opiniones de todos los encuestados asumiendo *apriorísticamente* “que todas las opiniones tienen el mismo peso” –tal el segundo de los postulados referidos por Bourdieu– y también, asunto no menor, el mismo valor; sin embargo, “aun a riesgo de contrariar un sentimiento ingenuamente democrático” (Bourdieu, 2000, p. 220), esto de ningún modo es así.

Por otra parte, si se admite, como se comentó antes (*ut supra*, p. 194), que cada pregunta del cuestionario de encuesta “determina el ámbito de las respuestas permitidas (hay respuestas proscritas) [...] y empuja en la dirección de una respuesta (hay respuestas prescritas)” (Ibáñez, 1994, p. 130), es lícito inferir, aunque parezca paradójico, que el cuestionario suele reflejar más y mejor la opinión de la persona que lo diseñó que la de la persona que lo respondió²⁴¹.

240 Utilizo aquí la expresión «mundo de la vida» como traducción de *Lebenswelt*, en el sentido que le atribuyen Husserl y la tradición fenomenológica por él iniciada.

241 La ejemplificación que ofrece Ibáñez es de una retórica contundente: “si encargamos a varios sociólogos de la opinión una pregunta-clave para ‘medir’ la opinión sobre el Presidente del Gobierno, podremos recoger propuestas como éstas: «¿Cree usted que es una persona con autoridad?», «¿Cree usted que defiende los intereses de personas como usted?», «¿Cree que es competente?», «¿Cree que es honrado?». Claramente se ve que la ideología de estos sociólogos es, respectivamente, conservadora, marxista, tecnocrática, socialdemócrata, etc.” (1994, p. 132).

Otra de las importantes desventajas de las preguntas cerradas que abundan en los cuestionarios de encuesta es que, además de restringir las respuestas de los encuestados, en muchas ocasiones ninguna de las categorías en torno a las que están estructurados “describe con exactitud lo que las personas tienen en mente; no siempre se captura lo que pasa por la cabeza de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 221). Esto produce una merma tanto en términos de validez como de fiabilidad²⁴², ya que, como ya fue insinuado, en la encuesta se registra lo que el encuestado *dice* que piensa (o que hace o que siente), lo cual no necesariamente coincide con lo que efectivamente piensa (o hace o siente)²⁴³.

Otro conjunto de limitaciones de la técnica de encuesta está asociado al grado de *significatividad* o al espesor semántico de las respuestas que permite producir y, por ende, a la validez y confiabilidad de éstas.

A este respecto, se destacan tres diferentes tipos de limitaciones:

- (a) Por lo general, en los formularios de encuesta, una vez relevados datos de base (sexo, edad, ocupación, lugar de residencia, estudios cursados, etc.), suficientemente fiables, se le solicita al encuestado que indique con una «X» su grado de acuerdo o de desacuerdo –a menudo con referencia a una escala de Likert o similar– con una serie de afirmaciones dadas. De la respuesta aportada frente a este tipo de solicitud se puede inferir, obviamente, el grado de acuerdo o de desacuerdo del encuestado con dichas afirmaciones, pero no las razones que lo llevaron a expresar, en forma de «X», ese grado de

242 Empleo aquí los términos *fiabilidad* y *validez* con los significados que le atribuye Pérez Juste (2006): un instrumento es fiable si “mide con precisión aquello que pretende medir” (p. 33), mientras que la validez se alcanza cuando se cuenta “con indicios y evidencias de que estamos midiendo lo que deseamos medir y no otra cosa” (p. 34).

243 Cabe advertir que esta merma no se produce exclusivamente en el caso de la encuesta. En efecto, en la aplicación de otras técnicas de producción de información (en rigor, de discursos) que apelan a la creación de situaciones de interlocución genuina, como es el caso de la entrevista en profundidad, también es cierto que “no siempre se captura lo que pasa por la cabeza de los participantes”. (En realidad, uno puede aproximarse al conocimiento de “lo que pasa por la cabeza de los participantes”, pero su captura precisa es en todos los casos improbable, y tal vez imposible.) No debe soslayarse que en el caso de la encuesta la riqueza del intercambio discursivo inherente a la interacción cara-a-cara resulta bastante escaso, se obtura la posibilidad del diálogo genuino (por ejemplo, la inclusión de aclaraciones, comentarios, “re-preguntas”, etc.), se pierde la espontaneidad de las respuestas que la interacción cara-a-cara propicia, se inhibe la posibilidad de registrar (y luego interpretar) los aspectos lingüísticos para-verbales y no-verbales que intervienen en toda interacción y, por la conjunción de todo lo anterior, se debilitan la fiabilidad y la validez de las respuestas producidas en una medida mucho mayor que, por ejemplo, en el caso de la entrevista en profundidad.

acuerdo o de desacuerdo. Es precisamente en esas razones, por lo general no solicitadas, donde pueden (y suelen) estar radicadas ciertas claves que pueden dar mejor cuenta de los asuntos que por esa vía se pretenden indagar.

- (b) Al encuestado se lo insta a estampar una «X» -o, si la encuesta no es auto-administrada, a dictársela al encuestador- en una de las varias celdas que acompañan a cada una de las afirmaciones o preguntas preestablecidas en el formulario. Él *sabe* -o *asume*- que debe hacerlo en unos pocos segundos. Es poco probable que en un lapso tan exiguo, que inhibe la debida meditación, evaluación y ponderación de las varias opciones de respuesta previstas, la «X» surja cargada de certeza, precisión y, en definitiva, de plena fidelidad a su opinión. Esto hace que resulte muy aventurado garantizar la correspondencia semántica entre cada «X» y lo que realmente el encuestado piensa al respecto.
- (c) La emergencia de las dos limitaciones comentadas es muy notoria, por ejemplo, en los formularios de la NSSE y en todos aquellos que lo toman como base referencial²⁴⁴. En estos casos existe una limitación adicional. Por ejemplo, al enfrentarse a las seis afirmaciones incluidas en el módulo sobre «la interacción docentes-alumnos» del formulario de la NSSE («los profesores realmente valoraban tus opiniones», «te trataban de manera justa», «se preocupaban porque aprendiéramos», «faltaban mucho a clase», «no sabían transmitir sus conocimientos», «dedicaban tiempo para ayudar a entender temas») (cf. Anexo 1, p. 446; Anexo 2, p. 448), el encuestado debe elaborar mentalmente, y en pocos segundos, una suerte de promedio de la interpretación de sus vivencias en una cantidad considerable de asignaturas cursadas, e inmediatamente estampar una «X» (o dictársela al encuestador) en una de las cinco opciones de respuesta preestablecidas: «nunca», «rara vez», «regularmente», «frecuentemente», «muy frecuentemente».
- Basta un ejemplo para ilustrar esta limitación: tal vez algunos profesores «faltaban mucho a clase», otros faltaban con cierta periodicidad, otros faltaban esporádicamente y otros no faltaban

244 Para dar cuenta de esas razones en la investigación que aquí se presenta se aplicó, durante las entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes, el módulo sobre involucramiento académico del formulario de la NSSE según la versión adaptada en la Segunda Encuesta de seguimiento a los adolescentes evaluados por PISA en 2003 (cf. Fernández *et al.*, 2013). Ese módulo está incluido hacia el final de cada uno de los dos formularios de encuesta aplicados (cf. *ut infra*, Anexo 1, p. 446; Anexo 2, p. 448).

nunca. De ser así, ¿en cuál de las cinco opciones de respuesta de la escala Likert el encuestado habrá de estampar una «X»? Alguno de ellos recordará con mayor nitidez la frecuencia de las inasistencias a clase de algún o de algunos profesores y guiarse por esa recordación, otros la de otros, y también habrá otros que harán un promedio que en cualquier caso poco dice sobre la frecuencia de las inasistencias a clase de los profesores²⁴⁵. Y tiempo después el analista de las encuestas elaborará su propio promedio de todas las respuestas producidas, ahora sí, con el rigor estadístico correspondiente²⁴⁶.

En suma, los tres postulados *bourdieuanos* mencionados anteriormente y en especial, en el caso que aquí se trata, el segundo de ellos, implica “toda una serie de distorsiones que se observan incluso cuando se cumplen todas las condiciones del rigor metodológico en la recogida y análisis de los datos” (Bourdieu, 2000, p. 220). Por ejemplo, en una encuesta –y también en una entrevista cuando es realizada sin la necesaria pericia técnica del entrevistador– es mucho mayor la posibilidad de aparición de distorsiones provocadas por la natural tendencia de muchos informantes a responder lo que consideran que está socialmente aprobado. En este caso, como señalan Aldridge y Levine (2003), es probable que las respuestas estén bastante influidas

por su deseo de ser útiles y de [expresarse] con arreglo a la imagen que tienen de sí mismos o al ideal que creen que complacerá al investigador. Por tanto, sobrestimarán aquellos aspectos que les hagan parecer más virtuosos y minimizarán o ignorarán aquellos que muestren sus errores o debilidades. También tratarán de ser consistentes en sus distintas respuestas, con lo cual sus opiniones y creencias parecerán más coherentes de lo que en realidad son (p. 29).

Tal vez las principales limitaciones de la encuesta no se restrinjan a las inherentes a la técnica en tanto tal; también existen limitaciones –y a menudo inconsistencias– en lo que los analistas suelen hacer con ella.

245 En el caso de los tres centros educativos estudiados en la investigación que aquí se presenta el efecto de estas consideraciones se agudiza, ya que a la heterogeneidad de las vivencias académicas de los estudiantes debe añadirse la heterogeneidad al interior de sus respectivos cuerpos docentes (sobre todo en los casos del CUR y, en una medida menor, del CeRP del Norte): algunos docentes son locales, otros viajan desde Montevideo para dictar sus clases en Rivera, algunos tienen credenciales académicas en la materia que dictan, otros no, algunos tienen formación pedagógica y didáctica, otros no, etcétera.

246 Esta argumentación es igualmente válida para el resto de los módulos del formulario de la NSSE, en especial para los referidos a «exigencia académica», «modalidades de aprendizaje activo» y «modalidades de aprendizaje colaborativo».

Lo más habitual es que, completada la encuesta, cada respuesta producida –irremediabilmente subjetiva, siempre condicionada por la posición discursiva del encuestado, sus conocimientos, experiencias, intereses, intencionalidades, etc.– se convierta en «dato objetivo» –en rigor, pretendidamente objetivo–, con lo cual se transforma su estatuto epistémico²⁴⁷. Peor aún, una vez que cada respuesta se convierte en «dato», éste suele sufrir una suerte de *fetichización* por parte de algunos analistas²⁴⁸.

Sin embargo, es importante reiterar que ninguno de los argumentos esgrimidos en el desarrollo precedente inhabilita ni invalida la

247 Cuando se aplica la técnica de entrevista en profundidad, le compete al entrevistador –y luego al analista de las entrevistas, que a menudo es el propio entrevistador– tomar en especial consideración la posición discursiva del entrevistado y el modo en el que esa posición configura o afecta su discurso. En el caso de la encuesta, en cambio, en el mejor de los casos, por cierto infrecuente, el analista podrá procurar inferir la posición discursiva del encuestado a partir de la bastante limitada –pobre, lacónica– información que cada respuesta le provee; esto lleva a que esa inferencia resulta igualmente pobre, limitada y, en definitiva, poco fiable.

248 Muy probablemente haya sido esta suerte de *fetichización* de los «datos» la razón que mejor explica los yerros que existieron en los resultados de las encuestas pre-electorales realizadas en Uruguay en vísperas de las últimas elecciones nacionales, el 26 de octubre de 2014. En efecto, en la primera vuelta de esas elecciones, el partido más votado fue el Frente Amplio, que obtuvo un 49,5% de los votos válidos emitidos. Los resultados estimados para el Frente Amplio por las cinco principales empresas de encuestas, difundidos cuatro días antes de las elecciones, fueron los siguientes: 42,0% (*Inter-consult*), 43,0% (*CIFRA*), 43,6% (*Equipos Mori*), 44,0% (*Factum*), 45,6% (*Radar*). Algo análogo sucedió con respecto a las encuestas pre-electorales y a las encuestas «a boca de urna» efectuadas en vísperas de la segunda vuelta de las elecciones del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 5 de julio de 2015. En esa ocasión el candidato oficialista (Horacio Rodríguez Larreta) obtuvo el 51,6% de los votos válidos, mientras que el candidato opositor (Martín Lousteau) obtuvo el restante 48,4%. La diferencia entre ambos fue, pues, de 3,2 puntos porcentuales. Pocos días antes, todas las empresas de encuestas que hicieron públicos sus pronósticos habían asegurado que los votos a Rodríguez Larreta iban a superar en por lo menos 10 puntos porcentuales a los de su adversario. Un resultado similar emergió de las encuestas «a boca de urna» realizadas. Casi exactamente lo mismo ocurrió, también en Argentina, en ocasión de la segunda vuelta de las elecciones nacionales realizadas el 25 de octubre de 2015; en vísperas de ese *ballotage* las encuestas pre-electorales efectuadas habían predicho una diferencia cuatro o cinco veces mayor al exiguo 2% que distanció al candidato triunfador, Mauricio Macri, del candidato oficialista, Daniel Scioli. Algo muy similar ocurrió en oportunidad de la primera vuelta de las elecciones nacionales celebradas en Chile el 19 de noviembre de 2017. En todos estos casos resulta evidente que los errores no estuvieron en la selección de la muestra ni en las estimaciones estadísticas, siempre certeras, sino en la aventurada asunción, por parte de los «encuestólogos», de que lo que las personas responden en una encuesta de «intención de voto» (una de las variantes de la encuesta de opinión) coincide con lo que efectivamente habrán de votar. Y algunos «encuestólogos» han llegado al extremo de decir públicamente, con una soberbia casi obscena, que el candidato X «votó bien» cuando los resultados superaron sus proyecciones estadísticas pre-electorales, y que «votó mal» cuando ocurrió lo inverso.

aplicación de la técnica de encuesta en una investigación que procure determinar los principales factores explicativos de los fenómenos de abandono de los estudios, persistencia estudiantil o éxito estudiantil (*cf. ut supra*, p. 79). A pesar de sus notorias limitaciones, la aplicación de la técnica de encuesta resulta pertinente en términos técnicos y muy útil en términos pragmáticos: produce mucha información en poco tiempo y a bajo costo, ofrece facilidades operativas y posibilita la comparación de resultados. De todos modos, como ya fue destacado (*ut supra*, p. 80), toda práctica científica que se pueda desarrollar alentada por estas facilidades y economías en todo momento debe acompañarse de una paciente y cuidadosa vigilancia epistemológica.

En definitiva, solamente con esas precauciones se podrá avanzar hacia la evaluación de los «datos» capturados -de su validez, su pertinencia y, sobre todo, su *significatividad*- mediados por la evaluación de las condiciones concretas de su captura -de su validez, su pertinencia, su *significatividad*-, y entonces neutralizar su efecto (y defecto) de sesgo²⁴⁹.

Ahora bien, para elaborar una propuesta de transformación de una organización educativa o bien, en términos aún más generales, un modelo «pro-persistencia» estudiantil, es necesario conocer las singularidades y potencialidades de la «realidad» actual de esa organización (social, cultural, política, económica... educativa), imaginar su deriva hacia una «realidad» futura y también, por encima de eso, dar cuenta de las opiniones, percepciones, deseos, demandas, representaciones y expectativas de quienes presumiblemente serán los beneficiarios (reales o potenciales) de aquella transformación.

Consultarlos resulta, entonces, ineludible. La consulta mediante la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a informantes calificados debidamente seleccionados resulta fundamental, pero también, en cierto sentido, parcial, incompleta, insuficiente. En consecuencia, para suplir esa insuficiencia la opción metodológica asumida en la investigación fue que en el universo de aquella consulta se contemplara, en algún grado y tomando los debidos recaudos, la opinión de *todos* los actores implicados (o por lo menos de aquellos que

249 Como ha afirmado de Certeau (2000), “un modelo no se juzga por sus pruebas, sino por los efectos que produce en la interpretación” (p. 150). Lo mismo vale para el caso de las técnicas de investigación en ciencias sociales (*cf. Acevedo*, 2011, p. 137). Es más, los efectos de sesgo no son los únicos efectos que se producen en la investigación y no son, evidentemente, el único tipo de efectos. De hecho, “lo que nosotros vemos u oímos no son nunca los fenómenos investigados en sí, sino siempre sus consecuencias” (Capra, 1992, p. 64). En el «nosotros» al que tácitamente alude Fritjof Capra -los físicos, y más específicamente los físicos cuánticos- también deben incluirse a los investigadores, y específicamente a los investigadores de lo social.

tuvieran alguna opinión formada al respecto), entre otras cosas porque habrán de ser esos actores en su conjunto (los de hoy y los de mañana), los eventuales beneficiarios de los efectos de aquella transformación.

Ciertamente, la modalidad de consulta pudo haber sido otra (por ejemplo, la entrevista en profundidad), pero en algunos casos la técnica de encuesta presentaba *a priori* notorias ventajas comparativas –sobre todo de índole pragmática– en el paisaje de la investigación, a pesar, incluso, de las críticas expuestas en las páginas precedentes. Es decir, esas críticas no invalidan la aplicación de la técnica de encuesta en el contexto de la investigación, sino que obligan a relativizar sus resultados a partir de su sujeción a una cuidadosa vigilancia epistemológica.

Entrevista en profundidad

Otro de los lugares recorridos fue el de la entrevista, espacio artificial de discurso caracterizado como lugar de interlocución genuina. La técnica de entrevista tiene una larga y rica tradición en la investigación social, especialmente en la de corte etnográfico, en virtud de lo cual no es necesario fundamentar *in extenso* su inclusión como técnica protagónica en esta investigación²⁵⁰. Basta con señalar que “en el proceso mismo de una investigación cualitativa, a través de las voces de los mismos actores se resignifica el sentido polisémico de las categorías de 'deserción', 'retención', 'persistencia', 'éxito o fracaso' con su fuerte carga valorativa y estigmatizadora”²⁵¹ (Cambours y Arias, 2016, pp. 21-22). Asimismo, el conocimiento de los motivos que los propios estudiantes esgrimen para abandonar o para persistir en sus estudios resulta muy importante, máxime si tomamos en cuenta que en Uruguay no existen estudios sistemáticos con esta orientación y que “la mayor parte de los trabajos sobre el tema se basa, más bien, en el análisis de regularidades empíricas observadas a partir de las cuales es posible conjeturar la incidencia que distintos factores tienen sobre las trayectorias escolares” (Cardozo, 2010, p. 79).

La totalidad de las entrevistas realizadas fueron *entrevistas en profundidad* y se aplicaron a *informantes calificados*, con la guía de una pauta de *semi-estructuración*. Esta opción respondió a la conveniencia

250 Poco importa en este contexto que la entrevista se haya originado en la confesión (en la Iglesia Católica), desde donde se trasladó al ámbito de la terapia psicoanalítica. Su extrapolación a las ciencias sociales, hacia mediados del siglo pasado, parece haber sido mérito de Robert Merton primero (su «*focussed interview*») y de Theodor Adorno después (su «*clinical interview*»). (Cf. Ibáñez, 2003, pp. 122-123.)

251 Sobre la polisemia de esas cuatro categorías, cf. *ut supra*, pp. 81-98.

técnica de dotar de suficiente flexibilidad al intercambio discursivo de la entrevista, de modo de posibilitar la alteración de la pauta original allí cuando (y tanto como) las singularidades del entrevistado y de las circunstancias emergentes de la situación lo requirieran.

Se dispuso esa dotación de flexibilidad a sabiendas, entonces, de que ello exigiría un doble esfuerzo técnico, bastante mayor al que suele aplicarse en investigaciones que carecen de una base etnográfica. En primer lugar, la flexibilización de la pauta de entrevista le exige al entrevistador la puesta en juego de su oficio como tal: generar el máximo *rapport*, saber qué y cuándo preguntar, saber manejar las pausas, los silencios y el *tempo* del diálogo, saber escuchar y re-preguntar, mantenerse siempre alerta y bien predispuesto a eventuales cambios de rumbo en la dinámica conversacional, tener siempre presente cuál es exactamente la información que en cada entrevista se quiere producir... y que todo eso pueda hacerse en *todas* las entrevistas. (En la investigación realizada esto último quedó garantizado por el hecho de que hubo un único entrevistador, que fue el propio investigador.) En segundo lugar, en el caso de entrevistas abiertas o semi-estructuradas el esfuerzo técnico en el proceso de análisis de los discursos producidos también es mayor que el que se requiere cuando las entrevistas son cerradas o estructuradas. Evidentemente, el análisis de un conjunto de diferentes respuestas a una misma pregunta resulta menos engorroso que cuando las preguntas no son las mismas en todas las entrevistas.

Al momento de diseñar la implementación de la técnica de entrevista en profundidad y de sus instrumentos auxiliares -principalmente la pauta de semi-estructuración y la pauta de secuencialidad de su aplicación-, en muchos casos hubo un especial interés por adoptar un enfoque prospectivo, el cual sólo es posible y sustentable si se asume el protagonismo de los actores involucrados -y de ahí la relevancia sustantiva de la aplicación de esta técnica-:

La diversidad de factores que inciden en la gama de futuros posibles [...] hace necesario por lo general estudiarlo involucrando a especialistas de distintas disciplinas. Pero ello suele no alcanzar: para que la amplitud de perspectivas consideradas sea mínimamente suficiente se requiere involucrar también a exponentes calificados de los puntos de vista de los principales actores colectivos que intervienen en el proceso en cuestión. Sus intereses y estrategias, sus visiones de sí mismos y sobre todo de los otros, sus concepciones de lo deseable y de lo posible, son ingredientes imprescindibles (Arocena y Sutz, 2008, p. 5).

En consecuencia, un aspecto medular considerado en la aplicación de esta técnica –en tanto pasaporte para garantizar la adecuación, pertinencia, relevancia y *significatividad* de los testimonios producidos con relación al paisaje de la investigación– radicó en el establecimiento de los *criterios de selección de los informantes calificados* (es decir, de los “exponentes calificados de los puntos de vista de los principales actores colectivos” involucrados). Más adelante (*ut infra*, pp. 211 y ss.) se exponen las consideraciones argumentales esgrimidas para el establecimiento de esos criterios, diferentes para cada «tipo» de informante entrevistado.

En el caso de los informantes calificados del «tipo» (iii) (*cf. ut supra*, p. 173) la aplicación de la técnica de entrevista tuvo una utilidad adicional: sentar las bases para seleccionar, a partir del análisis de los testimonios producidos, a aquellas personas que se destacaron como “exponentes calificados, especialistas y observadores competentes” (Arocena y Sutz, 2008, p. 5) y su consiguiente convocatoria, tal como estaba previsto en el diseño metodológico original, para participar en un grupo de discusión²⁵², técnica de investigación cuya aplicación se describe a continuación.

Grupo de discusión

La técnica de grupo de discusión –también lugar privilegiado de interlocución, quizás más genuino que el de la propia entrevista– se aplicó en la «fase» «*analítica-dialógica*» (*cf. ut supra*, pp. 182-184) (y se habrá de aplicar en la «fase» «*orientada a la intervención*»; *cf. ut supra*, pp. 184-185). En ambos casos el propósito es dotar a la argumentación de una sólida base empírico-discursiva. Ésta requiere la creación de nuevas situaciones de investigación que permitan la aproximación a hechos, experiencias y discursos, entre las cuales la técnica de grupo de discusión resulta particularmente idónea, sobre todo en virtud de su capacidad para rescatar y propiciar procesos de interlocución y comunicación activa, múltiple y horizontal. Fue por eso que, siguiendo la recomendación de Arocena y Sutz (1998), en el grupo de discusión a implementar en la «fase» «*orientada a la intervención*» se habrá de “reunir a variados exponentes calificados, especialistas y observadores competentes [y] facilitar sus diálogos y recoger sus aportes, integrándolos en relatorías que al mismo tiempo respeten las opiniones individuales y detecten la emergencia de opiniones colectivas” (p. 5).

252 Debido a las razones que ya fueron explicitadas (*ut supra*, nota 218, p. 183), no fue posible implementar el grupo de discusión referido.

Es precisamente la técnica de grupo de discusión la que mejor propicia el diálogo horizontal y múltiple de esa pluralidad de *exponentes calificados, especialistas y observadores competentes* y, a partir de ello, la que mejor posibilita *la emergencia de opiniones colectivas*. Sin embargo, el espesor analítico que esta técnica habilita excede largamente al formato de «relatorías», ya que comprende ciertas facetas de indudable relevancia. En efecto, “la actuación del grupo produce un discurso –discurso del grupo– que servirá de materia prima para el análisis. El análisis produce un discurso –informe– que servirá de contexto lingüístico para el uso social de sus resultados” (Ibáñez, 2003, p. 135). Esto último –el uso social de sus (futuros) resultados– es lo que más interesa y lo que, de hecho, ha justificado la inclusión de la última «fase» («*orientada a la intervención*»)²⁵³ e, incluso, la propia investigación realizada.

La riqueza de la interlocución múltiple que se produce en un grupo de discusión radica en sus dos ingredientes autoevidentes –la discusión que lo funda y su naturaleza grupal–, inexistentes en los «grupos» conformados por los entrevistados y por los encuestados, de carácter notoriamente «irreal», virtual. Estos últimos son *grupos-objeto*, sometidos, sujetados –sus integrantes hablan para otro, alegan, demandan, se quejan–, mientras que los primeros son *grupos-sujeto*: sus participantes tienen derecho a la palabra, no hablan para otro²⁵⁴.

253 Más adelante, al momento de considerar las condiciones y circunstancias de ese uso social de resultados, hubo que definir la conveniencia de acometer uno de los dos tipos de análisis sugeridos por Ibáñez (1994): “el análisis del discurso del grupo por el preceptor y devolución del análisis al grupo”, o bien “el análisis conjunto de ese discurso por el preceptor y el grupo en pie de igualdad (la primera solución tira a «reformista»; la segunda a «revolucionaria»)” (p. 106).

254 Las categorías de «*grupos-objeto*» y «*grupos-sujeto*», propuestas hace más de 40 años por Guattari (1976), han sido «recicladas» y aplicadas al ámbito institucional primero (por Lourau, entre otros) y al organizacional después: *organizaciones-objeto* y *organizaciones-sujeto*. Las primeras, rígidas, cerradas, «frías», se caracterizan por su carácter instituido; las segundas, flexibles abiertas, «calientes», por su carácter instituyente. (“Lo instituyente es la energía social libre; [...] lo instituido es la energía social ligada”; Lapassade, 2000, p. 289.) La lógica de las primeras está «escrita» y argumentada por otros (desde arriba y/o desde fuera), lo cual convierte a sus integrantes en un «*grupo-objeto*» portador de discursos ajenos (vector de “*materialización de lo instituido*”), “*sobre-determinado por la dimensión vertical de la organización*”, disociado de lo afectivo y apegado a lo normativo, “*reproductor del orden establecido*”. En el extremo opuesto, la lógica de las *organizaciones-sujeto* está «escrita» y enunciada (desde dentro) por sus propios actores, sujetos comprometidos con su tarea y con sus co-actores, lo cual los convierte en un «*grupo-sujeto*» con “*capacidad instituyente*” y “*de modificar y ser modificado por la organización*” (cf. Schvarstein, 1991, p. 12), anclado en su dimensión horizontal, protagonista en la producción de su propia identidad grupal, sentido de pertenencia y dinámica de cambio, tanto como del orden y de la singularidad de su propia «lógica» organizacional. En rigor, lo que caracteriza a los *grupos-sujeto* –y, por extensión, a las

Pero además la selección de informantes a partir de un «muestreo teórico» (en el caso de la entrevista en profundidad) o de un muestreo estadístico (en el de la encuesta), al escoger individuos «aislados», “rompe las redes topológicas concretas de relación” (Ibáñez, 2003, p. 130), de modo que el conjunto de encuestados “nunca podrá llegar a ser grupo-sujeto -ni siquiera llegarán a encontrarse nunca en una zona del espacio-tiempo-” (*ibíd.*). En consecuencia, siempre estarán condenados a ser objetos... de ahí su eficacia pedagógica. La encuesta es un procedimiento autoritario de producción de verdad siguiendo “un cierto número de técnicas regladas” (Foucault, 1994, p. 182)²⁵⁵. Es, pues, en las antípodas de la encuesta -superficial, falaz, represiva- que se sitúa el grupo de discusión como lugar: profundo, honesto, expansivo²⁵⁶.

El grupo de discusión presenta, además, una estimable potencia *epistémica* (generación de conocimiento) y *política* (promoción del cambio y de la transformación social, por lo menos a escala local); de hecho, bajo ciertas circunstancias el grupo de discusión puede llegar a constituirse en una suerte de “laboratorio para la producción de consenso” (Ibáñez, 1994, p. 5)²⁵⁷.

organizaciones-sujeto- no es tanto la horizontalidad como la transversalidad; ésta “designa la estructura de funcionamiento propia de los grupos-sujetos. Se opone a la verticalidad de la estructura piramidal y a la horizontalidad en la que el individuo vive en un imaginario indiferenciado y en la que los papeles son negados y rechazadas las contradicciones internas. La transversalidad tiende a instaurarse cuando se efectúa una comunicación máxima entre los diversos niveles jerárquicos y, sobre todo, en los diferentes sentidos. [...] La transversalidad es el objeto mismo del grupo-sujeto, la condición necesaria para que todo grupo tenga la palabra y escape de la sujeción (grupo sojuzgado) que caracteriza a la verticalidad (en la que la palabra sólo se enuncia en un sentido con forma de órdenes)” (Lapassade, 2000, p. 129).

255 Según lo señalado por el propio Foucault (1994), las prácticas de encuesta, nacidas en el siglo XIII, estuvieron asociadas al modelo de la Inquisición y sus tácticas de extirpación de la verdad mediante el engaño. (De hecho, ambas palabras -*encuesta* e *Inquisición*- comparten el mismo origen etimológico.)

256 La carga y difusión de superficialidad, falacia y represión son, según he intentado mostrar, atributos de la encuesta estadística como técnica; en cambio, la profundidad, honestidad y expansividad, más que atributos de la técnica de grupo de discusión, son, en rigor, atributos (potenciales) de lo que se puede hacer con ella.

257 El grupo de discusión como “laboratorio para la producción de consenso” es una derivación de su potencia *política*; sin embargo, su potencia *epistémica* se enraíza, sobre todo, en su capacidad para producir *disenso*. Cabe apuntar que para dotar de una mayor eficacia a “la producción de consenso” y acrecentar su potencia *política* resulta lícito apelar a alguna variante o modalidad *ad-hoc* del «método Delfos», de uso infrecuente en el campo académico, que básicamente consiste en “la utilización sistemática de los juicios intuitivos de un conjunto de expertos” (Godet *apud* Arocena y Sutz, 2008, p. 21).

Por otra parte, a diferencia de la encuesta²⁵⁸, el grupo de discusión está organizacionalmente cerrado de modo local ([los participantes] están juntos en el espacio y llegan a formar conjunto, aunque el local de reunión les es retirado después de la discusión) y transitorio (el grupo ni preexiste ni subsiste a la discusión) e informacionalmente abierto (dentro de los límites que le permite la discusión de un tema arbitrariamente impuesto por unos participantes arbitrariamente seleccionados)” (*ídem*, pp. 97-98).

Es en este carácter de apertura en lo informacional donde anida la gran ventaja comparativa de esta técnica: “La comunicación entre actores distintos, la edificación de puentes entre perspectivas diferentes, la elaboración de un lenguaje que permite entenderse y, en los mejores casos, el dibujo de ciertas visiones del futuro que suscitan sentimientos compartidos y sugieren estrategias compatibles” (Arocena y Sutz, 2008, p. 5)²⁵⁹.

Esto resulta particularmente relevante en el contexto de este estudio, ya que a partir de esas visiones compartidas sobre los futuros posibles y probables –los denominados «*futuribles*», vocablo que algunos franceses han puesto de moda entre intelectuales hispanohablantes– se podrá determinar cuáles son sus configuraciones más plausibles o deseables, y cuáles las indeseables.

258 La encuesta “está organizacionalmente abierta (su unidad es abstracta y artificial, las fronteras son trazadas arbitrariamente por el investigador) e informacionalmente cerrada (por las relaciones entrevistador/entrevistado, en el contexto situacional, y pregunta/respuesta, en el contexto lingüístico)” (Ibáñez, 1994, p. 97).

259 Corresponde aclarar que estos autores en ningún momento se refieren a la técnica de grupo de discusión *sensu stricto*, sino a *ciclos de consultas* que operan como antesala de diálogos más plurales.

9 Dimensión metodológica-tecnológica: tercer contexto de descripción-interpretación: aspectos destacables de la pragmática de la investigación empírica realizada

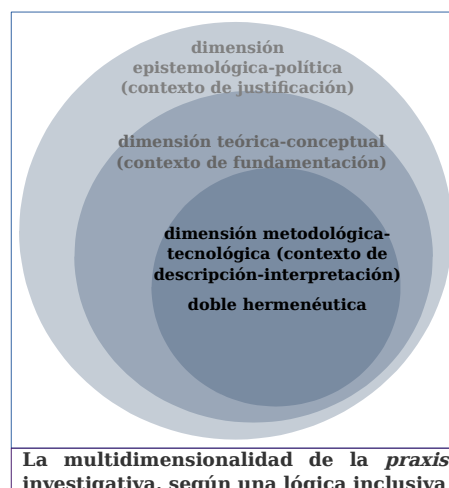
En el rechazo de la complejidad reside, hoy más que nunca, la esencia de toda tiranía.

Burckhardt (1999)

Los principales espacios artificiales de discurso instaurados en la investigación se orientaron decididamente hacia “la construcción sistemática de diálogos plurales, empíricamente sustentados y racionalmente estructurados” (Arocena y Sutz, 2008, p. 19), siempre en procura del cumplimiento -parcial o total, según el caso- de alguno de los objetivos específicos propuestos.

Las técnicas de entrevista en profundidad y de grupo de discusión -principales *sustentos empíricos* de la investigación- proveyeron una vasta pluralidad de diálogos pertinentes, mientras que el carácter *sistemático* de su construcción y la *racionalidad* de su estructuración fueron perseguidos mediante la apelación a criterios consistentes de selección de informantes calificados, a pautas flexibles de semi-estructuración (tanto de las entrevistas en profundidad como del grupo de discusión) y a las condiciones de *rapport* en las que se fundó e inscribió su aplicación.

Este horizonte teórico-metodológico puede sintetizarse del siguiente modo: la investigación es una conversación entre todos los observadores posibles (*cf.* Ibáñez, 1994, p. 61), pero siempre que se los considere y asuma como observadores *situados*. Es decir, el principal valor del testimonio producido por cada informante calificado -tanto en situación de entrevista como en situación de grupo de discusión- radica en su conocimiento *calificado* del sector en el que está situado (esto es, del *espacio social* en el que ocupa determinada *posición*), calificación que, en términos de relevancia y pertinencia, lo valida como interlocutor *significativo*.



No obstante, cada informante consultado también aportó su visión personal y/o sectorial sobre otros espacios o sectores de la «realidad» regional y/u organizacional, lo cual también ha contribuido en un triple sentido: como táctica de triangulación de datos, como instancia de validación continua de las informaciones y opiniones producidas en situación de entrevista o de grupo de discusión y como insumo para *resituar* las instancias subsiguientes de producción discursiva. Por último, también fueron seleccionados informantes que, de acuerdo con lo que cabía presumir *a priori*, resultaban capaces de presentar una mirada panorámica o estratégica supra-sectorial.

Tal como se detallará más adelante (*ut infra*, p. 211), en el proceso de determinación de los criterios de selección de las personas que habrían de ser entrevistadas (y también en la de aquellas que luego habrían de ser convocadas para conformar los grupos de discusión) se procuró contemplar muy celosamente el criterio de representatividad, siempre según valoraciones cualitativas (y no, obviamente, con un sentido estadístico). De este modo, fueron elegidos aquellos sujetos cuyo presunto capital informativo pudiera estimarse *a priori* como el más confiable y significativo para cada tipo de espacio y posición; fue esa, pues, la condición que habilitó su consideración como *informantes calificados* (aún cuando el carácter y cuantía de su «calificación» eran, naturalmente, heterogéneos).

La dinámica de la realización de entrevistas siguió una secuencialidad que fue establecida una vez concluida la selección y determinación precisa de los informantes calificados que serían entrevistados. Esta opción metodológica, subsidiaria de la voluntad de dotar de flexibilidad a la aplicación de la técnica de entrevista, también fue asumida a sabiendas de que le exigiría al entrevistador un esfuerzo técnico mayor que el habitual.

En definitiva, el proceso de realización de las entrevistas se ajustó a la siguiente pauta:

- (a) una vez definidos todos los informantes calificados de cada «tipo» a ser entrevistados, se elaboró un listado o *ranking* encabezado por aquel que, presumiblemente, contaba con la información más calificada –esto es, más solvente, robusta, profunda, confiable– sobre los tópicos contenidos en la pauta de semi-estructuración;
- (b) el listado se completó con el resto de los informantes, ordenados en función del grado de calificación de la información que, también

presumiblemente, cada uno de ellos estaba en condiciones de proveer;

- (c) se aplicó la técnica de entrevista en profundidad al informante calificado seleccionado en primer lugar;
- (d) sucesivamente se entrevistó al resto de los informantes del listado, siguiendo el orden establecido, y en cada caso incorporando a la pauta de semi-estructuración original algunos tópicos o asuntos de interés que emergieron de la entrevista anterior.

Este proceso, que dio lugar a que la extensión de cada entrevista resultara mayor que la de la que la precedió, proveyó de gran riqueza a la información producida por esa vía. Esta resultante –más y mejor información– amortizó con creces el mayor esfuerzo que requirió su análisis ulterior.

Casi todas las entrevistas fueron realizadas en el lugar de trabajo del entrevistado –o bien, en el caso de estudiantes, en el centro educativo en el que estaban cursando sus estudios–, siempre en procura de una interlocución fluida, libre de dispersiones e interrupciones. Además de la toma de *notas de campo*, una suerte de bitácora del quehacer empírico y de la reflexión sobre él, las entrevistas se registraron en grabador digital, a efectos de dejarlas accesibles para eventuales interesados, así como para facilitar su posterior manipulación y análisis. Esto último entraña una relevancia y un sentido que trascienden una voluntad meramente testimonial y «archivística»: “Una grabación es como la huella digital de un espíritu viviente” (Adorno, 1998, p. 98).

El análisis de los discursos producidos en situación de entrevista se fue efectuando a medida que las entrevistas se fueron realizando. De este modo, fue posible incorporar, sobre la marcha misma del trabajo, todos aquellos ajustes y cambios de rumbo que se juzgaron necesarios, pertinentes y convenientes. (Por ejemplo, las modificaciones que se fueron haciendo en la pauta de semi-estructuración prevista llevaron a que las últimas entrevistas realizadas prácticamente no contaron con pauta de estructuración alguna.) Además, en aquellos casos en los que el cúmulo informativo y la expresividad del *espíritu viviente* requerían de mayor tiempo que el razonable (en una situación de entrevista), se realizaron tantas entrevistas como resultaron necesarias.

...

A continuación se reseñan algunos aspectos destacables atinentes a las técnicas de producción de información empleadas en el trabajo empírico (entrevista en profundidad, encuesta censal, grupo de discusión). En la reseña se respeta el orden cronológico de su aplicación, tal como fue expuesto en la descripción de las actividades de investigación desarrolladas (*cf. ut supra*, pp. 174-177).

a. Sobre las entrevistas a informantes calificados del «tipo» (i)

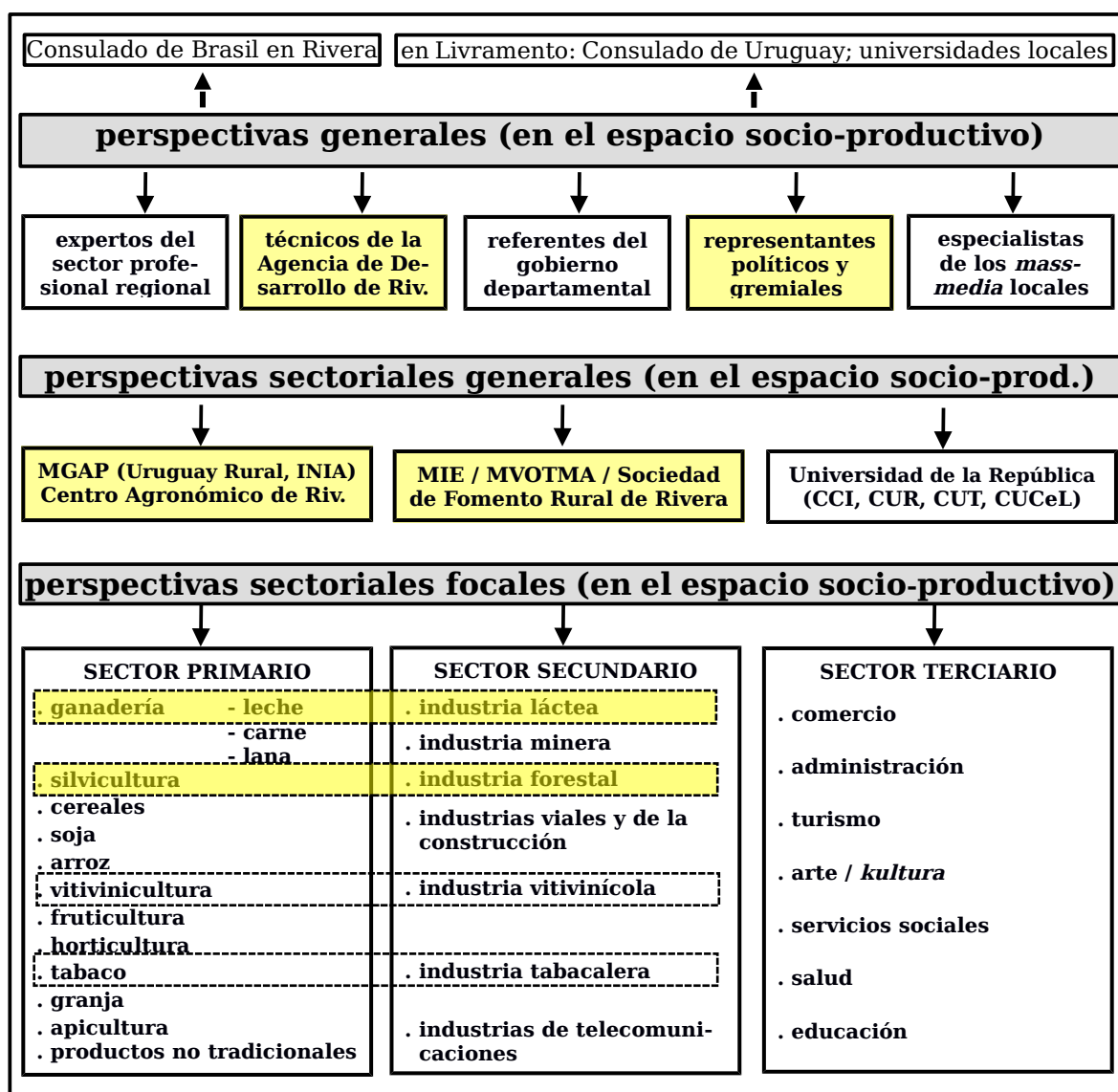
Ya fue indicado (*ut supra*, p. 173) que el criterio de selección de los informantes calificados del «tipo» (i) se estableció con vistas al cumplimiento (parcial) del objetivo específico (c): determinar las condiciones contextuales de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera, con énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades (laborales y educacionales) existente en la región.

Los seis informantes calificados del «tipo» (i) fueron seleccionados entre actores sociales, políticos y empresariales, tanto del ámbito público como del privado, que cuentan con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local (la ciudad de Rivera), en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio (2007-2016). A efectos de concretar la selección de los informantes calificados a ser entrevistados –es decir, los “exponentes calificados de los puntos de vista de los principales actores colectivos” involucrados (Arocena y Sutz, 2008, p. 5)– se partió de la creación de una estructura ponderada de *campos* y *posiciones* (en el sentido *bourdieuano* de ambos términos), según lo que se ilustra en la Figura 15 que se presenta en la página siguiente.

Nótese que el contenido de esta estructura ponderada de *campos* y *posiciones* presenta, en líneas generales, cierto parentesco con los tres tipos de interlocutores considerados por Arocena y Sutz (2008) con el cometido de concretar “la construcción sistemática de diálogos plurales, empíricamente sustentados y racionalmente estructurados” (p. 19)²⁶⁰.

260 Los tres tipos de interlocutores propuestos por Arocena y Sutz (2008) son: especialistas (o «*expertos*»), opinantes calificados (o «*generalistas*») y representantes sectoriales (o «*los actores mismos*»). Si bien se optó por establecer la distinción entre tipos de *perspectivas* («generales», «sectoriales generales», «sectoriales focalizadas») y no de interlocutores, al interior de cada una de ellas fueron seleccionados tipos de interlocutores distintos, diferenciados en función de los tipos de informaciones y de opiniones que presumiblemente podrían aportar. Siendo así, es lícito considerar que en buena medida esta investigación tiene un anclaje empírico

Figura 15. Estructura ponderada de *campos* y *posiciones*, orientadora de la selección de los informantes calificados del «tipo» (i).



Fuente: elaboración propia

En este caso, al igual que en los del resto de las entrevistas en profundidad, en la selección de informantes calificados para cada una de las perspectivas elegidas (generales, sectoriales generales, sectoriales focales) se contempló su representatividad con respecto al ámbito de cada uno de los sectores considerados. A tales efectos, como ya fue señalado, una vez definidos los campos, sectores y posiciones, dentro de cada uno de ellos se eligieron a los sujetos cuyo capital

del que carece el estudio de dichos autores, de estimable pretensión teorizadora y valioso espesor conceptual. Corresponde señalar que estos planteos de Arocena y Sutz no fueron considerados durante el trabajo de campo, ya que fueron descubiertos cuando éste ya estaba casi finalizado.

informativo pudiera considerarse, *a priori*, como el más confiable y significativo (para cada posición, sector y campo), condición que habilitó su consideración como *informantes calificados*.

A partir de esa elección se estableció su agrupación en dos conjuntos, con el propósito práctico de posibilitar la «etapabilidad» del trabajo de campo y del proceso investigativo en su totalidad. En el primero de esos conjuntos fueron agrupados aquellos informantes calificados que podrían permitir el acceso a una visión panorámica general y fiable (aunque no necesariamente completa) de la problemática investigada. El segundo contuvo al resto de los informantes calificados elegidos, cuyo capital informativo habría de permitir, en una subsiguiente fase de producción y análisis, completar aquella visión panorámica y alcanzar entonces una mayor cobertura sectorial y, fundamentalmente, mayor especificidad, exhaustividad y profundidad analíticas.

Los sectores que en la Figura 15 aparecen encerrados en recuadros de color amarillo corresponden a aquellos en los que se seleccionaron los informantes calificados a ser entrevistados, a razón de dos por cada tipo de perspectiva (general, sectorial general, sectorial focal). Corresponde señalar que en el caso de los informantes seleccionados en virtud de su competencia para asumir con cierta solvencia una perspectiva sectorial focal en el espacio socio-productivo de la región, fueron elegidos aquellos que presumiblemente contaban con un conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de aquellos sectores productivos con mayor participación en el Producto Bruto Interno local: silvicultura/industria forestal; producción bovina/industria láctea.

Sobre la base de las consideraciones precedentes, los informantes calificados del «tipo» (i) entrevistados en su carácter de portadores de cada una de las tres perspectivas consideradas fueron los siguientes:

- «perspectiva general»: el Gerente de la Agencia de Desarrollo de Rivera y uno de los tres diputados por el departamento de Rivera en el Parlamento nacional;
- «perspectiva sectorial general»: un profesional que desempeña un cargo jerárquico en el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP) y un importante productor agropecuario local, de larga trayectoria en la Sociedad de Fomento Rural de Rivera;

- «perspectiva sectorial focal»: un productor del sector agro-ganadero, también directivo de la Asociación de Productores Lecheros de Rivera, y el gerente general de una de las principales empresas de la industria forestal instaladas en el departamento de Rivera. (Ya fue mencionado que estos dos sectores productivos son los que tienen mayor participación en el Producto Bruto Interno local.)

Cabe advertir que no se eligió a ningún informante calificado de la Universidad de la República (Udelar) como portador de una «perspectiva sectorial general» (es por eso que este sector no aparece recuadrado en color amarillo en la Figura 15). Esto se debió a que el jerarca de esa institución que cuenta con una sólida perspectiva del sector en la región noreste de Uruguay –el Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior de la Udelar al momento de la consulta–, que además se desempeña como docente en la región, fue entrevistado en su carácter de *experto* en la temática abordada (esto es, al margen de la tipología de informantes calificados empleada)²⁶¹. Esta circunstancia singular –que la persona que cuenta con el mejor conocimiento de la ES de la región es también quien más ha investigado sobre el fenómeno de abandono de los estudios en el tránsito hacia la ES²⁶²– fue por cierto provechosa.

La pauta de semi-estructuración de las entrevistas en profundidad aplicadas a los seis informantes calificados del «tipo» (i) aparece incluida en la última columna del Cuadro 6 que se presenta en la página siguiente, que actualiza la que ya fuera presentada anteriormente (*cf.* Cuadro 4, p. 180)²⁶³.

261 En virtud de esa circunstancia, la entrevista a este «experto» se apoyó en una pauta de semi-estructuración cuyo contenido integró preguntas incluidas en las pautas aplicadas a los informantes calificados de los «tipos» (i), (ii) y (iii). Una pauta casi idéntica fue aplicada para el caso del otro «experto» entrevistado.

262 De hecho, muchas de sus publicaciones han sido recurrentemente citadas en el presente texto: Fernández (2010a; 2010b; 2010c); Fernández *et al.* (2013); Fernández, Boado y Bonapelch (2008); Fernández, Bucheli y Cardozo (2012); Fernández y Cardozo (2014a; 2014b); Fernández, Cardozo y Pereda (2010).

263 Todas las pautas de semi-estructuración incorporadas en la última columna de los Cuadros 6, 7 y 11 que se presentan más adelante (*ut infra*, p. 217; 219 y 232-233 respectivamente) corresponden a las de la última entrevista realizada a cada «tipo» de informante; como ya fue señalado, estas pautas fueron más extensas que las anteriores.

Cuadro 6. Variables consideradas y pauta aplicada en las entrevistas tipo (i)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	VARIABLES consideradas	PAUTA DE SEMI-ESTRUCTURACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES (i)
(c) Determinar las condiciones contextuales de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera, con énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socio-culturales y económicas de la región NE de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente, en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono voluntario de los estudios en ese nivel.	Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 6 informantes calificados del tipo (i): actores con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio.	Dinámicas demóticas, sociales, culturales y productivas más sobresalientes de la región NE.	Evolución poblacional (crecimiento/estabilidad/decrecimiento/migración campo-ciudad) y su valoración. Descripción y valoración sobre las dinámicas culturales, sociales y productivas de la región.
		Manifestaciones estructurales y coyunturales de la región; perspectivas de futuro (a mediano y largo plazos).	Problemas sociales, culturales, económicos y productivos más relevantes: análisis FODA.
			Prospectiva para el desarrollo (social, cultural, productivo, tecnológico) de la región a mediano y largo plazo (2025 y 2040 respectivamente)
			Distinción entre desarrollo probable y desarrollo deseable de la región: ¿sobre qué líneas estratégicas habría que transitar para reducir la brecha entre lo probable y lo deseable?
		Dinámicas demóticas, sociales, culturales y productivas más sobresalientes del sector (en la región).	Descripción y valoración sobre las dinámicas culturales, sociales y productivas del sector.
			Producción predominante: sector primario (producción agropecuaria), secundario (industria) y terciario (servicios públicos y privados).
			Procesos de industrialización y tecnificación.
		Manifestaciones estructurales y coyunturales del sector en la región; perspectivas de futuro (a mediano y largo plazos).	Problemas sociales, culturales, económicos y productivos más relevantes del sector en la región: análisis FODA.
			Prospectiva para el desarrollo (social, cultural, productivo, tecnológico) del sector a mediano y largo plazos (2025 y 2040 respectivamente).
			Distinción entre desarrollo probable y desarrollo deseable del sector: ¿sobre qué líneas estratégicas habría que transitar para reducir la brecha entre lo probable y lo deseable?
		Principales características del mercado laboral en la región.	Estructura de oportunidades en lo laboral.
			Empleo/desempleo por sector.
			Demandas de empleo de sectores productivos.
Demandas de capacitación de esos sectores.			
Principales características de la ES en la región.	Oferta en ES	Tipo, cantidad, diversidad; adecuación a demandas y necesidades (culturales, sociales, productivas): análisis FODA.	
	Accesibilidad	Estructura del transporte Condiciones de ingreso	
	Navegabilidad	Convenios interinstitucionales Creditización; acreditación	
Principales desafíos de la ES en su contribución al desarrollo integral a escala regional.	Principales desafíos a enfrentar por la ES reg.		
	Reformas a impulsar para una mejor adecuación de la oferta de ES a las demandas y necesidades para el desarrollo a escala regional. Contribución que podría (y debería) ofrecer la ES, a escala regional, en la superación de los problemas socio-culturales, económicos y productivos estimados como más relevantes.		

Fuente: elaboración propia

b. Sobre las entrevistas a informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii)

El criterio de selección de los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii) se estableció con vistas al cumplimiento del objetivo específico (b): identificar y analizar las principales características distintivas de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial su calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral).

Los comentarios genéricos referidos a las entrevistas a informantes del «tipo» (i) también son válidos para estos dos casos. La principal diferencia es que para los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii) no fue necesario elaborar una estructura ponderada de campos y posiciones, ya que los criterios de selección de informantes respondían a otros intereses. En efecto, los siete informantes calificados del «tipo» (ii) seleccionados fueron aquellos que, presumiblemente, contaban con mayor y mejor conocimiento sobre la situación actual y los cambios acaecidos en el sector educativo terciario nacional en el último decenio: los siete directores de los centros de ES de la región (CUR, CUT, CUCeL, CeRP del Norte, IFDs de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo)²⁶⁴. Por su parte, los nueve informantes calificados del «tipo» (iii) seleccionados fueron aquellos que, presumiblemente, contaban con mayor y mejor conocimiento sobre alguno(s) de los tres centros de ES estudiados (CUR, CeRP del Norte, IFD de Rivera): los tres docentes con mayor cantidad de años de trabajo en cada uno de esos tres centros.

Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a estos dos «tipos» de informantes calificados aparecen incluidas en la última columna de la planilla que se presenta a continuación, que actualiza las que ya fueran presentadas (*cf.* Cuadro 4, p. 179).

264 Como ya se señaló, también fueron entrevistados dos informantes en su calidad de «expertos» en el fenómeno del abandono de los estudios en la ES, uno de los cuales ejercía la Presidencia de la Comisión Coordinadora del Interior de la Udelar.

Cuadro 7. Variables consideradas y pauta aplicada en entrevistas tipo (ii) y (iii)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	VARIABLES consideradas	PAUTA DE SEMI-ESTRUCTURACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES (ii)	
(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial su calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral).	Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 7 informantes calificados del tipo (ii): actores con conocimiento profundo de la situación de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el último decenio: los 7 Directores de los centros de ES de la región: CUR, CUT, CUCeL, CeRP del Norte, IFD de Rivera, IFD de Tacuarembó, IFD de Cerro Largo.	Tipo y estructura de la oferta de ES en la región	Oferta en ES	tipo, cantidad, diversidad; adecuación a demandas y necesidades (culturales, sociales, productivas): análisis FODA
			Accesibilidad	estructura de transporte local/regional
				condiciones de ingreso a cada centro
			Navegabilidad	convenios interinstitucionales en ES
				creditización; acreditación
			Cambios y problemas detectados; desafíos a enfrentar	Cambios acaecidos en ES en el último decenio.
		Reformas a impulsar para una mejor adecuación de la oferta de ES a las necesidades (soc., culturales, productivas) del desarrollo regional		
		Contribución de la ES en la superación de los problemas socio-culturales, económicos y productivos más relevantes de la región.		
		Principales desafíos a enfrentar por la ES reg.		
		Características más destacables del centro que dirige el entrevistado	Perfil del estudiante ingresante.	
			Posibilidades de inserción laboral del egresado.	
			Calidad educativa.	
			Estándares de exigencia académica.	
			Gobernabilidad.	
			Clima organizacional (visiones y objetivos compartidos, estilo directriz, ambiente de aprendizaje, relaciones interpersonales).	
			Gestión académica.	
			Eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional e inserción laboral.	
		Abandono	Análisis FODA del centro educativo.	
			Períodos críticos.	
			Principales factores explicativos.	
		Programas de retención escolar	Tasas de abandono y su evolución reciente.	
			Programas universales o focalizados (apoyo económico, apoyo académico, etc.).	
		Entrevista en profundidad a muestra («teórica») de 9 informantes calificados del tipo (iii): actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los 3 centros de ES considerados: los 3 docentes con mayor cantidad de años de trabajo en cada uno de aquellos.		Características más destacables del centro de ES que dirige el entrevistado
Posibilidades de inserción laboral del egresado				
Calidad educativa.				
Estándares de exigencia académica.				
Gobernabilidad.				
Clima organizacional (<i>ídem</i> pauta precedente).				
Gestión académica.				
Eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional e inserción laboral.				
Abandono	Análisis FODA del centro educativo.			
	Períodos críticos.			
	Principales factores explicativos.			
Programas de retención escolar	Tasas de abandono y su evolución reciente.			
	Programas universales o focalizados (apoyo económico, apoyo académico, etc.).			

Fuente: elaboración propia

c. Sobre las encuestas a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)

Ya fue destacada la importancia adjudicada a la consulta a la totalidad de los actores más directamente implicados en el objeto de estudio: las 819 personas que en 2014 ingresaron a centros de ES de Rivera (365 al CeRP del Norte, 340 al CUR, 114 al IFD de Rivera).

Cuadro 8. Estudiantes por centro de ES, encuestas válidas y tasa de respuesta

centro educativo	cantidad de estudiantes de la cohorte 2014	cantidad de encuestas válidas	tasa de respuesta
CeRP del Norte	365	302	83 %
CUR	340	172	51 %
IFD de Rivera	114	81	71 %
TOTAL	819	555	68 %

Fuente: elaboración propia

La única modalidad de consulta a ese universo la proporciona la técnica de encuesta, en especial si es de carácter censal. Además, como ya fue subrayado (*ut supra*, p. 203), la aplicación de esta técnica ofrece indiscutibles ventajas comparativas, fundamentalmente de carácter pragmático: permite producir mucha información en poco tiempo y a bajo costo, ofrece facilidades operativas y posibilita la comparación de resultados. Pero no se debe obviar que la aplicación de esta técnica también presenta notorias limitaciones en cuanto a los grados de validez y de confiabilidad de aquellas respuestas aportadas por los encuestados que están referidas a sus *opiniones* sobre los tópicos consultados (*cf. ut supra*, pp. 197-201), limitaciones que no operan en el caso de los «datos de base» relevados)

Sin embargo, corresponde reiterar que en el contexto de la investigación realizada esas limitaciones no invalidan la aplicación de la técnica de encuesta, sino que, en todo caso, conducen a que se deban relativizar los resultados derivados del análisis de las opiniones producidas por esa vía. De hecho, las encuestas censales aplicadas tuvieron una utilidad múltiple. En efecto, su empleo se diseñó para contribuir al cumplimiento de tres de los cinco objetivos específicos de la investigación²⁶⁵.

265 Se trata de los siguientes objetivos: (b) identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros

Tal como ya fue señalado, se definió como universo de la encuesta a las cohortes 2014 de los tres centros de ES de Rivera, esto es, a todos los estudiantes que en marzo de 2014 ingresaron a alguno de ellos. La encuesta fue, pues, de carácter censal.

De acuerdo con lo proyectado, el censo se realizó entre julio y septiembre de 2016, es decir, aproximadamente dos años y medio después del momento en el que se concretó el ingreso a la ES de los integrantes de ese universo. Se aplicaron dos tipos de formularios de encuesta, uno destinado a los estudiantes que a la fecha del censo persistían en sus estudios y otro, levemente diferente, a aquellos que a esa fecha los habían abandonado.

En este sentido, como al momento de aplicación del censo resultaba imposible determinar si el encuestado era o no un estudiante persistente, la primera de las preguntas, formulada en forma idéntica a continuación del encabezado de ambos formularios, tuvo carácter de bifurcación basal: «(1) Actualmente, ¿estás cursando alguna carrera terciaria?». En función de la respuesta dada por el encuestado (negativa o afirmativa), se aplicó uno u otro de los dos formularios diseñados.

Dos fueron los principales criterios establecidos en el diseño de los formularios de encuesta.

Por una parte, se dispuso que la totalidad de las preguntas incluidas en los formularios estuviera exclusivamente enfocada al servicio de los objetivos específicos de la investigación recién citados (*ut supra*, nota 266, pp. 220-221). Se descartó, pues, la opción de incluir preguntas orientadas a refutar hipótesis o teorizaciones «rivales» a las que subyacen a la investigación realizada, lo cual habría de darse sobre la base de la aplicación de otras técnicas de producción de información: entrevista en profundidad y grupo de discusión. Además, estas dos últimas técnicas también habrían de permitir la producción de

educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial su calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral). (d) Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera. (e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de la NSSE, según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento (de carácter retrospectivo) a los adolescentes evaluados por PISA en 2003, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera.

información que en la técnica de encuesta está inhibida: el conocimiento de las razones que llevaron a los sujetos a responder lo que respondieron en situación de encuesta –razones que son, en rigor, opiniones– y, allí donde fuera posible, el sentido y significado de las respuestas ofrecidas. Esto último fue lo que dio lugar a que en situación de entrevista el investigador tuviera a la vista, además de la correspondiente pauta de semi-estructuración, el formulario de encuesta que poco tiempo antes había sido completado con la información aportada por el entrevistado. Asimismo, tal como habrá de exponerse más adelante (*ut infra*, p. 234), a partir del análisis de la información producida en las encuestas censales resultó necesaria y conveniente la realización de entrevistas en profundidad a algunos de los encuestados (seleccionados en función del tipo de respuestas aportadas en el censo), instancia que no estaba prevista en el proyecto original de investigación.

Por otra parte, en virtud de las consideraciones ya expuestas (*ut supra*, pp. 197-201), en el diseño de los formularios de encuesta se minimizó la cantidad de preguntas orientadas a conocer las opiniones de los encuestados sobre los tópicos indagados, en la convicción de que tales opiniones, por cierto importantes para el cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación, habrían de estar dotadas de mayor confiabilidad en situación de entrevista en profundidad.

En cuanto a esa pretensión de minimizar la cantidad de las «preguntas de opinión», la excepción más notoria la constituye la inclusión, en el tramo final de los dos formularios de encuesta aplicados, de las seis preguntas del módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de encuesta de la NSSE (según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la segunda encuesta de seguimiento a los adolescentes evaluados por PISA en 2003). Como ya se comentó, esa inclusión estuvo orientada, más que a conocer y analizar las opiniones de los encuestados sobre los tópicos allí presentes, al cumplimiento de uno de los objetivos específicos de la investigación, de carácter propiamente metodológico²⁶⁶.

266 Nos referimos al objetivo específico (e) mencionado en la nota precedente: “poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de encuesta de la NSSE, según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento (de carácter retrospectivo) a los adolescentes evaluados por PISA en 2003, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera”.

Sobre la base de lo argüido, y exceptuando el tramo del formulario de la NSSE incluido hacia el final de los dos formularios de encuesta, éstos estuvieron conformados por una mayoría de «preguntas» orientadas a producir «datos de base» (15 en el caso de los persistentes y 19 en el de los no persistentes) y, en ambos casos, 4 preguntas «de opinión».

Las «preguntas» del primer tipo, formuladas en forma idéntica tanto en el formulario aplicado a estudiantes persistentes como en el aplicado a los no persistentes, estuvieron orientadas a indagar en torno a las siguientes cuestiones²⁶⁷:

- (1) si al momento del censo estaba cursando estudios terciarios (a efectos de definir el formulario de encuesta a aplicar);
- (2) año de ingreso a la ES (para corroborar que el encuestado formaba parte del universo de estudio, esto es, la cohorte 2014);
- (3) nombre del encuestado (para contrastar con la información provista por las oficinas administrativas de los centros de ES de Rivera, así como para permitir que en forma ulterior se pudiera contactar a aquellos que fueran seleccionados para ser entrevistados);
- (4) sexo;
- (5) edad;
- (6) y (7) situación laboral;
- (8) posesión de beca de apoyo a los estudios;
- (9) y (10) lugar y orientación en donde había cursado la EMS.

Por su propia naturaleza, no hay nada que permita sospechar la existencia de baja confiabilidad en las respuestas aportadas frente a esos diez tópicos. En cambio, la confiabilidad podría ser menor –aunque probablemente en un grado poco significativo– con respecto a las respuestas aportadas frente a los cinco tópicos siguientes:

- (11) la certeza con relación a la «carrera» terciaria que el encuestado pensaba seguir al culminar EMS;
- (12) y (13) «carrera» y lugar de su (eventual) cursado;
- (15) y (16) «carrera» (eventualmente) cursada antes de la «carrera» que cursaba al momento del censo (o, en el caso de los no persistentes, «carrera» cursada antes de haber cursado aquella que luego abandonó).

267 Los números puestos entre paréntesis corresponden a la numeración asignada a las «preguntas» en los formularios de encuesta.

Por último, es lícito presumir que la confiabilidad de las respuestas a los restantes tópicos presentados en los formularios es algo menor, en tanto se trata de preguntas que apelan a la opinión del encuestado, en cada caso en grado diverso:

(14) razones por las que no cursó la «carrera» que al culminar la EMS pensaba seguir (si ese fuera el caso);

(17) razones del (eventual) cambio de «carrera»;

(18) expectativa de culminar la «carrera» a la que ingresó en 2014;

(19) cambio (eventual) de expectativas (pregunta exclusiva para el caso de los estudiantes persistentes).

En el caso del formulario de encuesta aplicado a quienes al momento del censo habían abandonado sus estudios en ES (los «no persistentes»), se introdujeron otras cuatro «preguntas» del primer tipo (esto es, orientadas a producir «datos de base»):

(19) y (20) carácter del abandono (transitorio o definitivo, voluntario o no voluntario);

(21) y (22) momento del año lectivo y fecha en la que se produjo el abandono.

La última pregunta formulada es, propiamente, «de opinión»:

(23) principal razón que lo llevó a interrumpir sus estudios.

En suma, sólo la cuarta parte de la información producida por la vía de la encuesta censal a informantes calificados del «tipo» (iv) (estudiantes persistentes) no es del todo confiable; tampoco lo es la quinta parte de la aportada por informantes calificados del «tipo» (v) (no persistentes). Por ende, de esa pequeña porción de información deficitaria en cuanto a su confiabilidad no se extrajeron inferencias concluyentes, sino que al momento del análisis fue considerada con un valor accesorio, a la espera de su contrastación con información más confiable.

Los formularios de encuesta aplicados aparecen incluidos, en versiones simplificadas, en la última columna de los Cuadros 9 y 10 que se presentan a continuación, que actualizan los que fueran presentados antes (*ut supra*, Cuadro 4, pp. 181-182)²⁶⁸.

268 Más adelante (*ut infra*, pp. 228-231) se presentan los formularios de encuesta efectivamente aplicados.

Cuadro 9. Variables consideradas y formulario censal para informante tipo (iv)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	VARIABLES consideradas	FORMULARIO DE LAS ENCUESTAS ADMINISTRADAS A INFORMANTES DEL TIPO (iv)
<p>(b) y (d): (b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el 1^{er} año de ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales y de factores inherentes a los centros educativos; (d) Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera.</p>	<p>Encuesta censal administrada a informantes calificados del tipo (iv): jóvenes que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos 3 centros de ES y continuaron allí una vez iniciado el 3^{er} año lectivo.</p>	Sexo	Femenino/masculino
		Edad	18 o menos / 19 a 21 / 22 a 24 / 25 o más
		Trayectoria pre-terciaria	¿Dónde cursaste 6° año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Por qué elegiste esa orientación?
		Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación de la carrera	Al culminar 6° ¿tenías claro qué carrera seguir? ¿Cuál era? ¿En dónde pensabas cursarla?
			Si la carrera que pensabas seguir no es aquella en la que te inscribiste, ¿por qué no la cursaste?
			La carrera terciaria en la que te inscribiste, ¿fue la única que cursaste? [Si responde negativamente:] ¿A qué se debió ese cambio?
		Razones de la persistencia	Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la carrera?
		Trabajo	¿En algún momento has pensado en abandonar tus estudios o en cambiar de carrera? ¿Por qué? ¿Qué fue lo que te mantuvo estudiando?
		Trabajo	¿Trabajás en forma remunerada? ¿Cuántas horas por semana? ¿Ese trabajo está vinculado a la carrera que estás cursando?
		Beca de apoyo	¿Tenés alguna beca monetaria o de alojamiento? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de que hayas continuado estudiando?
<p>(e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («<i>student engagement</i>») del formulario de encuesta de la NSSE, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera.</p>		Motivos de la elección de la carrera	Era mi vocación / Me gustaba la profesión.
			Veía que era una carrera fácil de hacer.
			Era una opción que se puede hacer en esta ciudad
			Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera.
			Sus egresados tienen mucho prestigio y/o altos salarios.
			Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado.
			La opinión o el consejo de algún familiar o amigo.
		Motivación hacia la carrera elegida	La carrera me resultaba interesante y novedosa.
			Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica.
			Las clases estaban bien planificadas.
		Exigencia académica	Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles.
			Se requerían conocimientos previos que yo no tenía.
			Las metas académicas me resultaban muy exigentes.

			Modalidades de aprendizaje activo	Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones.
				Hiciste un trabajo en el que integraste ideas de distintos cursos.
				Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia.
				Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre cursos.
				Recibiste ayuda de estudiantes de grado superior.
			Modalidades de aprendizaje colaborativo	Estudiaste en grupo con compañeros.
				Hiciste una presentación en clase en grupo.
				Hiciste una actividad grupal práctica en terreno.
				Hiciste un proyecto de investigación en grupo.
			Interacción entre docentes y estudiantes	Los profesores realmente valoraban tus opiniones.
				Los profesores te trataban de manera justa.
				Los prof. se preocupaban porque aprendiéramos.
				Los profesores faltaban mucho a clase.
				Los prof. no sabían transmitir sus conocimientos.
				Los profesores dedicaban tiempo para ayudar a entender temas.

Cuadro 10. Variables consideradas y formulario censal para informante tipo (v)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	VARIABLES consideradas	FORMULARIO DE LAS ENCUESTAS ADMINISTRADAS A INFORMANTES DEL TIPO (v)
<p>(b) y (d):</p> <p>(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en 1^{er} año de ES en cada uno de los centros considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales y de factores inherentes a los centros educativos;</p> <p>(d) Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera.</p>	<p>Encuesta censal administrada a informantes calificados del tipo (v): jóvenes que comenzaron sus estudios en alguno de esos 3 centros de ES en 2014 y abandonaron sus estudios antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3^{er} año lectivo.</p>	Sexo	Femenino/masculino
		Edad	18 o menos / 19 a 21 / 22 a 24 / 25 o más
		Trayectoria pre-terciaria	¿Dónde cursaste 6° año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Por qué elegiste esa orientación?
		Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación	Al culminar 6° ¿tenías claro qué carrera seguir? ¿Cuál era? ¿En dónde pensabas cursarla?
			Si la carrera que pensabas seguir no es aquella en la que te inscribiste, ¿por qué no la cursaste?
			La carrera terciaria en la que te inscribiste, ¿fue la única que cursaste? [Si responde negativamente:] ¿A qué se debió ese cambio?
		Sobre el abandono de los estudios: razones, características, momento	Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la carrera?
			¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir tus estudios?
			¿Tu abandono es transitorio o definitivo?
			¿Tu abandono fue voluntario o no voluntario?
		Trabajo	¿Cuánto tiempo después de ingresar abandonaste la carrera? [1 ^{er} sem./ 2° sem./ después del 1 ^{er} año]
			¿Cuál fue la fecha aproximada del abandono?
Beca de apoyo	¿Trabajabas en forma remunerada al momento de abandonar tus estudios? ¿Cuántas horas por semana? ¿Estaba vinculado a la carrera que cursabas? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de haber abandonado tus estudios?		
			¿Tenías alguna beca monetaria o de alojamiento? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de haber abandonado tus estudios?

(e)	Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico (« <i>student engagement</i> ») del formulario de encuesta de la NSSE, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera.	Motivos de la elección de la carrera	Era mi vocación / Me gustaba la profesión.
			Veía que era una carrera fácil de hacer.
			Era una opción que se puede hacer en esta ciudad.
			Me iba bien en liceo con las materias de esta carrera
			Sus egresados tienen prestigio y/o altos salarios.
			Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado
			La opinión o el consejo de algún familiar o amigo.
		Motivación hacia la carrera elegida	La carrera me resultaba interesante y novedosa.
			Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica.
			Las clases estaban bien planificadas.
		Exigencia académica	Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles.
			Se requerían conocimientos previos que yo no tenía.
			Las metas académicas me resultaban muy exigentes.
		Modalidades de aprendizaje activo	Hiciste preguntas en clase o participaste en discusiones.
			Hiciste un trabajo en el que integraste ideas de distintos cursos.
			Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia.
			Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre cursos.
			Recibiste ayuda de estudiantes de grados superiores.
		Modalidades de aprendizaje colaborativo	Estudiaste en grupo con compañeros.
			Hiciste una presentación en clase en grupo.
			Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo
			Hiciste un proyecto de investigación en grupo.
		Interacción entre docentes y estudiantes	Los profesores realmente valoraban tus opiniones.
			Los profesores te trataban de manera justa.
Los prof. se preocupaban porque aprendiéramos.			
Los profesores faltaban mucho a clase.			
Los prof. no sabían transmitir sus conocimientos.			
Los profesores dedicaban tiempo para ayudar a entender temas.			

Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan los dos formularios de encuesta censal que fueron aplicados a los informantes de los «tipos» (iv) («persistentes») y (v) («no persistentes»). El diseño definitivo de ambos formularios y las dos planillas precedentes que les sirvieron de base fueron el resultado de un proceso de valoración y validación en el que participaron tres «expertos», elegidos en función de su vasta experiencia y conocimiento sobre la técnica de encuesta y sobre el procesamiento estadístico de la información que se produce por esa vía. Además, a efectos de corregir eventuales problemas de comprensión, antes de su aplicación ambos formularios fueron pre-testeados en una muestra de estudiantes («persistentes» y «no persistentes» de las cohortes 2015 de los tres centros de ES estudiados) cuyas características socio-educativas eran muy similares a las de los informantes que luego fueron encuestados.

ENCUESTA A «PERSISTENTES» FECHA: __/__/__ **CENTRO EDUCATIVO:** _____

Mi nombre es _____. Estoy trabajando en una investigación sobre las preferencias de estudios en Educación Superior en Rivera. Para el buen desarrollo de la investigación es importante conocer tus respuestas a las preguntas que enseguida te voy a realizar. Desde ya te agradezco por tu buena disposición, y te garantizo que tus respuestas serán confidenciales.

(1) Actualmente ¿estás cursando alguna carrera terciaria? Sí ¿Cuál? _____
No **[FIN: CAMBIO DE FORMULARIO]**

(2) Año ingreso: ____ (3) Nombre: _____ (4) Sexo: F (5) Edad: 18 o menos
(a la ES) M 19 a 21
22 a 24
25 o más

(6) ¿Trabajás en forma remunerada? Sí (7) Horas por semana: 10 o menos
No 11 a 20
21 o más

(8) ¿Tenés beca monetaria o de alojamiento? Sí
No

(9) ¿Dónde cursaste 6° de EMS? _____ (10) ¿En qué orientación? Agronomía
Derecho
Economía
Medicina
Ingeniería
Artístico
UTU

(11) Al culminar 6° año de EMS, ¿tenías definido qué carrera terciaria pensabas seguir? Sí
No **[PASA A PREG. 15]**

[Las preg. 12, 13 y 14 se formulan sólo si respondió "Sí" a la pregunta anterior]

(12) ¿Qué carrera pensabas seguir? _____ (13) ¿En qué centro educativo? _____

(14) Si esa carrera que pensabas seguir no es la carrera en la que te inscribiste al egresar de EMS, ¿por qué razón no cursaste aquella carrera? Cuestiones económicas
Cuestiones laborales
Cuestiones afectivas/familiares
Otras razones
(Explicitar _____)

(15) Antes de cursar esta carrera, ¿cursaste alguna otra? Sí (16) ¿Cuál? _____
No

(17) **[Si respondió "Sí"]** ¿A qué se debió que cambiaras de carrera? _____

(18) Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la carrera? Sí
No

(19) ¿Tu expectativa actual es la misma que la que tenías al inscribirte en esta carrera? Sí
No

**OBSERVACIONES
DEL
ENCUESTADOR**

[CONTINÚA]

(20) ¿Qué importancia tuvo cada uno de estos aspectos en la elección de tu carrera actual?	(5) muy importante	(4) importante	(3) + o - importante	(2) poco importante	(1) nada importante
Era mi vocación / Me gustaba la profesión					
Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta					
Era una opción que se puede hacer en esta localidad					
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera					
Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios					
Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado					
La opinión o el consejo de algún familiar o amigo					

(21) Factores de motivación hacia la carrera de ES elegida	(5) muy importante	(4) importante	(3) + o - importante	(2) poco importante	(1) nada importante
La carrera me resultaba interesante y novedosa					
Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica					
Las clases estaban bien planificadas					

(22) Sobre la exigencia (o «presión») académica	(5) muy frecuentem	(4) frecuente-mente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles					
Se requerían conocimientos previos que yo no tenía					
Las metas académicas me resultaban muy exigentes					

(23) Sobre modalidades de aprendizaje activo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones					
Hiciste un trabajo en el que integraste ideas de distintos cursos					
Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia					
Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre cursos					
Recibiste de estudiantes de grados superiores ayuda para estudiar temas difíciles o complejos					

(24) Sobre modalidades de aprendizaje colaborativo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Estudiaste en grupo con compañeros					
Hiciste una presentación en clase en grupo					
Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo					
Hiciste un proyecto de investigación en grupo					

(25) Sobre la interacción entre docentes y alumnos	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Los profesores realmente valoraban tus opiniones					
Los profesores te trataban de manera justa					
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos					
Los profesores faltaban mucho a clase					
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos					
Los prof. dedicaban tiempo para ayudar a entender los temas					

ENCUESTA A «DESERTORES» FECHA: __/__/__ CENTRO EDUCATIVO: _____

Mi nombre es _____. Estoy trabajando en una investigación sobre las preferencias de estudios en Educación Superior en Rivera. Para el buen desarrollo de la investigación es importante conocer tus respuestas a las preguntas que enseguida te voy a realizar. Desde ya te agradezco por tu buena disposición, y te garantizo que tus respuestas serán confidenciales.

(1) Actualmente ¿estás cursando alguna carrera terciaria? Sí **[FIN: CAMBIO DE FORMULARIO]**
No

(2) Año ingreso: ____ (3) Nombre: _____ (4) Sexo: F (5) Edad: 18 o menos
(a la ES) M 19 a 21
22 a 24
25 o más

(6) ¿Trabajás en forma remunerada? Sí (7) Horas por semana: 10 o menos
No 11 a 20
21 o más

(8) Mientras cursabas la carrera en la que te inscribiste, ¿tenías beca monet. o de aloj? Sí
No

(9) ¿Dónde cursaste 6° de EMS? _____ (10) ¿En qué orientación? Agronomía
Derecho
Economía
Medicina
Ingeniería
Artístico
UTU

(11) Al culminar 6° año de EMS, ¿tenías definido qué carrera terciaria pensabas seguir? Sí
No

[PASA A PREG. 15]

[Las preg. 12, 13 y 14 se formulan sólo si respondió "Sí" a la pregunta anterior]

(12) ¿Qué carrera pensabas seguir? _____ (13) ¿En qué centro educativo? _____

(14) Si esa carrera que pensabas seguir no es la carrera en la que te inscribiste al egresar de EMS, ¿por qué razón no cursaste aquella carrera? Cuestiones económicas
Cuestiones laborales
Cuestiones afectivas/familiares
Otras razones
(Explicitar _____)

(15) La carrera en la que te inscribiste al egresar de EMS, ¿fue la única que cursaste? Sí
No

(17) **[Si respondió "No"]** ¿A qué se debió que cambiaras de carrera? _____

(18) Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la carrera? Sí
No

(19)) Tu abandono de la carrera es: transitorio (20) Tu abandono fue: voluntario
definitivo no voluntario

(21) ¿Cuánto tiempo después de haber ingresado abandonaste? En el 1^{er} semestre
En el 2° semestre
Después del 1^{er} año

(22) Fecha aproximada del abandono: mes: ____ año ____

(23) ¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir los estudios? _____

(24) ¿Qué importancia tuvo cada uno de estos aspectos en la elección de tu carrera actual?	(5) muy importante	(4) importante	(3) + o - importante	(2) poco importante	(1) nada importante
Era mi vocación / Me gustaba la profesión					
Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta					
Era una opción que se puede hacer en esta localidad					
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera					
Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios					
Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado					
La opinión o el consejo de algún familiar o amigo					

(25) Factores de motivación hacia la carrera de ES elegida	(5) muy importante	(4) importante	(3) + o - importante	(2) poco importante	(1) nada importante
La carrera me resultaba interesante y novedosa					
Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica					
Las clases estaban bien planificadas					

(26) Sobre la exigencia (o la «presión») académica	(5) muy frecuentem	(4) frecuente-mente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles					
Se requerían conocimientos previos que yo no tenía					
Las metas académicas me resultaban muy exigentes					

(27) Sobre modalidades de aprendizaje activo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones					
Hiciste un trabajo en el que integraste ideas de distintos cursos					
Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia					
Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre cursos					
Recibiste de estudiantes de grados superiores ayuda para estudiar temas difíciles o complejos					

(28) Sobre modalidades de aprendizaje colaborativo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Estudiaste en grupo con compañeros					
Hiciste una presentación en clase en grupo					
Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo					
Hiciste un proyecto de investigación en grupo					

(29) Sobre la interacción entre docentes y alumnos	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Los profesores realmente valoraban tus opiniones					
Los profesores te trataban de manera justa					
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos					
Los profesores faltaban mucho a clase					
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos					
Los prof. dedicaban tiempo para ayudar a entender los temas					

d. Sobre las entrevistas a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)

Tal como se muestra en las planillas que se presentan a continuación, los objetivos de la aplicación de entrevistas a informantes de los «tipos» (iv) y (v) fueron, en principio, los mismos que los correspondientes a la aplicación de encuestas a esos mismos «tipos» de informantes.

Cuadro 11. Variables consideradas y pauta aplicada en entrevistas tipo (iv) y (v)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	VARIABLES consideradas	PAUTA DE SEMI-ESTRUCTURACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES TIPO (iv)
<p>(b) y (d): (b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el 1^{er} año de ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales y de factores inherentes a los centros educativos; (d) Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera.</p>	<p>Entrevista en profundidad a 16 informantes calificados del tipo (iv): jóvenes que en 2014 comenzaron sus estudios en alguno de esos 3 centros de ES y continuaron allí una vez iniciado el 3^{er} año lectivo.</p>	Sexo	Femenino/masculino
		Edad	20 o menos / 21 a 24 / 25 o más
		Trayectoria y preparación pre-terciaria	¿Dónde cursaste el último año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Por qué elegiste esa orientación? ¿Cómo evaluás tu formación pre-terciaria?
		Preferencias y expectativas pre-terciarias.	Al culminar EMS, ¿tenías claro qué carrera querías seguir? ¿Cuál? ¿En dónde pensabas cursarla?
		Eventuales cambios de expectativas.	Si la carrera que pensabas seguir no es aquella en la que te inscribiste, ¿por qué no la cursaste?
		Expectativas de culminación de la carrera	¿Cuál fue la principal razón que te llevó a inscribirte en la carrera que estás cursando? ¿Podrías asegurar que en aquel momento (febrero de 2014) esa era tu “vocación”? ¿Lo es ahora? Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la carrera?
		Razones de la persistencia	¿En algún momento has pensado en abandonar tus estudios actuales o en cambiar de carrera? De ser así, ¿cuáles eran los motivos para hacerlo? ¿Cuáles son las principales razones que te llevan a continuar cursando tus actuales estudios terc.?
		Trabajo	¿Trabajás en forma remunerada? ¿Cuántas horas por semana? ¿Ese trabajo está vinculado a la carrera que estás cursando?
		Beca de apoyo	¿Tenés alguna beca monetaria o de alojamiento? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de que hayas continuado estudiando?
		<p>(e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico del formulario de la NSSE, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para los centros de ES de Rivera.</p>	
Motivación hacia la carrera elegida	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE.		
Exigencia académica	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE.		
Modalidades de aprendizaje activo	Formulación en modo interrogativo de las 5 opciones presentadas en el formulario de NSSE.		
Modalidades de aprendizaje colaborativo	Formulación en modo interrogativo de las 4 opciones presentadas en el formulario de NSSE.		
		Interacción entre docentes y estudiantes	Formulación en modo interrogativo de las 6 opciones presentadas en el formulario de NSSE.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	VARIABLES consideradas	PAUTA DE SEMI-ESTRUCTURACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES TIPO (v)
<p>(b) y (d): (b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el 1^{er} año de ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales y de factores inherentes a los centros educativos; (d) Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera.</p>	<p>Entrevista en profundidad a 16 informantes calificados del tipo (iv): jóvenes que comenzaron sus estudios en alguno de esos 3 centros de ES en 2014 y abandonaron sus estudios antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3^{er} año lectivo.</p>	Sexo	Femenino/masculino
		Edad	20 o menos / 21 a 24 / 25 o más
		Trayectoria y preparación pre-terciaria	¿Dónde cursaste el último año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Por qué elegiste esa orientación? ¿Cómo evaluás tu formación pre-terciaria?
		Preferencias y expectativas pre-terciarias.	Al culminar EMS, ¿tenías claro qué carrera querías seguir? ¿Cuál? ¿En dónde pensabas cursarla?
		Eventuales cambios de expectativas.	Si la carrera que pensabas seguir no es aquella en la que te inscribiste, ¿por qué no la cursaste?
		Expectativas de culminación	¿Cuál fue la principal razón que te llevó a cursar la carrera terciaria que luego interrumpiste? Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la carrera?
		Sobre el abandono de los estudios: razones, características, momento	¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir tus estudios terciarios?
			Esa interrupción, ¿es transitoria o definitiva?
			Esa interrupción, ¿fue voluntaria o no voluntaria?
			¿Cuánto tiempo después de ingresar abandonaste la carrera? [1 ^{er} sem./ 2 ^o sem./ después del 1 ^{er} año] ¿Cuál fue la fecha aproximada del abandono?
		Trabajo	¿Trabajabas en forma remunerada al momento de abandonar tus estudios? ¿Cuántas horas por semana? ¿Estaba vinculado a la carrera que cursabas? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de haber abandonado tus estudios?
			Beca de apoyo
		<p>(e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («<i>student engagement</i>») del formulario de encuesta de la NSSE, y evaluar los grados de validez y de confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera.</p>	
Motivación hacia la carrera elegida	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (cf. formulario de encuesta en la planilla pre-anterior)		
Exigencia académica	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (cf. formulario de encuesta en la planilla pre-anterior)		
Modalidades de aprendizaje activo	Formulación en modo interrogativo de las 5 opciones presentadas en el formulario de NSSE (cf. formulario de encuesta en la planilla pre-anterior)		
Modalidades de aprendizaje colaborativo	Formulación en modo interrogativo de las 4 opciones presentadas en el formulario de NSSE (cf. formulario de encuesta en la planilla pre-anterior)		
		Interacción entre docentes y estudiantes	Formulación en modo interrogativo de las 6 opciones presentadas en el formulario de NSSE (cf. formulario de encuesta en la planilla pre-anterior)

Fuente: elaboración propia

Corresponde señalar que los criterios de selección de estos dos «tipos» de informantes no fueron exactamente los previstos en el proyecto original. Por una parte, y además de que la cantidad de los no

persistentes es considerablemente mayor que la de estudiantes persistentes, se estimó que resultaba más adecuado y sustantivo efectuar una mayor cantidad de entrevistas a informantes del «tipo» (v) (no persistentes) que a informantes del «tipo» (iv) (persistentes); de este modo, se podría profundizar en los motivos del abandono de los estudios aducido por aquellos.

Por otra parte, el análisis primario de la información surgida en las encuestas censales aplicadas alentaron la conveniencia de que los informantes a ser entrevistados fueran seleccionados, en cada uno de los dos casos, de acuerdo con los siguientes criterios:

- (a) los informantes del «tipo» (iv) a ser entrevistados habrían de ser 16 (y no 24, como se había previsto originalmente) y elegidos al azar, pero no en tres partes iguales sino respetando la proporcionalidad de la cantidad de estudiantes efectivamente encuestados en cada una de las tres cohortes estudiadas: 9 del CeRP del Norte, 5 del CUR, 2 del IFD²⁶⁹;
- (b) los informantes del «tipo» (v) a ser entrevistados habrían de ser 32 (y no 24, como se previó originalmente) y elegidos manteniendo la misma proporcionalidad que en el caso anterior (17 del CeRP del Norte, 10 del CUR, 5 del IFD), pero atendiendo a los siguientes criterios:
 - (b1) mantenimiento de las proporciones registradas en cuanto a los abandonos calificados como definitivos (61%: 10 del CeRP del Norte, 6 del CUR, 3 del IFD) y como transitorios (39%: 7 del CeRP del Norte, 4 del CUR, 2 del IFD);
 - (b2) las cifras precitadas serían desglosadas manteniendo la proporcionalidad registrada con relación al momento en el que concretó el abandono (68% de quienes abandonaron antes del comienzo del 2° año, 32% de quienes lo hicieron después);
 - (b3) por último, se habrían de considerar, manteniendo la misma proporcionalidad registrada en las encuestas, las razones de abandono aducidas: aspectos vocacionales-motivacionales (33%), resultados académicos deficientes (26%), cuestiones laborales y de falta de tiempo (17%), cuestiones económicas, familiares, personales o de salud (23%), baja calidad de la enseñanza (1%).

269 Las cantidades de informantes del «tipo» (iv) efectivamente encuestados fueron las siguientes: 302 del CeRP del Norte (54%), 172 del CUR (31%) y 81 del IFD (15%).

En el caso de los informantes del «tipo» (v) el azar sólo se aplicó a los efectos de elegir las personas a entrevistar al interior de cada una de las agrupaciones conformadas según los criterios detallados antes. La planilla que se presenta a continuación muestra la selección definitiva.

Cuadro 12. Motivo de abandono aducido, tipo y momento, por centro educativo

motivos de abandono aducidos por los encuestados	tipo de abandono aducido	momento en el que se produjo el abandono	CeRP del Norte	CUR	IFD de Rivera
aspectos vocacionales-motivacionales	definitivo	antes de 2° año	2 (v1, v2)	1 (v18)	1 (v28)
		después de 2° año	1 (v3)	1 (v19)	1 (v29)
	transitorio	antes de 2° año	2 (v4, v5)	1 (v20)	1 (v30)
		después de 2° año	1 (v6)	1 (v21)	-
resultados académicos deficientes	definitivo	antes de 2° año	2 (v7, v8)	1 (v22)	1 (v31)
		después de 2° año	1 (v9)	1 (v23)	-
	transitorio	antes de 2° año	1 (v10)	1 (v24)	1 (v32)
		después de 2° año	1 (v11)	-	-
cuestiones económicas, familiares, personales o de salud	definitivo	antes de 2° año	2 (v12, v13)	1 (v25)	-
		después de 2° año	1 (v14)	-	-
	transitorio	antes de 2° año	1 (v15)	1 (v26)	-
		después de 2° año	-	-	-
cuestiones laborales y de falta de tiempo	definitivo	antes de 2° año	1 (v16)	1 (v27)	-
		después de 2° año	-	-	-
	transitorio	antes de 2° año	1 (v17)	-	-
		después de 2° año	-	-	-
TOTAL			17	10	5
			TOTAL: 32		

Fuente: elaboración propia

En los Anexos 7 y 8 (*ut infra*, pp. 454-457) se presentan las pautas de semi-estructuración elaboradas con vistas a la aplicación de las entrevistas en profundidad a los informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v). No obstante, las entrevistas aplicadas a los informantes calificados del «tipo» (v) (no persistentes) fueron de carácter más abierto, y en cada una de las entrevistas realizadas la pauta se ajustó en función de los atributos presentados en la tabla precedente.

e. Sobre el grupo de discusión a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)

La aplicación de la técnica de grupo de discusión también se orientó al cumplimiento del objetivo específico (b). El grupo se conformó con una

muestra intencional integrada por seis de los informantes del «tipo» (iv) entrevistados (dos estudiantes de cada uno de los tres centros elegidos que, habiendo iniciado sus estudios en alguno de ellos en 2014, continuaban allí al 28 de junio de 2016) y seis de los informantes del «tipo» (v) entrevistados (dos estudiantes de esa misma cohorte 2014 de cada uno de esos tres centros que al 28 de junio de 2016 habían abandonado sus estudios). La intencionalidad de la muestra procuró garantizar, en la mayor medida posible, la representatividad de las opiniones aportadas por estos informantes en situación de entrevista.

La pauta de semi-estructuración del grupo de discusión realizado con estos doce informantes se incluye en la última columna del Cuadro 13, que actualiza la que ya fuera presentada (*ut supra*, Cuadro 5, pp. 183).

Cuadro 13. Variables consideradas y pauta para el grupo de discusión (iv-v)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	VARIABLES consideradas	PAUTA DE SEMI-ESTRUCTURACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON INFORMANTES DE LOS «TIPOS» (iv) y (v)
(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de abandono de los estudios en el 1 ^{er} año de ES en cada uno de los tres centros de ES considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales y de factores inherentes a los centros educativos.	Grupo de discusión, conformado por: a) 6 de los informantes del tipo (iv) entrevistados (2 estudiantes de cada uno de los 3 centros que, habiendo iniciado sus estudios en uno de ellos en 2014, según allí al 28/06/2016), y b) 6 de los informantes del tipo (v) entrevistados (2 estudiantes de cada uno de esos 3 centros que, habiendo iniciado sus estudios en alguno de ellos en 2014, al 28/06/2016 habían abandonado sus estudios.	Trayectoria y preparación pre-terciaria	Razones de la elección de la orientación cursada en EMS (Bachillerato). Evaluación de su formación pre-terciaria
		Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación. Motivos de la elección de la carrera	Preferencias y expectativas en cuanto a cursar estudios superiores existentes inmediatamente antes de culminar el último año de EMS. Claridad de esas preferencias y expectativas.
			Disonancia entre dichas preferencias y expectativas y la decisión efectivamente tomada.
			Eventuales cambios de esas expectativas y preferencias y de la carrera terciaria cursada.
			Expectativas en cuanto a la culminación de la carrera elegida.
		Sobre los principales motivos que conducen al abandono de los estudios en el 1 ^{er} año de la ES	Sobre los principales factores que conducen al abandono de los estudios en el 1 ^{er} año de la ES: motivación inicial, desmotivación, incumplimiento de expectativas, clima organizacional (visiones y objetivos compartidos, estilo directriz, ambiente de aprendizaje, relaciones interpersonales), calidad educativa, exigencia académica, modalidades de aprendizaje (activo o no, colaborativo o no, etc.), tipo de interacción entre pares y con docentes, aspectos de la infraestructura física y de equipamiento, posibilidades de inserción laboral durante los estudios o al finalizarlos, exigencias laborales, familiares y/o domésticas, distancia entre el lugar de residencia y el centro educativo, etc.
Beca de apoyo	Eventual influencia de contar con alguna beca (monetaria o de alojamiento) en el abandono o en la persistencia.		

Fuente: elaboración propia

III

Textos

10 Primera hermenéutica: la interpretación de los sujetos

Los pueblos conocen sus propios defectos mejor que nadie, incluido el observador extranjero peor intencionado.

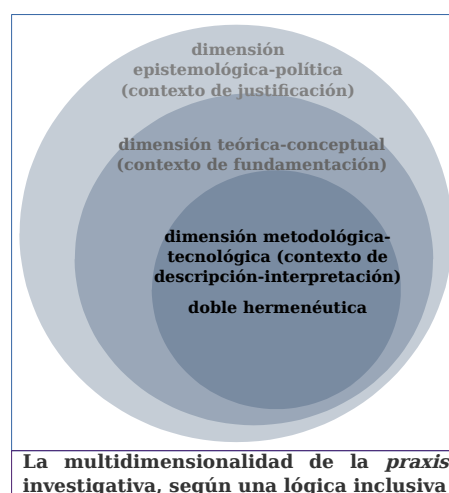
Némirovsky (2009, p. 387)

Al percibir la realidad como una red de relaciones, nuestras descripciones forman también una red interconectada de conceptos y modelos en la que no existen cimientos.

Capra (1998, p. 59)

El contexto de descripción-interpretación, de naturaleza metodológica-tecnológica y presencia bifronte, constituye el tercero de los ejes en torno a los que se articula toda *praxis* de investigación. La primera hermenéutica se enfoca en el contexto de descripción (de la interpretación de los sujetos), la segunda en el de su interpretación. Ambos contextos se necesitan mutuamente: la descripción sin interpretación *intencional* es estéril, la interpretación sin descripción de base es pueril. El énfasis en el término *intencional* se debe a que, en rigor, la descripción sin interpretación –descripción a secas– es, más que estéril, imposible (aunque controlable hasta cierto grado); es decir, además de que en cualquier escenario la descripción y la interpretación son prácticamente indivisibles, es impensable –por imposible– la existencia, aunque unos cuantos investigadores de lo social lo pretendan, de una descripción *meramente* descriptiva.

Pues bien, ¿dónde radica –o dónde se oculta–, en las descripciones que se ofrecerán en las próximas páginas, la interpretación? En la selección y captura de los fragmentos de discursos producidos en la investigación y en el diseño de su montaje (su ilación y su coherencia)... y en el propio montaje, que es el propio discurso del autor, recogido con las limitaciones propias de toda escritura. En efecto, “la puesta por escrito más literal [...] es ya una verdadera traducción, e incluso una interpretación. [...] Así, transcribir es necesariamente escribir, en el sentido de rescribir” (Bourdieu, 2002b, pp. 539-540).



Por otra parte, si el contexto de interpretación y el de descripción (o, más exactamente, el contexto de descripción-interpretación) se necesitan mutuamente, entonces el tratamiento de ambos debería abordarse de un modo conjugado e indiviso. No obstante, en este capítulo se presenta el montaje, bajo la apariencia de una presentación *meramente* descriptiva, de discursos producidos por los sujetos en las diversas situaciones de interlocución creadas (sus interpretaciones puestas en discurso: primera hermenéutica), y en el próximo se ofrecerán las interpretaciones, por parte del autor, de aquellos discursos (o segunda hermenéutica). Esto no responde a razones de comodidad expositiva sino a hacer posible que el lector, si así lo desea, pueda paralelamente desarrollar su propia (segunda) hermenéutica sobre la base de los testimonios que este capítulo provee y, eventualmente, confrontarla con la que se presentará en el próximo. Por añadidura, también pretende poner al desnudo cualquier previsible deslíz hacia alguna indeseable forma de ilusión de objetividad²⁷⁰.

Este primer recorrido -contexto de descripción-interpretación: primera hermenéutica- se ha detenido en algunas estaciones-escenarios (o *topoi*, en el sentido de espacios temáticos o tópicos) que difieren entre sí en función del carácter de los diversos tópicos abordados y de las representaciones que cada uno implica. Esos *topoi*, que ofrecieron variadas conexiones analíticas y recorridos interpretativos, están ilustrados en la Figura 16, que se presenta en la página siguiente.

Como adelanto de lo que será puesto a discusión más adelante, cabe anotar que la trayectoria analítica-interpretativa en el territorio que el esquema representa -constitutiva de la segunda hermenéutica que se habrá de presentar luego- no tuvo un itinerario preestablecido ni siguió una dirección predeterminada, sino que se configuró según un desplazamiento construido sobre la marcha del análisis y signado por el detenimiento en aquellos *topoi* percibidos como portadores de mayor relevancia e interés analíticos.

El esquema muestra los cuatro principales complejos de factores que, previamente al inicio del trabajo de campo, y sobre la base de las consideraciones expuestas en el primer tramo del presente texto, se presumía que eran los que contaban con mayor capacidad explicativa de la persistencia estudiantil y/o del abandono de los estudios en el primer año de la ES (cf. Figura 4, pp. 110-112).

270 La alusión es a la noción de *objetividad* en su sentido clásico. Cuando se trata de lo que Fox-Keller ha llamado *objetividad dinámica* -“una búsqueda de conocimiento que hace uso de la experiencia subjetiva [...] en interés de una objetividad más efectiva” (1991, p. 127)-, la aludida *ilusión de objetividad* ya no es tan ilusoria.

Figura 16. Esquema de los tópicos (estaciones-escenarios o *topoi*) abordados



Fuente: elaboración propia

Esos cuatro complejos de factores son los siguientes:

- (I) el conjunto de las condiciones, situaciones y circunstancias de corte eminentemente estructural propias del contexto territorial en el que se inscribe el centro educativo, a las que el estudiante se enfrenta durante su primer año de estudios en la ES –«*external commitments*» (Tinto, 2012, p. 258)–: la estructura de oportunidades educativas en ES (sobre todo la naturaleza, amplitud y diversificación de la oferta de estudios existente); la estructura del mercado laboral y las posibilidades de inserción laboral durante los estudios y/o una vez culminada la ES;

- (II) el conjunto de las condiciones, situaciones y circunstancias inherentes al estudiante al momento de decidir su ingreso a un centro de ES –o «*internal commitments*» (*ibíd.*)–: su preparación académica (competencias cognitivas y conocimientos previos), sus atributos personales (el momento de su trayectoria vital, atributos de género y de clase, en especial los capitales culturales y económicos); sus expectativas, actitudes y disposición hacia el aprendizaje;
- (III) los motivos que llevan al estudiante a decidir cursar estudios en ES;
- (IV) el conjunto de las características del centro de ES al que ingresa el estudiante que, en potencia, ejercen mayor impacto en su trayectoria académica («*efecto centro*»): calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional (incluyendo el carácter de la gestión académica), grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica e inserción laboral; este conjunto incluye las acciones de retención escolar (o «pro-persistencia» estudiantil) desplegadas por el centro educativo (esto es, los «*institutional commitments*»; Tinto, 2012).

Corresponde señalar una notoria limitación gráfica del esquema. Éste, en tanto tal, no pretende ser una representación fiel de la realidad sino una representación gráfica –esquemática– de los principales aspectos (o *topoi*) que la constituyen, y que entonces no toma en consideración la importancia relativa de cada uno ni la eventual relación entre ellos. Si fuera una representación fiel de la realidad, las circunferencias que engloban a cada uno de los complejos de factores deberían aparecer graficadas como figuras que se intersectan o se interpenetran, ya que cada uno de ellos es interdependiente con los restantes; lo mismo cabe decir con respecto a las elipses incluidas al interior de los complejos de factores (I) y (II) («*external commitments*» e «*internal commitments*»).

Adviértase, asimismo, que tanto el área de intersección como el peso relativo de cada uno de esos complejos (como factor explicativo de la persistencia y/o del abandono de los estudios en el primer año de la ES) recién pudo establecerse sobre la base de la segunda hermenéutica, razón por la cual recién hacia el final de este texto se presentará un nuevo esquema ajustado a lo producido en esa última instancia interpretativa. Se trata, pues, de un esquema que aquí está puesto al servicio de la consiguiente exposición ordenada de aquellos aspectos y de sus características.

Una última aclaración, antes de iniciar el recorrido anunciado por los *topoi* de la primera hermenéutica: la presentación *en bloque* de testimonios producidos en procesos investigativos es una práctica poco habitual en la redacción de informes de investigación, tal vez porque sus autores, en beneficio de sus lectores, deciden evitarles una tarea que a muchos de ellos (de los lectores) les puede resultar tediosa o poco fecunda.

En este caso se ha tomado partido por lo inusual. Siendo así, muchos lectores podrán saltarse las casi sesenta páginas (*ut infra*, pp. 246-302) que se ciñen a la transcripción fiel, casi *en crudo*, de una gran cantidad de fragmentos discursivos producidos en las diversas situaciones de interlocución generadas durante la investigación. Otros, en cambio, podrán leerlos y, si confían en su veracidad y potencia heurística, quedarán en condiciones propicias de ensayar su propia segunda hermenéutica. Si lo hacen, podrán advertir que la colección de esos fragmentos configura

una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables, y [entonces podrán] abandonar el punto de vista único, central, dominante –en síntesis, casi divino– en el que se sitúa gustoso el observador [...] en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales (Bourdieu, 2002b, p. 9).

La selección de esos fragmentos y su montaje –ineludiblemente, una forma solapada de interpretación– respondieron a las convicciones, preferencias e intereses investigativos del autor, ya expuestas en la primera parte de este texto. Ciertamente, en las próximas páginas no está todo lo que fue efectivamente dicho, pero todo lo que está en esas páginas fue efectivamente dicho. Más allá de los artilugios implicados en las operaciones de selección y montaje, sepa el lector que ofrecerle ese vasto cúmulo de testimonios inevitablemente provoca cierto sentimiento de inquietud.

En efecto,

¿Cómo no experimentar un sentimiento de inquietud en el momento de hacer públicas ciertas palabras privadas, confidencias recogidas en un vínculo de confianza que sólo puede establecerse en la relación entre dos personas? Es indudable que todos nuestros interlocutores aceptaron dejar en nuestras manos el uso que se hiciera de sus dichos. Pero ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza. En primer lugar, por lo tanto, debíamos tratar de proteger a quienes se habían confiado a nosotros (en especial, cambiando a menudo datos tales como los nombres de

lugares o personas que pudieran servir para identificarlos); pero también, y sobre todo, era preciso que intentáramos ponerlos al abrigo de los peligros a los que expondríamos sus palabras si los abandonáramos, sin protección, a las tergiversaciones del sentido (*ídem*, p. 7).

El abrigo de tales peligros es, en buena medida, lo que justifica las operaciones inherentes a la segunda hermenéutica, que se presentará en el próximo capítulo.

Ahora bien, alcanza con transitar entre los discursos producidos en situación de entrevista en profundidad por los informantes calificados seleccionados, de enorme variedad y riqueza, para constatar que el escenario de esta primera aproximación descriptiva-interpretativa contiene un valor de gran fecundidad y potencia hermenéutica²⁷¹. Para propiciar ese tránsito a continuación se presentarán los tramos más significativos de los juicios expresados por esos informantes, transcritos a partir de los archivos digitales de audio que fueron oportunamente grabados con la anuencia expresa de cada uno de ellos²⁷². Ante esos testimonios el lector podrá conocer informaciones y opiniones de primer orden y construirse un panorama primario de los principales asuntos abordados (e incluso ensayar sus propios análisis e interpretaciones... y contrastarlos con los del autor)²⁷³.

271 Cabe exponer nuevamente las características de cada uno de estos dos «tipos» de informantes: (i) personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio, seleccionados a partir de la estructura ponderada de campos y posiciones (*cf. ut supra*, Figura 15, p. 214); (ii) actores con conocimiento profundo de la situación actual de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el último decenio: los siete Directores de los centros de ES de la región: CUR, CUT, CUCeL, CeRP del Norte, IFD de Rivera, IFD de Tacuarembó e IFD de Cerro Largo.

272 La totalidad de los archivos de audio que contienen las versiones originales de los testimonios tenidos en cuenta en el texto que aquí se prologa, que suman unas 80 horas, así como los 683 folios que contienen sus transcripciones, están a disposición de quien los requiera: otras primeras y segundas hermenéuticas son capitales.

273 No existirán pérdidas o lagunas interpretativas demasiado apreciables para el lector que decida obviar la lectura de los fragmentos de testimonios que se transcriben a partir del próximo apartado (*ut infra*, pp. 245-302) y pasar directamente al capítulo siguiente; allí se expondrá la segunda hermenéutica, que, al apoyarse en esta primera, la trasciende y supera. Si el lector, en cambio, quisiera conocer la totalidad de los testimonios registrados, las más de ochenta horas de las grabaciones originales están a disposición, en formato digital, de quien las solicite. Dejar todo este material a disposición de cualquier interesado tiene otros dos sentidos adicionales: por un lado, posibilitar la producción, sobre esa base empírica, de otros análisis e interpretaciones que puedan cotejarse y/o contrastarse con los que aquí he ensayado; por otro, viabilizar un eventual estudio longitudinal o diacrónico, por cierto recomendable (*cf. ut supra*, pp. 164-165).

Pero si fuera sólo eso –presentación literal de testimonios, palabra cruda– sería descripción vana, mera trascripción, ejercicio inútil que entrañaría una grave inconsistencia epistemológica. En efecto,

la atención al discurso tomado en su valor facial, tal como se da, con una filosofía de la ciencia como registro (y no como construcción), lleva a ignorar el espacio social en el que se produce el discurso, las estructuras que lo determinan, etcétera (Bourdieu, 2003, p. 45).

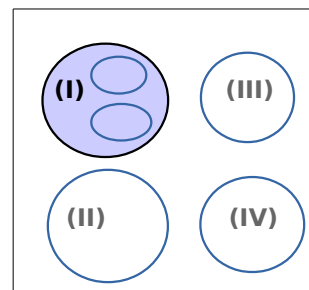
Por eso las operaciones de la mediación dispuesta –selección, recorte, reordenamiento, jerarquización, redundancia, yuxtaposición, montaje– constituyen un velado deslizamiento «culinario» desde la descripción «cruda» hacia la digestión interpretativa que, lejos de toda ilusión de transparencia del discurso e ingenuidad narrativa, busca revelar el escenario de esta aproximación descriptiva-interpretativa y su valor, fecundidad y potencia hermenéutica. Pues bien, este valor radica, más que en los discursos *per se*, en el modo en el que la heterogeneidad de los juicios subjetivos expresados se puede conjugar, al momento de su interpretación, en un espacio tridimensional en el que se intersectan el plano de divergencias, el de compatibilidades y el de convergencias.

•••

A continuación se presenta una considerable cantidad de testimonios que en el curso de la investigación fueron producidos en situación de entrevista en profundidad. Los fragmentos seleccionados son los que resultan más ilustrativos y representativos de las opiniones vertidas por cada uno de los cinco «tipos» de informantes calificados consultados. De acuerdo con lo que ya fue indicado, el orden de su presentación es el indicado en la Figura 16 (*ut supra*, p. 240).

10.1 Sobre las condiciones del contexto territorial («*external commitments*»)

Las condiciones del contexto territorial que fueron consideradas son aquellas que *a priori* parecen ser las que tienen mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en Rivera. Esas condiciones, asociadas a las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste



de Uruguay, configuran la estructura de oportunidades existente, tanto en lo laboral como en lo educacional. Incluyen, pues, la estructura del mercado laboral y las posibilidades de inserción laboral de los egresados de la ES, así como el tipo y estructura de la oferta de estudios en ese nivel, los cambios ocurridos en el último decenio y los desafíos a enfrentar por la ES.

Como ya fue planteado, para dar cuenta de tales condiciones, y entonces cumplir con el objetivo específico (c) de la investigación²⁷⁴, se aplicó la técnica de entrevista en profundidad a quince informantes calificados –seis del «tipo» (i), siete del «tipo» (ii) y dos «expertos»– con la guía de las pautas de semi-estructuración ya expuestas (*ut supra*, Cuadros 6 y 7, p. 217 y p. 219)²⁷⁵.

10.1.a. Consideraciones panorámicas sobre el contexto territorial

Tal como lo ilustran los fragmentos testimoniales que a continuación se transcriben²⁷⁶, los informantes calificados del «tipo» (i) y, en una medida algo menor, también los del «tipo» (ii), coinciden en su

274 El objetivo específico (c) fue formulado así: “determinar las condiciones contextuales de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera, con especial énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente (en particular en la ciudad de Rivera), en conjunción con los eventos prevaletentes de riesgo de abandono voluntario de los estudios en ese nivel” (*ut supra*, p. 25).

275 Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a los «expertos» y a los informantes calificados de los «tipos» (i) y (ii) también se presentan, respectivamente, en los Anexos 3, 4 y 5 (*ut infra*, pp. 450-452).

276 De aquí en adelante, a efectos de salvaguardar el anonimato de los informantes, se aplicó un código interno de identificación. Por ejemplo, (i4) identifica al cuarto informante calificado del «tipo» (i) entrevistado, (ii3) identifica al tercer informante calificado del «tipo» (ii) entrevistado, y así sucesivamente. Las transcripciones de los fragmentos de testimonios aparecen entre comillas, precedidas por un guión y en itálicas, a efectos de distinguirlas de las citas de autores tomadas de obras publicadas.

preocupación por el rumbo que está tomando el desarrollo productivo a escala local y regional, su viabilidad y su sustentabilidad.

— *“El mercado laboral de Rivera tiene particularidades que lo diferencian de otras zonas del país. Eso es claro. Por un lado, es un mercado muy acotado, y yo diría muy rígido. Además, la operativa del sector privado, de empresas y productores, es muy conservadora, no hay visión a largo plazo, y en eso también hay responsabilidad del Estado, de cómo el Estado concibe el desarrollo local y el desarrollo regional”* (i4).

— *“En cuanto a la cuestión laboral lo primero es pensar en términos de desarrollo, o de plan o de estrategias de desarrollo, y en esto es clave tener en cuenta la importancia de la situación geográfica en la que estamos y que nos caracteriza en muchísimos sentidos. O sea, estar en una frontera [...] es determinante, totalmente determinante, y creo que en esto radica la principal fortaleza de Rivera y de la región, y al mismo tiempo también las principales debilidades”* (i3).

— *“En lo productivo la situación de frontera es una enorme ventaja comparativa, porque acá enfrente [se refiere a Brasil] hay un mercado impresionante, aunque todavía no ha sido explotado como debería. Esto tiene varias aristas. [...] En la educación, vos lo sabés muy bien porque sos parte de eso, hay un intercambio entre nuestra Universidad y las universidades brasileras que está creciendo permanentemente. Pero también la situación de frontera hace que los proyectos de producción o de infraestructura de carácter binacional sean muy provechosos, porque son de especial interés de organismos internacionales, como el PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo] o incluso el BID [Banco Interamericano de Desarrollo]. O sea, acá se abren más ventanillas de financiación que en otros lugares. El proyecto de un aeropuerto binacional ya aprobado por Presidencia [de Uruguay] y por Itamarati [Poder Ejecutivo de Brasil] es un ejemplo clarísimo”* (i1).

— *“Las posibilidades de desarrollo, por lo menos en teoría, son enormes. Fijate, Brasil enfrente, Argentina a dos horas y media, Paraguay a cinco o seis horas. Nuestra ubicación es muy muy privilegiada. Mirá, si trazás un círculo con foco en Rivera tenés en la circunferencia a Montevideo, a Porto Alegre y a la frontera con Paraguay, todo exactamente a 500 quilómetros. A menos de cinco horas tenés a Rio Grande, que es el puerto más importante del sur del Brasil, y tenés a Buenos Aires a unos 700 quilómetros. Un poco más lejos tenés a Asunción. Eso los inversionistas lo saben mejor que nadie”* (i3).

— *“El desarrollo en el marco de la integración regional nos exige estándares de calidad [en la producción primaria] que por ahora no estamos alcanzando. Es cierto que el MERCOSUR está fracasando, pero la gestión empresarial no es buena”* (i4).

— *“Una fortaleza, que no está considerada muchas veces, es el estar en la frontera. Eso socialmente es importante, porque creo que la gente en la frontera tiene otra cabeza, otra forma de pensar. Es gente más tolerante, que tiene una cabeza más abierta, que es más solidaria, creo que es gente que está más acostumbrada a ciclos de vida, y creo que eso fortalece la*

capacidad de pensar, porque la caída del mercado te mata, y la gente igual sobrevive. [...] Y creo que otra fortaleza también es el número de habitantes que hay entre Rivera y Livramento, porque esto no se puede contar como Rivera sólo. Son unas 150.000 personas entre las dos ciudades” (ii2).

– *“Otra ventaja comparativa muy importante para el desarrollo local y regional es la Zona Franca. Hay muchos empresarios e inversionistas que hoy están operando en la Zona Franca de Bahía Blanca [Argentina] que se quieren venir para acá, justamente por la ubicación estratégica de Rivera. [...] Antes la Zona Franca no era mucho más que un depósito para la mercadería importada por los free-shops, pero desde hace diez años son otra cosa, porque también sirven al sector productivo” (i1).*

– *“Hasta que no tengamos un plan serio de desarrollo a escala nacional y regional las cosas van a seguir igual. Lo que está claro es que a escala regional Rivera tiene un rol protagónico, más que nada por su ubicación geográfica. [Pero] no hay planificación ni visión estratégica a mediano y a largo plazo. Parecería que todavía no hemos aprendido que los booms comerciales son cíclicos y que hay una enorme dependencia de las fluctuaciones del tipo de cambio con Brasil” (i4).*

Los testimonios aportados por los informantes del «tipo» (i) también muestran una clara coincidencia en cuanto al rol protagónico que, en términos de desarrollo, debe seguir desempeñando el sector forestal, sobre todo por el efecto derrame que genera en virtud de la cantidad de mano de obra directa e indirecta que emplea.

– *“Hoy, y desde hace unos diez o quince años, el desarrollo económico regional depende casi exclusivamente de la forestación. [...] Es el sector donde hay mayor inversión, mayor rentabilidad y mayor empleo [...] y más tecnología aplicada” (i6).*

– *“La industria forestal sigue creciendo, y no sólo acá. Las empresas forestales más grandes, todas con capitales extranjeros, vinieron para quedarse. [...] Han modificado la estructura de tenencia de la tierra, por lo menos acá en Rivera y en Tacuarembó. Y esa gente sabe lo que hace. Son inversiones a largo plazo, con planificación estratégica para que su rentabilidad sea sustentable. Además emplean a mucha gente, y requieren cada vez más de mano de obra calificada: profesionales, técnicos, maquinistas, etcétera” (i2).*

– *“Está bien que se apueste a la forestación, porque eso además impulsa el desarrollo de otros sectores. Capaz que no exactamente desarrollo sino crecimiento económico. Fijate que, a la sombra de las grandes empresas, hay cada vez más aserraderos. Es cierto que el pez grande se come al chico, pero el sistema funciona así. [...] El crecimiento de la forestación desplazó a pequeños productores, que en muchos casos quedaron engrosando los barrios periféricos y sin poder trabajar en lo único que saben hacer. Pero tá, el sistema es así” (i3).*

– *“En los últimos veinte años, entre los cambios más importantes que han habido en la zona de la frontera, uno ha sido el desarrollo de la industria de*

la forestación, en su fase agrícola y en su fase industrial. La fase industrial tiene algunas características interesantes: hay grandes empresas, pero también hay muchos aserraderos [...] con un altísimo grado de informalidad y con algunos procesos de trabajo casi contradictorios, con una tecnología importante pero con condiciones de trabajo casi del siglo XIX, [...] sin cobertura social, sin prevención de accidentes, etcétera. Entonces, esa es una discusión muy importante con respecto a los próximos veinte o treinta años, de qué proyecciones pueden hacerse respecto del sector forestal y cómo puede impactar. [...] Ya vamos para treinta años de la Ley de Forestación, y excepto por el cambio de la pulpa de celulosa y la posible instalación de una tercera planta, no se ha visto desarrollarse el sector industrial. Es decir, no tenemos una carpintería derivada del sector forestal, no tenemos un sector que fabrique muebles prefabricados, no tenemos un sector que haya crecido mucho en la producción de casas prefabricadas. Es decir, en uno de los lugares en los que uno hubiese esperado que se agregara mano de obra y por lo tanto valorización de la cadena productiva, no lo hubo. Entonces, si uno mira a largo plazo, yo no sé cuanto más va a crecer el sector de la industria forestal” (e1).

– *“Todo lo que se ha dicho sobre los perjuicios de la forestación en la tierra son más un mito que otra cosa. Porque se está forestando en suelos con PH ácido, que son suelos pobres para otros tipos de cultivo, eso es porque sólo se puede forestar en lo que se llama 'suelos de aptitud forestal', que son los suelos de menor calidad, con PH más ácido, suelos estivales con crisis forrajera en invierno” (i6).*

Los actores sociales consultados consideran que existen otros sectores productivos que también deben ser apoyados en virtud de su contribución al desarrollo sustentable de la región.

– *“La agroindustria es un sector bien interesante. Para empezar, la forestación se integra bien con la agricultura y en especial con la ganadería, de cría y de invernada, y con la lechería. [...] Con la soja es distinto, porque reduce las áreas de pastoreo. Igual, los cultivos de oleaginosos, sobre todo soja, han crecido, y también el arroz, sobre todo hacia el sur del departamento. Esto porque hay buena demanda [y] los precios internacionales son convenientes” (i2).*

– *“La lechería también es palanca para el desarrollo, porque es un sector muy dinámico y que demanda tecnología. Además ayuda a mantener al pequeño productor, al productor familiar, en el medio rural. Y todo esto a pesar de que acá el tipo de suelo no es el mejor para la lechería. [...] De todos modos, los pequeños productores lecheros son cada vez menos, por el avance de la compra de tierras de las empresas forestales. Acá en el departamento hay unos treinta productores lecheros, de medianos a grandes” (i3).*

– *“Después de la forestación capaz que la vitivinicultura es lo más importante acá en Rivera; es un sector muy promisorio, que emplea a unas quinientas personas todo el año más unos trescientos zafrales. La apicultura es un rubro que también está creciendo. Ahora hay más de*

cuarenta productores habilitados, con salas de extracción de miel; en su mayoría son producciones pequeñas, pero en conjunto suman” (i6).

– *“Creo que otro sector importante para el desarrollo es la minería. En la zona de Minas de Corrales, a pesar de algunos altibajos por la crisis internacional y por la fluctuación del precio internacional del oro, la empresa canadiense que está instalada desde hace unos diez años sigue comprando tierras, sigue invirtiendo, haciendo prospecciones y extrayendo mucho oro” (i2).*

– *“Y no podemos olvidarnos de la importancia del turismo y del comercio, incluso del turismo de comercio... la gran cantidad de gente, sobre todo brasileños, que vienen atraídos por los free-shops. Pero eso no está bien aprovechado: no hay planificación, falta infraestructura, la hotelería está saturada, la oferta gastronómica es limitada” (i4).*

Los informantes calificados del «tipo» (i) entrevistados están de acuerdo en cuanto a que los principales obstáculos y debilidades para el desarrollo local y regional son los que a continuación se mencionan.

– *“Hay dos grandes problemas que obturan toda posibilidad real de desarrollo: la centralización de las decisiones políticas en la capital, y la burocracia. [...] No hay políticas a mediano plazo, y mucho menos a largo plazo. La pena es que las posibilidades para el desarrollo, para un desarrollo sustentable y sostenido son enormes, pero se desaprovechan las capacidades instaladas y se dilapidan los escasos recursos disponibles” (i3).*

– *“No hay planificación ni un rumbo claro o una visión compartida por parte de los principales actores de la economía local y de la producción, en cuanto a cómo será el futuro próximo, hacia dónde hay que dirigirse, cuáles son los principales desafíos a enfrentar. [...] Y una cosa muy importante: hay un individualismo excesivo, no hay trabajo colaborativo, cada uno hace lo que le parece en el marco de lo legal, y a veces incluso más allá de lo legal” (i2).*

– *“Para la toma de decisiones, para poder gobernar bien y para poder legislar, se necesita información primaria, información de campo, y no la tenemos, nos cuesta tenerla. Así es imposible tener una planificación estratégica. Sin información sistematizada no hay planificación posible, ni siquiera se puede pensar en planes de contingencia” (i1).*

– *“La poca información a la que se puede acceder está fragmentada, no está sistematizada y en muchos casos ni siquiera está actualizada” (i3).*

– *“La infraestructura es muy deficitaria. A nivel vial, salvo la Ruta 5, las carreteras están en pésimo estado. Cada tanto se habla de reactivar los ferrocarriles, pero eso queda en las promesas de las campañas pre-electorales. Los camiones cargados de sesenta, setenta toneladas de troncos destruyen a las carreteras, y es cada vez necesario que el transporte de carga se haga por tren” (i2).*

– *“Somos muy dependientes: de lo que se decide en la capital, de lo que pasa en Brasil, del tipo de cambio” (i3).*

Si bien los informantes del «tipo» (i) consultados expresaron opiniones diversas con relación a las oportunidades y posibles alternativas de desarrollo para la región, hubo algunas consideraciones confluyentes.

— “*Sólo puede existir desarrollo, y un desarrollo sustentable, si se pone el foco en el aspecto humano, en el capital humano. En este aspecto hay muchísimo por hacer. [...] En formación, en capacitación técnica*” (i2).

— “*La idiosincracia local es el principal obstáculo. Los pequeños productores carecen de motivación y de capacitación técnica. No hay cultura del trabajo, del esfuerzo. Tampoco parece haber un interés del gobierno en impulsar eso. Y la gente es muy individualista, desconfía del otro, le cuesta horrores asociarse para trabajar mejor*” (i4).

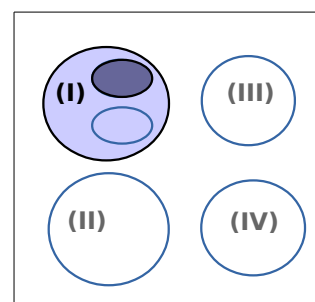
— “*Creo que en un lugar como éste habría que apostar al desarrollo de las pequeñas y de las medianas empresas y, sobre todo, impulsar el asociacionismo, que es un aspecto muy muy deficitario. [...] Además es mucho mejor tener a esos productores en el campo y no en condiciones miserables en la periferia de la ciudad, como está pasando ahora. [...] Acá predominan predios de cinco hectáreas; en las afueras de Rivera hay unos dos mil productores, pero son pocos los que tienen explotaciones rentables. [...] Ahí se necesitan políticas focalizadas, con el apoyo firme del Ministerio y de la Intendencia*” (i3).

— “*Acá hay que estimular la instalación de pequeñas industrias, por ejemplo, de proveedores de insumos para las empresas más grandes, que por o general compran sus insumos afuera*” (i6).

“*La salida es por el lado del apoyo a las pequeñas empresas. Ya se sabe que más de las tres cuartas partes de la producción de Uruguay es de pequeñas empresas, y acá seguramente el porcentaje es mayor*” (i2).

10.1.b. Sobre la estructura del mercado laboral y las posibilidades de inserción laboral de los estudiantes y/o egresados de la Educación Superior

En líneas generales, los informantes calificados del «tipo» (i) consultados comparten la percepción de que el sistema de ES de la región, y en especial el universitario, aun no ha logrado satisfacer de modo adecuado la demanda de profesionales y técnicos por parte del mercado laboral. El sector productivo en el que esta situación es más notoria es el maderero-forestal.



Los testimonios que a continuación se transcriben son ilustrativos al respecto.

— “*No tengo información de primera mano, pero estoy seguro de que los únicos titulados que se insertan laboralmente bien acá en la región son los maestros y los profesores. [...] Los que egresan del CUR no, y mucho*

menos mientras son estudiantes. ¿Por qué esto? Claro, no hay una demanda de las empresas, o mejor dicho, no se responde a donde hay más demanda” (i6).

— *“A nosotros nos interesa que los muchachos puedan formarse acá en Rivera, porque lo que sigue pasando es que se van a la capital o incluso al exterior. Hay que revertir eso, es fundamental” (i1).*

— *“Hay que mirar menos hacia Montevideo y más a la región, a lo que son sus características más singulares, geográficas, productivas, minerales, a nuestra situación de frontera, con el monstruo de Brasil acá enfrente” (i2).*

— *“Hace falta formación en todos los sectores de desarrollo potencial en la región, eso es clave. Hay que apuntar a carreras vinculadas a la producción que predomina acá: forestación, madera, ganadería, lechería, minería, producciones alternativas, como vitivinicultura, olivares, granja. Y también, por lo que es este lugar, relaciones internacionales, comercio exterior” (i3).*

— *“En Rivera se está demandando cada vez más mano de obra calificada. Se necesitan, más que carreras largas, cursos técnicos específicos de capacitación [...] que vayan rotando año a año o cada dos o tres años según las necesidades del mercado laboral” (i6).*

— *“[Hay que ofrecer] cursos concretos, cursos cortos, no carreras de tres o cuatro años, para que puedan salir a trabajar donde es necesario” (i4).*

— *“Lo que se precisa es carreras cortas [...] porque la gente necesita estudiar y enseguida empezar a trabajar. [...] Cursos cortos, cursillos de no más de un año, bien específicos, que les permitan emplearse en aserraderos, manejar motosierras, grapos” (i2).*

— *“Evidentemente, hay que vincular el desarrollo académico al desarrollo productivo y empresarial de la región. [...] El tema forestal y el trabajo de la madera es fundamental, ahora y en el futuro, es el sector de punta, el que más crece, el que emplea más mano de obra y el que exige una mano de obra cada vez más calificada y más especializada. [...] Fijate que las empresas forestales, las más grandes, están trayendo gente de afuera, porque la que hay acá no está capacitada para lo que ellos necesitan; y no sólo ingenieros forestales, también técnicos, maquinistas y mandos medios. [...] Aunque no lo creas, acá no hay personal capacitado ni calificado en el trabajo de aserradero; por ejemplo, el 70 o el 80% de los que manejan motosierras no las saben afilar” (i3).*

— *“Se necesita gente capacitada en el área forestal, en agroindustrias, en nuevas tecnologías para el agro, en la biotecnología que necesitan esas industrias. Estudiar en serio la cuestión de los transgénicos, de la genética, de las clonaciones. [...] Hay que atender a todo lo que es producción de alimentos, pero no solamente soja y arroz, también cultivos como olivos, citrus, arándanos, que tienen valor agregado y son muy demandados en la región y muy exportables” (i4).*

— *“El sector agropecuario también necesita trabajadores capacitados, a nivel de capataces pero también de peones especializados. De esto se habla poco. No hay gente capacitada en manejo de maquinaria de labranza, o de tractores articulados manejados con rayos laser para nivelar las taipas, o manejo y rotación de pasturas, manejo de silos, manejo de rodeos, o*

manejo previsor de celos, inseminación artificial, esquila tally-hy, trazabilidad” (i6).

– *“En la industria de la minería hace falta personal capacitado en explosivos y en perforaciones. [...] Y en el área ambiental y en el área sanitaria también la capacitación es muy insuficiente, en calidad del agua y del suelo, en seguridad alimentaria” (i3).*

– *“Sería importante ofrecer capacitación para la creación y gestión de pymes [pequeñas y medianas empresas], en cosas como trabajo en equipo, liderazgo, comunicación empresarial, microcréditos. [...] Y que hayan cursos de capacitación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación también sería de mucho interés, no tengo dudas” (i2).*

– *“Hay que tener en cuenta, además, que la mayor parte de la oferta laboral existente no es demasiado atractiva; por lo pronto, los salarios que se ofrecen son bajos, en muchos casos las condiciones laborales son algo precarias, y además en la mayoría de los sectores hay pocas posibilidades de prosperar hacia mejores posiciones laborales, digamos... de hacer carrera en el trabajo e ir escalando posiciones, ¿se entiende?” (i5).*

– *“Acá en Rivera es muy necesario que haya formación en muchas cosas más. Por ejemplo, por los niveles de pobreza que hay, en el área social, en el área humana: trabajo social, psicología, sociología, antropología [...]. Y no sólo vinculado a la pobreza. Hace falta ayudar a producir un cambio cultural, un cambio de mentalidad, cambiarle la cabeza a la gente, modificar la idiosincrasia local, que termina siendo un obstáculo para el desarrollo. Si no se ataca eso, todo lo otro no sirve para nada” (i4).*

Independientemente de lo afirmado por los informantes precitados, los testimonios ofrecidos por los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii)²⁷⁷ ponen de manifiesto que la inserción laboral de los egresados de la ES en Rivera es, en la mayoría de los casos, bastante alta.

– *“Todos los que egresan de [la Licenciatura en] Enfermería trabajan. Y los Licenciados en Recursos Naturales -creo que hasta ahora hay seis u ocho- todos están trabajando en lo que estudiaron. [...] Yo creo que eso está bueno. Y yo creo que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física también van a conseguir trabajo rápido. El Tecnólogo en Madera es una cuestión diferente, porque creo que no hay un conocimiento profundo por parte de los empleadores de lo que hace un Tecnólogo en Madera” (ii2).*

– *“[Tal vez las dificultades de inserción laboral de los egresados del CUT se pueden atribuir a] la difusión. A pesar de lo que hemos hecho, se sigue conociendo poco [...]. O sea, el conocimiento de las carreras, del para qué de las carreras, por parte del mercado, de las instituciones, de las empresas” (ii4).*

– *“Depende del área. Hay áreas deficitarias. Incluso hay gente que va a hacer Profesorado de Química o de Física o de Matemática porque es donde hay trabajo” (iii2). “Depende del área, de la materia, pero en general uno de los motivos que también hace que los estudiantes vengan a hacer*

277 Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a los informantes calificados del «tipo» (iii) también se presentan en el Anexo 6 (p. 453).

Profesorado es que es una carrera relativamente corta y con bastante seguridad laboral. [...] No es como en una profesión liberal, ahí la incertidumbre es mucho mayor. Hoy un Profesor titulado casi que tiene asegurado trabajo, entre otras cosas porque la tasa de reposición de los Profesores que se jubilan es más o menos acompañada con los que egresan. [...] Hoy tener un título docente es casi una garantía de tener trabajo” (iii1).

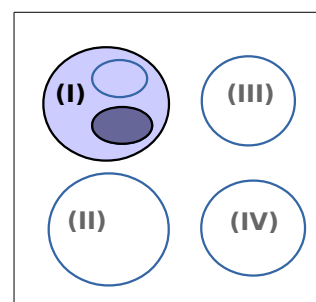
— *“No todo el que egresa [de Magisterio o de Profesorado] pasa a desempeñarse... Ese es un estudio que venimos haciendo ya a lo largo de siete años. Todos los que egresan ingresan en el mercado laboral, pero no todos ingresan a trabajar en Primaria o a Secundaria” (ii6).*

— *“En Magisterio ellos saben que se reciben y tienen trabajo. Sí, sí, sí, eso es indudable. Incluso si no encuentran trabajo en Tacuarembó, más al sur se necesitan docentes; entonces puede suceder que egresen de acá -y ya tenemos casos- y al año siguiente van a una escuela uni-docente, en campaña, y ya tienen Dirección a cargo. [...] Se da, porque existe mucha demanda y poca oferta” (iii5).*

“Las posibilidades [de inserción laboral de los maestros] son prácticamente del 100%. [...] Los que han egresado el año pasado, con los que me he encontrado, todos han tenido oportunidad de trabajar, porque siempre hay suplencias cortas, de un día o de una semana, eso es constante. Si ellos se inscriben para hacer suplencias siempre tienen trabajo, porque lamentablemente la inasistencia docente es bastante alta” (iii3).

10.1.c. Sobre el tipo y estructura de la oferta de estudios en Educación Superior

Tal como se infiere de los testimonios que se transcriben a continuación, las opiniones ofrecidas por los «expertos» y por los informantes calificados del «tipo» (i) sobre las dos últimas variables consideradas en la pauta de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas (principales características de la ES en la región y principales desafíos en su contribución al desarrollo integral a escala regional) fueron bastante variadas.



— *“Hay que valorar muchísimo la presencia de la Universidad en la región, en lo que hace a formación de profesionales, creación de conocimiento, vínculo con la sociedad. Y está muy claro que la democratización de la educación universitaria en el interior es fundamental” (i1).*

— *“En la región noreste [hubo] tres o cuatro cambios fundamentales. Uno, la apertura de Licenciaturas universitarias de la Udelar en Rivera, de [...] la Licenciatura en Educación Física en Melo en 2014, de las carreras de Tacuarembó... Entonces, hay una apertura de carreras universitarias en la región noreste que cambia la oferta, la diversifica en forma significativa, porque pone carreras del área científica-tecnológica que no había en una región que tiene una importante presencia, una presencia histórica, de la*

formación docente como opción. [...] El otro punto importante ha sido, con un carácter un poco más modesto, [que] la UTU hizo una expansión de cursos de Tecnicatura en todo el país que es monstruosa en términos numéricos –es distinto en términos cualitativos– [...]. Y la cuarta cuestión es la aparición de la UTec, que heredaría algunas ofertas de la UTU, que renueva creando algunas propuestas nuevas, muy sonoras en sus términos, como Mecatrónica, como Logística. [...] Esas cuatro cosas cambiaron el perfil de la Educación Superior desde el lado de la oferta” (e1).

– *“El tema es que no hay muchas opciones. Fijate, cuando hace años el CUR largó una carrera de Archivología, se llenó. Y la de Bibliotecología también. Si se larga una carrera de... Especialista en gemas... también se va a llenar. La gente estudia lo que hay. O sea, se fija en lo que hay y luego elige lo que menos le disgusta, es por descarte” (i3).*

– *“Sí, yo veo que la Universidad tiene cada vez mayor presencia en la región. En Rivera eso es bastante claro. Pero no estoy tan seguro de si eso ha tenido algún efecto importante en términos generales. Quizás todavía hay esperar un poco más para que realmente empiecen a verse efectos” (i5).*

– *“Hasta ahora el sistema educativo no ha podido articularse con el proceso de transformación del que te hablaba. [...] Tiene que ajustarse a las necesidades del medio. Es un sistema muy cerrado. [...] Además tampoco está bien articulado con el gobierno departamental. En el caso del CUR, su rol es muy importante, y está más allá de lo propiamente académico. Hay que profundizar más este proceso que ya empezó, descentralizado, participativo y abierto” (i1).*

Por su parte, si bien consideran que la situación actual del sector aun dista mucho de lo deseable, tanto los «expertos» como la casi totalidad de los informantes calificados del «tipo» (ii) entrevistados han valorado positivamente la transformación que ha sufrido el sector educativo terciario de la región, en especial la Udelar: crecimiento y mayor diversificación de la oferta de estudios, mejor ajuste a las necesidades y demandas locales, incremento de la cantidad y calidad de la investigación científica aplicada.

– *“Yo creo que la decisión del Consejo Directivo Central [de la Udelar], en 2007, de trabajar en un Programa Regional, [...] es algo novedoso; la creación de los Polos de Desarrollo Universitario también [...]. Y después la creación de los Centros Universitarios Regionales. Yo creo que también el trabajo inter-institucional con otras instituciones de enseñanza pública ha sido importante [...]; eso también fue un logro. Por ejemplo, los Tecnólogos también se crearon hace unos diez años, tal vez un poco más. La UTec se creó hace dos años o tres, y creo que también...” (ii2).*

– *“Yo creo que la región tiene hoy una oferta diversa. [...] Pero después, en general, creo que hay de todo. [...] La oferta es variada en términos de áreas de conocimiento [...]. Nos preguntábamos qué Universidad para qué región, y fue sobre esa base que fuimos construyendo...” (ii4).*

— “La carrera más exitosa del área social está alojada en Tacuarembó, que es el Tecnólogo en Administración y Contabilidad [...]; es una carrera que año a año crece en su matrícula, al contrario de otras carreras que están estancadas. [...] Entonces, en el área socio-humanística, que es el 55% de los egresos de Bachillerato, hay dos ofertas académicas que son muy populares: los Profesorados y Magisterios, y el Tecnólogo en Administración y Contabilidad. [Eso] plantea cuestiones importantes en el área social. En el área de salud, en la zona se presentaron las dos carreras más másivas del área de la salud, que son Enfermería y Educación Física, que son carreras que tienen también el incentivo de inserción laboral rápida [...]. O sea, el área de salud está bastante bien planteada. [...] En el área científico-tecnológica tenemos carreras que son nuevas e innovadoras. Tenemos el Tecnólogo en Madera, el Tecnólogo en Carne, la Licenciatura en Recursos Naturales e Ingeniería Forestal. [...] Pero el área científico-tecnológica es el 14%, 15% de la matrícula, o sea, la incidencia global del comportamiento del estudiantado que sale es mínima, es mínima” (e1).

— “La formación técnica es clave para el desarrollo regional, [...] pero para eso necesitamos docentes formados. [...] Ese es uno de los desafíos: la enseñanza técnica. [...] Otro de los desafíos es lo que tiene que ver con [...] la accesibilidad a la cultura. [...] Otro desafío grande es la diversificación de la oferta educativa. [...] En Cerro Largo hoy las opciones son Profesorado o Magisterio, y muy poquito de enseñanza técnica” (ii7).

— “Que las universidades respondan a demandas locales [es una falacia]; las universidades son universales. [...] Los egresados universitarios son los que tienen la más alta movilidad territorial, exceptuando a aquellos cuyo título sólo tiene validez dentro de fronteras, como por ejemplo los Abogados y los Escribanos. [...] Pero aún así son profesionales donde el territorio hace muy poca fricción en las opciones de residencia que tienen. [...] Y de hecho la migración internacional que se está promoviendo en todos los países, esa que es buscada y no rechazada, es la migración de los universitarios: en Canadá, en Francia, en Dinamarca, en Holanda, en Alemania... Entonces, decir que una universidad debe formar para lo local es una falacia, es no entender qué es una universidad. [Otra falacia] es suponer que [...] en un país como Uruguay hay diferencias significativas en el mercado de trabajo, por ejemplo si vos estás parado en Rivera o si estás parado en otro lugar. Si vos me decís en un país como Brasil, como Argentina, Chile, Perú, inclusive Ecuador, países en los que hay accidentes geográficos tales e historias particulares tales que hacen que realmente el perfil socioeconómico de una región es radicalmente diferente al de otra... [...] No es así. En el noreste no se desarrolla ninguna cuestión industrial que no se haya desarrollado en otro lugar. Desde el punto de vista del perfil ocupacional de la PEA [Población Económicamente Activa] no difiere demasiado de lo que se observa en otros departamentos. Lo único que [...] tiene mayor diferencia en términos del perfil de la población económicamente activa es [que] hay un mayor peso de la fuerza de trabajo que tiene Primaria incompleta o Primaria completa y algo de Ciclo Básico, es decir, una fuerza de trabajo no calificada formalmente o muy débilmente calificada, y hay un alto grado de informalidad. Entonces, de ahí derivar perfiles ocupacionales que supuestamente requeriría la formación... me parece que no hay demasiado fundamento como para hacerlo” (e1).

— *“Es fundamental que la Universidad tenga una mayor gama de oferta en diferentes áreas de conocimiento; es importante que se amplíe la oferta de enseñanza. También soy de la idea de que con la instalación de la UTec en Rivera a partir del año que viene, ese abanico de oferta de enseñanza se ampliará. La UTec empezará con otras ofertas de enseñanza que creo que son bien interesantes. [Pero existe] un problema del interior del Uruguay. El interior siempre pide, pide, pide, pide, sin un análisis de qué es lo que realmente se necesita. O sea, si dijéramos que viene Ingeniería, todo el mundo va a decir que sí. Si dijéramos que viene Música, todo el mundo va a decir que sí. Yo creo que no está bien asociarse a las ofertas de trabajo que hay” (ii2).*

— *“Por ejemplo, en la zona se producía tabaco; hoy prácticamente son excepcionales los plantíos de tabaco que hay. Entonces, que eso hubiera justificado una formación en la industria tabacalera... hubiera sido casi absurdo. Y te diría que las experiencias que se han hecho de atar carreras a cuestiones muy específicas de empresas o del mercado de trabajo, han terminado fracasando” (e1).*

— *“Por ejemplo, ahora se va a instalar una papelerera en [el departamento de] Río Negro; entonces, si decimos 'vamos a formar gente que pueda trabajar ahí', y mañana esa industria se va del país, todo el mundo queda en banda. Yo creo que la Universidad tiene que formar, como dice la Ley Orgánica, gente crítica, gente capaz de pensar, que se plante delante de los problemas... y no tanto en algo muy específico, sino en algo más general. [...] Esas son cuestiones que hay que discutir las a nivel político” (ii2).*

— *“En el noreste, en particular en Rivera, tenés una ventaja o una excepcionalidad importante, que es que tenés un Centro Regional de Profesores, que es una carrera con destino laboral asegurado, con apoyos o subsidios económicos que permiten cursarlo a personas que son de otra zona, tenés becas de alojamiento, de residencia, lo cual implica una estructura de incentivos muy particular que cubre una parte interesada de los que egresan de las áreas científicas y humanísticas. Eso es un punto importante a tener en cuenta, que no está en otras localidades del interior” (e1).*

— *“Dijimos lo siguiente: '¿qué cosas estarán pasando en la región en los próximos diez años?' Entonces, nos quedó agrupados en tres ejes temáticos, en tres líneas. Uno vinculado al eje productivo territorial; el otro fue el de calidad de vida, y el otro fue el cultural. [...] Entonces dijimos, 'lo que está claro es que va seguir habiendo ganadería [y que] va a seguir habiendo forestación'. Entonces quedó definido un eje que era la cadena forestal-maderera. Después dijimos: 'bueno, también va a haber producción no de gran porte y que puede no estar totalmente en las cadenas'; ahí apareció todo el tema de la producción familiar, los espacios rurales y demás, [...] el desarrollo rural. Lo otro: tanto por las características de la región como por la existencia de estos sistemas productivos, algunos de los cuales podían ser muy riesgosos, está todo el tema ambiental. Del impacto ambiental, pero además entraba todo el tema de las quebradas, todo el tema del acuífero... Esto fue lo que dio lugar a este primer eje. Después dijimos: 'otra cosa que la región tiene, como característica, es una zona que tiene indicadores de pobreza, muy fuertes, [...] que tiene problemas*

asociados al acceso al sistema educativo, a todo el tema de educación. Y asociado a pobreza y a educación tenía temas asociados a la atención de la salud, especialmente a la atención primaria de la salud. Esto fue lo que agrupamos como calidad de vida. Y después teníamos todo el tema de ser una región de frontera, como característica, y todo lo que era la característica de lo guaraníco [...]. Entonces, esta era la agenda, y no salimos a preguntar qué era lo que se necesitaba, sino que dijimos: '¿cómo la Universidad puede generar conocimiento en estos temas y oferta académica que se vincule a estos temas?' Fue así como hicimos ” (ii4).

— *“Acá hay dos grandes cosas. Lo que son los cambios enunciados, a nivel del discurso político, tenemos un montón. Ahora, los cambios reales, poco y nada. Entonces, [...] si yo me quedo en el plano de la enunciación y de lo políticamente correcto, te puedo llenar diez páginas de cosas. [...] En el caso del CeRP hubo cambios negativos, que fueron las sucesivas transformaciones curriculares [...]. Nosotros perdimos muchísimo con esto, Magisterio creo que también, porque ahí el plan 2005 era bueno, y les cambiaron a este otro mamarracho del 'Frankenstein' 2008. Y estamos viendo cómo va a salir el 'Frankenstein' 2017, en el que hay una nueva transformación curricular que va de la mano también con una aspiración de una transformación institucional para lograr un estatus universitario” (ii1).*

— *“Aquella es una sociedad que ha retrocedido y que se ha afirmado en su conservadurismo. Siempre fue conservadora, pero antes era más lúcida... [...]. Veo una cierta incapacidad de visualizar cuáles son las demandas viables de educación terciaria en Cerro Largo. Por ejemplo, si decimos 'no' a lo que piden, a Arquitectura y Notariado y Veterinaria, etcétera, y decimos 'sí' a un CIO Social [Ciclo Inicial Optativo en el Área Social], eso no está en el esquema de ellos [...]. Entonces, la debilidad es la ignorancia en entender cuál es un proyecto educativo posible” (ii3).*

— *“Se busca ajustar [la oferta] a la demanda del medio y a la demanda de los estudiantes. Por supuesto que hay casos en los que no se puede hacer nada” (ii7).*

— *“Una respuesta universitaria al mercado de trabajo o al proceso de cambio tecnológico demora entre cinco y diez años en generarse. Entonces la Universidad, razonablemente, no está diseñada para responder a demandas que requieran soluciones expeditas. Es decir, hay otros procesos de cualificación que no son esos. Yo creo que las empresas eso lo tienen sobradamente entendido. Las empresas que necesitan cualificaciones puntuales, específicas o híper especializadas, lo último que se les ocurriría es venir a golpear las puertas de la Universidad. A ésta o a cualquiera” (e1).*

— *“Todo esto se está tratando de que sea participativo y negociado, y entonces se sientan alrededor de una mesa personas con intencionalidades totalmente diversas, y es un tironeo, y de ese tironeo yo no sé qué va a salir. [...] Hay muchos intereses mezclados: políticos, directores de centros, gremio, hay mucha cosa... Primero, hay una total falta de comprensión de lo que significa esta transformación, ninguno de esos actores la tiene clara, ninguno” (ii1).*

— *“La cuestión de la navegabilidad entre distintas instituciones debe ser una de las metas del Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública; todavía no está implementado, pero hay algunas cosas iniciadas; hay un convenio firmado recientemente con la ANEP, que permite un tránsito horizontal de estudiantes y docentes entre estas instituciones públicas, pero las instituciones públicas terciarias aún no tienen un convenio según el cual se pueda creditizar lo que se hizo en una y otra. Yo creo que esa es una cuestión clave en la que hay que trabajar. Creo que esta cuestión es muy desafiante, pero creo que es complicado que eso se logre, muy complicado”* (ii2).

“[En el caso de los CeRP] no hay ninguna adecuación [a las demandas o a las necesidades locales], porque el programa es nacional, el plan es nacional” (ii1).

El reconocimiento de que la oferta de ES en la región resulta escasa y poco diversificada ha sido un denominador común en los testimonios aportados por los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii) entrevistados.

— *“Las limitaciones de la oferta educativa terciaria en la región son notorias, muy notorias”* (iii1).

— *“Una debilidad de la oferta de enseñanza del CUR es no tener nada en el área social [...]. Falta una carrera de grado en el área social. [...] Creo que hay un gran interés en el área social por parte de los jóvenes, [...] aunque creo que es porque lo visualizan como lo más fácil. [...] No sé muy bien si la visión de que el área social debe ser apoyada [ofreciendo «carreras» de grado] se debe a que hay muchos estudiantes que cursan Bachillerato en el área social... Creo que el área social sería algo súper interesante a redondear. Y también creo que ofrecer cursos de posgrado, para egresados, fortalecería a la Universidad”* (ii2).

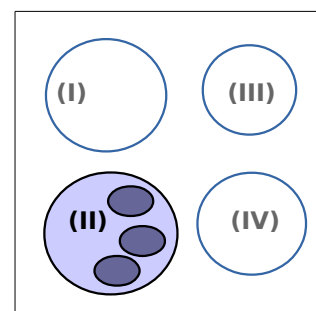
— *“Claro, lo que pasa es que acá hay muy pocas carreras, y ni siquiera se conoce bien lo poco que hay. [...] Lo peor es que no se vislumbra cómo se puede mejorar esta cuestión”* (iii8).

— *“Creo que habría que fortalecer algo más el área de la salud. [...] Y creo que hoy pondría la prioridad, más que en formación nueva, pondría la prioridad en avanzar con Licenciaturas. [...] Hoy pondría el énfasis ahí, de manera de consolidar lo que tenemos”* (ii4).

— *“En el área social en la región no hay títulos de grado, de Licenciaturas. Lo que tenemos son Tecnicaturas, [que] no es una oferta de grados. [...] Desde el punto de vista programático la Universidad debería esforzarse por tener carreras universitarias de grado, y no sólo Tecnicaturas. Y sobre todo pensando que entre el 55% y el 60% de la gente egresa [de la EMS] del área social. Y del área científico-tecnológica [...] representa el 15% de la matrícula, y no podemos pasar pensando en qué vamos a hacer con el 15% de la matrícula... o el 12%, creo que en el noreste es todavía menos, capaz que anda cerca del 10%. Creo que en todo caso hay que pensar en cursos de las trayectorias del 90% restante”* (e1).

10.2 Sobre las condiciones inherentes al estudiante («*internal commitments*»)

Análogamente que en el caso de las condiciones del contexto territorial, las condiciones inherentes al estudiante –o, en los términos de Tinto (2012, p. 258), «*internal commitments*»– que fueron consideradas son aquellas que, como ya fue señalado, *a priori* parecen ser las que tienen mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera:



- (i) preparación académica (competencias cognitivas y conocimientos previos);
- (ii) atributos (el momento de la trayectoria vital, atributos de género y de clase, principalmente los capitales culturales y económicos);
- (iii) expectativas, actitudes y disposición hacia el aprendizaje.

Corresponde señalar que de las opiniones aportadas por los informantes calificados consultados –tanto en situación de entrevista en profundidad como en situación de encuesta– se pudo constatar que la incidencia del momento de la trayectoria vital del estudiante y de atributos de género es muy poco significativa, por lo que esos componentes prácticamente no serán considerados aquí.

Para dar cuenta de tales condiciones, y así cumplir con los objetivos específicos (b) y (d) de la investigación²⁷⁸, se aplicó la técnica de entrevista en profundidad a dos expertos y a 64 informantes calificados –7 del «tipo» (ii), 9 del «tipo» (iii), 16 del «tipo» (iv) y 32 del «tipo» (v)–, en todos los casos con la guía de las pautas de semi-estructuración ya expuestas²⁷⁹; para contribuir al cumplimiento de esos dos objetivos

278 Dichos objetivos fueron formulados del siguiente modo: (b) “Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial su calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral)”; (d) “Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera” (cf. *ut supra*, p. 25).

279 Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a «expertos» e informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v) también se presentan, respectivamente, en los Anexos 3 (p. 450), 5 (p. 452), 6 (p. 453), 7 (pp. 454-455) y 8 (pp. 456-457).

también se aplicó la técnica de encuesta censal a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v), con el auxilio de los dos formularios de encuesta ya presentados (*ut supra*, pp. 228-231).

Sobre el «perfil» de los estudiantes de Educación Superior en Rivera

En consonancia con lo expuesto antes, los elementos privilegiados como componentes del «perfil» de los estudiantes fueron su preparación académica (competencias cognitivas y conocimientos previos), sus atributos de clase (capitales culturales y económicos) y sus expectativas, actitudes y disposición hacia el aprendizaje.

Antes de ocuparnos de esos componentes, destacamos aquí algunos datos de base dimanantes de la encuesta censal²⁸⁰ realizada a quienes iniciaron sus estudios en los tres centros de ES de Rivera en el año 2014, tanto a los que a mediados de 2016 persistían en ellos (un 52% del conjunto de las tres cohortes) como a los que a esa fecha los habían abandonado (un 48%), el 68% de los cuales lo hizo antes del comienzo del segundo año lectivo (o, en el caso del CUR, del tercer semestre).

Tal como se ilustra en el gráfico que se presenta a continuación, más de tres de cada cuatro (77%) de los estudiantes que en 2014 ingresaron a alguno de los centros de ES de Rivera son mujeres.

Cuadro 14. Distribución por sexo de las personas censadas de las cohortes 2014 de los tres centros de ES considerados

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	
varones	73	24.17	49	28.49	4	4.94	22.70
mujeres	229	75.83	123	71.51	77	95.06	77.30
totales	302	54 %	172	31 %	81	15 %	100 %

Fuente: elaboración propia

En el universo de estudio las tres franjas etarias consideradas se distribuyen en partes similares. La mayoría relativa de los estudiantes de formación docente (CeRP del Norte e IFD de Rivera) tienen la edad normativa (19 a 21 años), tanto los persistentes (44%) como los no persistentes (39%), mientras que los estudiantes universitarios (CUR) son promedialmente mayores: tienen más de 24 años el 41% de los persistentes y el 72% de los no persistentes.

280 Cabe apuntar que en el censo no hubo ninguna pregunta directamente referida a preparación académica y atributos de clase.

Cuadro 15. Distribución por edad de las personas censadas de las cohortes 2014 de los tres centros de ES considerados

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	
19 a 21 años	119	39.40	30	17.44	39	48.15	33.87
22 a 24 años	93	30.80	49	28.49	29	35.80	30,81
25 años o más	90	29.80	93	54.07	13	16.05	35.32
totales	302	54 %	172	31 %	81	15 %	100 %

Fuente: elaboración propia

Al momento del censo el 41% (230) de los integrantes de la cohorte 2014 censados (555) tenía algún trabajo remunerado, el cual en la mayoría de los casos (56%) demandaba más de 20 horas semanales.

Cuadro 16. Cantidad y porcentaje de los que trabajan

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	
menos de 11 hs	35	35	11	11	9	36	24 %
11 a 20 hs.	24	24	15	14	6	24	20 %
más de 20 hs.	42	41	78	75	10	40	56 %
TOTAL	101	100	104	100 %	25	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia

Tal como se indica en la planilla que se presenta a continuación, las mujeres y los hombres que trabajan representan respectivamente el 37% y el 56% del total de mujeres y hombres censados de la cohorte 2014. Por otra parte, el 70% de los integrantes censados de la cohorte 2014 que trabajan son mujeres, y casi la mitad (49%) lo hace en empleos de más de 20 horas semanales. Las dos terceras partes (67%) de los hombres censados de la cohorte 2014 que trabajan también lo hacen en empleos de más de 20 horas a la semana.

Cuadro 17. Distribución por sexo de los que trabajan

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	
menos de 11 hs	6	29	3	8	0	3	21 %
11 a 20 hs.	10	14	3	11	1	16	24 %
más de 20 hs.	15	27	32	47	0	5	55 %
TOTAL	31	70	38	66	1	24	100 %

Fuente: elaboración propia

Casi dos tercios (63%) de los integrantes censados de la cohorte 2014 que trabajan tienen más de 24 años de edad, y casi las dos terceras partes de éstos (64%) lo hace en empleos de más de 20 horas semanales.

Cuadro 18. Distribución por edad de los que trabajan

	CeRP del Norte			CUR			IFD de Rivera			TOTAL
	19 a 21	22 a 24	25 o más	19 a 21	22 a 24	25 o más	19 a 21	22 a 24	25 o más	
menos de 11 hs	10	8	16	1	4	6	1	4	4	23 %
11 a 20 hs.	2	6	16	4	4	7	1	2	3	20 %
más de 20 hs.	2	11	30	7	13	58	2	3	5	57 %
TOTAL	14	25	62	12	21	71	4	9	12	100 %

Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que, más allá de cualquier correlación estadística que se pueda establecer, las tres variables referidas -sexo, edad y situación laboral de los integrantes de las cohortes 2014- no tienen una incidencia significativa en la decisión de los estudiantes de persistir en sus estudios ni en la de abandonarlos.

Por otra parte, tal como queda de manifiesto en los fragmentos discursivos que se transcriben a continuación, aquellas personas que por el rol que ejercen están en mejores condiciones de conocer con suficiente profundidad las características de los estudiantes que ingresan a los centros de ES en Rivera -los docentes con mayor antigüedad en esos centros, es decir, los informantes calificados del «tipo» (iii)- comparten la percepción de que tanto su preparación académica (competencias cognitivas y conocimientos previos) como sus capitales culturales y económicos son francamente insuficientes para un buen desempeño en el nivel educativo terciario. Una percepción coincidente está presente en los dos «expertos» consultados y en los Directores de los siete centros de ES de la región -los informantes calificados del «tipo» (ii)-, especialmente en aquellos que también ejercen allí la docencia.

— “Me da la sensación -porque además soy docente en primer año- de que [el perfil de los estudiantes] es muy diverso. Tenemos gente de lugares muy diversos de la región y [...] muy diversos en cuanto a los orígenes de sus familias [...]. El 90%, fácilmente, corresponde a recién egresados de Bachillerato. Acá tuvimos un fenómeno inicial, en los dos primeros años, de gente extra-edad, que reenganchaba, pero hoy prácticamente los que ingresan son todos estudiantes que vienen de Bachillerato” (ii4).

— “*El perfil de los estudiantes que ingresan [al CUR] está cambiando en cuanto a la edad y a todo lo que deriva de eso. En los últimos años ha crecido la cantidad de estudiantes que recién salen de Bachillerato. Eso es muy notorio en la Licenciatura en Educación Física*” (iii9).

— “*Tenemos muchísimos alumnos del interior del departamento, muchísimos. [...] Ellos, por medio de becas [del CFE] acceden a pasajes de ómnibus, alimentación y fotocopias, y con becas [de la Intendencia Departamental de Tacuarembó] acceden al hogar estudiantil*” (ii5).

— “[*En el IFD de Melo*] *en general los estudiantes de Profesorado son de una franja etaria un poquito más elevada que los de Magisterio. Y en general en Profesorado hay muchos más varones que en Magisterio. Por ejemplo, en Magisterio hay una cohorte entera que no tiene ningún varón; en otras hay uno o dos*” (ii7).

— “*Los estudiantes de Magisterio generalmente son los que egresan de Bachillerato y se vinieron acá, o sea, son jovencitos, tienen entre 19 años y como máximo 23. [...] El estudiante que hace Profesorado es más maduro; sabe lo que quiere. [...] Ahí ya las edades empiezan en 23, y tenemos hasta 50 años. [...] Y los de la TPI [Tecnatura en Primera Infancia] son distintos; [...] tenemos, por ejemplo, señoras grandes, pero están enamoradas de lo que están haciendo*” (ii5).

— “[*En general*] *el estudiante que opta por Magisterio, si bien en los últimos dos años hemos notado mayor cantidad de personas mayores de 25 años, viene de la Educación Media, viene con la postura de que va a intentar hacer la carrera en cuatro años, y si no lo logra no se preocupa mucho [...]. [En cuanto] al estudiante que ingresa a Profesorado y a Educador Social hemos notado que ya tiene una experiencia en otros cursos, y ha transitado por distintos centros, y viene con la postura de titularse en cuatro años*” (ii6).

— “*Los estudiantes que ingresan a Magisterio no son los que tienen mejor desempeño académico [...]. No veo que haya la madurez que se necesita para un nivel terciario; [...] los estudiantes están muy condicionados al profesor, estudian lo que el profesor dice, se reúnen cuando el profesor dice... No tienen autonomía al nivel que [...] deberían tener. No son muy críticos tampoco, van para el lado que se los lleve, y eso es bastante triste [...]. Tienen una actitud muy reactiva frente a propuestas nuevas*” (iii3).

— “*La formación docente no capta a 'los mejores de la clase'. Eso está asociado al nivel socio-económico-cultural [...], que es otra debilidad. [...] A Magisterio no vienen los mejores alumnos [...]. Los que salen de Secundaria están acostumbrados a que el profesor viene, da la clase y les diga 'estudiá la fotocopia desde acá hasta acá'... Aquí no*” (ii5).

— “*La mayoría de nuestros estudiantes no son estudiantes trabajadores, sino trabajadores estudiantes. De la población de nuestro turno nocturno, tanto para Magisterio como para Profesorado y Educador Social, la mayoría trabaja. Tenemos estudiantes que son abogados, enfermeros, médicos; tenemos bomberos, policías, que están buscando otra formación y desean seguir estudiando. El promedio de edad en el nocturno es de 25 a 36 años. [...] Tanto en la mañana como en la tarde son más jóvenes, es una población más similar a la de un sexto de Bachillerato*” (ii6).

— “En cuanto a [...] por qué la gente puede abandonar, [...] yo sigo sosteniendo que en el interior hay una hipótesis básica, que tiene que ver con la debilidad en la formación que traen los estudiantes, que es una hipótesis intrínseca, o sea, independiente de la carrera. Es histórico que el promedio de formación en matemática y en lectura [...] en el interior es sustantivamente menor que en Montevideo. El 'gap' es muy grande. La gente no entiende lo que dicen sus profesores en las clases. No se entiende. Les cuesta terriblemente... Incluso considerando que la gente que está llegando tiene una selectividad académica muy fuerte, son gente que logró sortear los Bachilleratos, o sea, estamos hablando de la 'flor y nata' local, y aún así no te entienden. [...] Esto lo confirmé como profesor: no entienden. No entienden lo que dice el profesor en clase, o sea, les cuesta entrar en el razonamiento académico; pero aparte no entienden lo que leen, [...] no entienden la bibliografía que se maneja. [...] Y eso es un problema serio, porque [además] los que están estudiando en el noreste no son los mejores o los que tienen apoyo económico, porque esos ya se vinieron a Montevideo... Tenemos a aquellos que vinieron, fracasaron y 'bueno, ya que estoy acá tomo otra decisión'. O los que lograron terminar Bachillerato pero no les da la plata ni las fuerzas para irse a Montevideo. Tenemos una población muy especial, con un sesgo muy especial, o con varios sesgos, pero que no los hacen los más educables de todos” (e1).

— “En el interior, otro de los elementos que configuran una realidad distinta a, por ejemplo, la montevideana, es que la formación en enseñanza media, que en general es deficitaria en todo el país, quizás se vea más sensiblemente afectada acá en el norte. Entonces, de hecho, ingresan a la formación docente no necesariamente los que han tenido mayores éxitos académicos en la enseñanza media” (iii1).

— “Los estudios que se han realizado a partir del seguimiento de los estudiantes que cuando tenían quince años participaron en las últimas ediciones de las pruebas PISA muestran en forma contundente que sus competencias en lecto-escritura y en matemática son bastante pobres. Eso es así a nivel país, y es más notorio aun en las regiones, digamos, más rezagadas, en especial en el noreste” (e2).

— “El 'gap' de formación es más grande en el noreste que en Montevideo y eso debería conllevar a encontrar más abandono allá que acá” (e1).

— “Hoy en día la juventud está para el mínimo esfuerzo, y que le den todo, y no les gusta exponerse frente al otro, no saben competir [...]. Pero aquello de la competencia buena, para promover los buenos rendimientos, no la soportan, no la soportan. Y por esto que te decía, de que vienen a Educación Física porque es lo que hay, no hay una mentalidad de riesgo ni de competir. No aceptan que una carrera se hace con esfuerzo persistente, que se pierde un examen y se vuelve a dar, y así...” (ii3).

— “Estas generaciones que son más jóvenes, más 'posmodernos', no saben frustrarse, no aprendieron a frustrarse. Otra cosa: están entrando 'los gorditos'²⁸¹, es una generación que por todos los cambios de época y las tecnologías y todo lo demás, son personas que fueron niños que nunca se frustraron porque siempre tenían satisfacciones inmediatas” (iii2).

281 Esta persona define a «los gorditos» del siguiente modo: “son los niños que se criaron sentaditos comiendo frente a la computadora, con el jueguito...”.

— “Veo que no hay un motor interno por parte de los estudiantes que haga que les interese porque quieren aprender más, porque quieren crecer. Lo veo también en las lecturas que hacen para los exámenes; leen los apuntes de clase y muy poco más. O buscan en internet, en wikipedia...” (ii2).

— “Yo insisto en que ahí hay problemas de formación, que vienen de los Bachilleratos. Es decir, hay obstáculos que se hacen absolutamente evidentes e insalvables, porque son realmente de estructuración cognitiva. [...] Y esos no son problemas que aparecieron o que son propios de la educación universitaria” (e1).

— “La verdad es que llegan con una preparación bastante mala, y no sólo en los conocimientos específicos, por ejemplo en ciencias, sino también en lo que uno espera, en el comportamiento, en las actitudes, en estudiantes con 18 o 19 años” (iii9).

— “Está claro que el problema principal lo tenemos en Secundaria. Es donde los perdemos; en Primaria los tenemos, de ahí vienen bastante bien pese a todo esto de las maestras, pero en Secundaria...” (ii1).

— “Claramente, donde hay que actuar con determinación es en Educación Media, y en el efecto arrastre en Educación Superior” (e2).

— “Un gran problema es la falta de formación con la que llegan los estudiantes a la Universidad, eso no pasa sólo acá, pasa en todo el Uruguay, pasa en el mundo en realidad. [...] Los estudiantes llegan a la Universidad... primero sin tener claro qué es lo que realmente quieren; segundo, no tienen la capacidad de pensar libremente como se esperaría cuando tienen 18 años, y con una formación cultural no muy amplia. Entonces la Universidad se encuentra con eso. ¿Y qué hace? Si trata de hacer un semestre de nivelación, que en realidad lleva un año, entonces al estudiante se le alarga un año la carrera, y realmente no sé si ese año sirve o no; no sé si en un año se le puede enseñar a pensar a una persona” (ii2).

— “En lo académico el perfil es muy bajo y son pocos los que ves que van a seguir adelante y van a seguir profundizando [...]. Ellos no entienden que esto es una primera formación, y que para enseñar, ya sea en la escuela o en el liceo, uno debería tener muchas más herramientas que [las que tiene] el estudiantado con el que vas a enfrentarte” (iii3).

— “Sabemos que la enseñanza media les deja una herencia cultural muy pobre a los muchachos, especialmente en las herramientas de las que podemos disponer para acceder a la cultura, que son la lecto-escritura y las herramientas matemáticas... los lenguajes básicos” (iii1).

— “Yo creo que con eso está relacionado, también, la deserción. Porque el estudiante ingresa, y se le pide que calcule una integral, y el tipo no sabe ni qué es una integral, ni una derivada... Entonces, ¿qué hace? Dice: 'no, no voy a ponerme a estudiar, me voy y chau'. ¿Por qué pasa eso? Porque no están convencidos de lo que están haciendo” (ii2).

— “El nivel cultural de la enorme mayoría de los estudiantes en primer año es realmente desastroso, y no se resuelve con cursos de nivelación...” (iii7).

— “Si te cuento los disparates que escribieron en los primeros trabajos, no lo podés creer” (iii7).

— “Hay un nivel cultural muy bajo, y ha ido descendiendo” (ii3).

Muchos de los estudiantes entrevistados también reconocieron sus carencias con relación a su propio capital cultural y a su preparación académica previa²⁸².

— *“La verdad que en los primeros cursos, en Pedagogía, en Historia, me nombraban a personas que jamás había escuchado. Te hablo de gente como Kant o Picasso”* (v9).

— *“Me acuerdo perfectamente que en la primera clase el profesor preguntó cuándo había sido la Revolución Francesa, y yo no tenía idea de lo que hablaba... Y tampoco me dio para salir a averiguar...”* (iv6).

— *“¿Vio la evaluación diagnóstica que algunos profesores hacen en la primera semana de clases? Bueno, eran como veinte preguntas, algo así, y yo creo que emboqué sólo una o dos. Un desastre... Y eran fáciles, ¿eh? Las miro ahora y me da vergüenza...”* (iv11).

— *“A mí en el liceo me iba bien, pero acá... ya desde el principio se me complicó...”* (iv15).

— *“Nos pasó a todos, ¿eh? Pensábamos que sabíamos Química, y acá yo sentí que tenía que volver a empezar de cero...”* (v14).

— *“Yo pensé que iba a ser más fácil... No es tanto que se exija más, no... En realidad pasa que te das cuenta que no podés aprovechar casi nada de lo que te enseñaron en el liceo”* (v29).

En cuanto al capital económico, hay gran coincidencia en cuanto a que su incidencia es prácticamente despreciable.

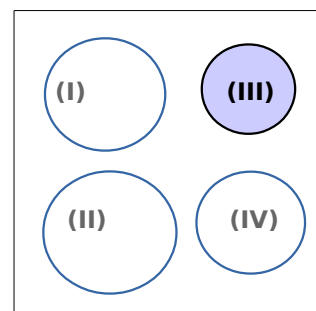
— *“No, no, las carencias económicas casi no inciden... Hay estudiantes que vienen incluso de contextos críticos, pero tienen beca completa, que cubre alojamiento, alimentación y pasajes. Eso es más que suficiente. Y no tienen que comprar libros, porque la biblioteca es bastante completa, a lo sumo tienen que sacar algunas fotocopias”* (iii6).

— *“Tengo una compañera que vive en un asentamiento, en Mandubí, pero no tiene más dificultades que el resto. [...] Claro, no saca fotocopias, pero siempre alguno de nosotros se las presta”* (v12).

282 Como referencia, cabe señalar que en el caso de las 521 personas que en el año 2016 iniciaron estudios en las sedes universitarias de la región noreste de Uruguay (CUR, CUT y CUCeL) un 96% corresponde a estudiantes de primera generación (esto es, al menos uno de sus padres asistió a la universidad); además, un 40% migró de localidad (dentro de su departamento) para asistir a la sede universitaria local y un 30% migró de departamento (*cf.* Rodríguez Ingold y Marques, 2017, p. 62). En el caso de los centros de ES no universitarios, en especial el CeRP del Norte, seguramente esos tres porcentajes son bastante mayores. En cuanto a la preparación académica previa de los estudiantes ingresantes en 2016, es de especial interés destacar que “la suficiencia en las pruebas diagnósticas de Lectura y Matemáticas en la región fue alcanzada por el 24% y 4% respectivamente” (*ídem*, p. 63).

10.3 Sobre los motivos de ingreso a la Educación Superior

Los testimonios producidos tanto en situación de entrevista en profundidad –a informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v)– como de encuesta –a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v)²⁸³– muestran con nitidez que los motivos que llevan a que una considerable cantidad de jóvenes decida cursar estudios superiores en Rivera están fuertemente asociados a sus características o «perfil».



– “*El perfil [de los estudiantes del CeRP del Norte] es muy heterogéneo, hay muchos que ingresan porque no quisieron o no pudieron irse, por distintas razones, no sólo económicas, también familiares. Y cada vez que hay crisis y desempleo, evidentemente ingresan a la carrera muchos jóvenes que no lo hubieran hecho de haber tenido trabajo*” (iii2).

– “*El estudiante que ingresa al CeRP es un estudiante que en la búsqueda de una formación terciaria está limitado por lo que ofrece el medio; algunos, un porcentaje bastante menor, son estudiantes que han ido a estudiar a Montevideo y han fracasado por distintos motivos; hay algunos que ni siquiera se han animado a irse, y que deciden estudiar acá en la región. [...] El CeRP recluta ese tipo de población*” (iii1).

– “*Yo siempre quise estudiar Derecho en la Facultad, pero una serie de problemas familiares, de enfermedades, me hicieron recapacitar y pensar que era más importante pasar con ellos que irme. [...] Cuando vi que no daba para irme a Montevideo, intenté estudiar Derecho acá en Santana, en la Urcamp; hice todo el 'Cursinho', que es un año, y obtuve el puntaje para ingresar, pero al final no pude porque no daban becas para extranjeros. Entonces ahí decidí entrar al CeRP a hacer Profesorado de Derecho. [...] Era lo más cercano a lo que me gustaba... No era mi vocación, no es mi vocación, pero me gusta. [...] Y además, algo tenía que hacer...*” (iv2).

– “*Me gusta la contabilidad y la administración de empresas. Yo quiero, o quería, ser Contadora. Y me metí en el CeRP a estudiar Derecho, nada que ver. Bastante que aguanté... casi un año*” (v1).

– “*No, no era lo que prefería. Siempre dije que quería estudiar Psicología. Pero me pareció que Magisterio era, de lo que hay acá, lo que podía hacer. Pero no me gustó, cuando me di cuenta que estaba perdiendo el tiempo porque no era lo mío, me puse a buscar trabajo, y aquí estoy...*” (v31).

– “*Es que no me gustaba. Entré para probar, para hacer algo. [...] Y me fue muy mal, claro, no estudié demasiado, pero me ponía a leer una fotocopia y mi cabeza estaba en otro lado*” (v4).

283 Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a los informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v) se presentan, respectivamente, en los Anexos 5, 6, 7 y 8 (*ut infra*, pp. 452-457). Los formularios de encuesta aplicados a los informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) se presentan, respectivamente, en los Anexos 1 (pp. 446-447) y 2 (pp. 448-449).

— “[Muchos jóvenes] terminan sexto año y se van a Montevideo a estudiar. Y no funcionan, por diferentes causas: no se adaptan, no se adaptan tanto a vivir en Montevideo; también sucede que algunos no aguantan el ritmo de estudio, también otros por problemas económicos... Entonces, la primera opción es volver a Tacuarembó e ir a la Universidad acá en Tacuarembó [...]: Tecnólogo Cárnico, Ingeniero forestal, etcétera. [...] Y ven que no es lo de ellos, entonces vienen a nosotros. Vos dirás, 'entonces vienen por descarte'. Te podría decir que quizás en un primer momento sí, e incluso eso está estudiado, está investigado, que el Magisterio no es la primera opción, y que además a Magisterio no vienen los mejores alumnos” (ii5).

— “Por lo general [estudiar Magisterio] no es la primera opción. Los vocacionales son pocos” (ii5).

— “Muy pocos ingresan acá por vocación; muy pocos ingresan con eso de 'yo soñé toda mi vida ser maestro, o ser profesor'. Eso se da muy poco. [...] [Pero] tenemos muchos estudiantes que si bien ingresaron a Magisterio como su última opción porque no podían irse a la capital del país a estudiar otra carrera, egresaron y ahora son profesionales competentes y responsables por lo que hacen” (ii6).

— “Estuve a punto de irme a Montevideo, allá viven unos tíos, que ya habían empezado a armarme una habitación para mí. Quería estudiar Trabajo social, que acá no hay. Pero cuando llegó el momento me eché para atrás. [...] Era todo bastante complicado. [...] Y me metí en el CeRP a hacer [Profesorado de] Sociología, pero la verdad que no me gustó nada, y me aguanté hasta después de los parciales, y abandoné” (v21).

— “Mi idea era irme a Montevideo, a la Facultad de Agronomía. Y había arreglado con dos amigas que viven allá para vivir con ellas, pero después pensé en estudiar algo acá hasta sentirme más segura. [...] Bueno, no funcionó” (v11).

— “[Las] propuestas educativas de tercer nivel son aprovechadas por la gente como una vía de ocupación y de ingreso, y no precisamente por una cuestión vocacional de manera principal, central [...]. Pasa también con Magisterio allá [en Cerro Largo], que se está tomando como una cosa... para tener un mejor sueldo, para ser un funcionario público con toda la seguridad social y con toda la seguridad de un empleo” (ii3).

— “Un buen porcentaje de los estudiantes que hoy hacen Profesorado no tendrían esa opción como la primera. [...] La mayoría concurren acá un poco condicionados por las limitaciones de la oferta educativa terciaria en la región. [...] Hay una firme sospecha de que un buen número, quizás la mayoría, hubiera elegido estudiar en la región una Licenciatura, o alguna otra cosa que la región no puede ofrecer en este momento, a pesar de que en los últimos años ha habido un enfático esfuerzo para ofrecer una variedad mayor. De hecho, los estudiantes que vienen acá en un buen número vienen como por descarte” (iii1).

— “Yo lo primero que hice fue Administración, en la UTU. Quería estudiar en Montevideo, en la Facultad, pero elegí Administración porque quería trabajar, y era una carrera corta. [...] Pero me casé, y ahí ya fue imposible, y entonces me inscribí en Profesorado. [...] No es mi vocación, pero me gusta. [...] Acá hay mucha carencia de carreras, pero igual, si no consigo

trabajo como Profesora, voy a seguir estudiando alguna otra cosa, en el IFD o acá, no voy a parar” (iv3).

– *“A mí me gusta la comunicación. Averigüé con el novio de mi hermana, que estudia en Montevideo, y me dijo que podía darme una mano con eso, pero después mis padres me dijeron que no daba para que fuera, que mejor empezara a estudiar algo acá y después veíamos. Al final me anoté en el CeRP, en [Profesorado de] Idioma Español, pero me fue bastante mal. Además no me veo como profesora. Y ahora menos. A los pocos meses de dejar el CeRP me ofrecieron un trabajo de producción en el Canal 10, y estoy bárbaro” (v23).*

– *“Hay estudios que muestran que, en trazos muy generales -claro que hay excepciones-, los estudiantes que ingresan a la Universidad son los que tuvieron mejores desempeños académicos en Bachillerato; y entre los que ingresan a formación docente, los que hacen Magisterio tienen una trayectoria en Bachillerato menos exitosa, digamos, que los que entran al IPA o a algún CeRP” (e2).*

– *“Las familias [de la región noreste] que tienen interés en que sus hijos vayan a la Universidad se aseguran de que a los 16 años, o sea, cuando están terminando el primer año de Bachillerato o van a empezar el segundo, ya se vengán a Montevideo; ya tienen todo previsto y organizado. Entonces, para decirlo de una forma muy marxista, utilizando términos tal vez un poco demodé, mientras la burguesía no esté convencida de que sus hijos puedan asistir a las sedes universitarias del interior, muy difícilmente estas sedes puedan cambiar cualitativamente su convocatoria” (e1).*

– *“Algunos estudiantes llegan acá con mucha ilusión, yo te diría que incluso como con orgullo de haber entrado a la universidad. Pero también hay otros que los ves como si cargaran cierta frustración, como que hacen esto porque es lo que hay acá, y no porque es lo que realmente quieren hacer. [...] No sé decirte qué porcentaje, pero es todo un problema...” (iii9).*

– *“Hay mucha gente que viene después de haber dejado un tiempo de estudiar; hay muchos estudiantes mayores, de más de treinta años, que ya tienen familia, o tienen hijos, o han probado otras cosas” (iii3).*

– *“Creo que es gente que se reintegra a estudios universitarios cuando tuvo un lapso en el que no sabía qué hacer ni adónde ir, y quizás también estaba desocupada, y encuentra esto como un sentido de vida, o yo que sé, de hacer algo” (ii3).*

– *“La mayoría entran acá [al CUR] por descarte, sin saber demasiado de qué se trata la carrera ni en qué consiste el trabajo profesional, etcétera. Después algunos se enganchan, pero muchos se van rezagando o abandonando” (iii7).*

– *“Cuando les preguntamos por qué eligen la carrera docente, salvo excepciones [...], dicen: 'porque a mí me hubiese gustado hacer Medicina, pero como no pude hacer Medicina y me encanta la biología, entonces me inscribí a hacer Profesorado de Biología'. O sea que la razón del ingreso no es la específica de la formación docente [...]. Eso se repite muchísimo” (iii2).*

– *“En el CUR tenemos que lidiar con muchísimos estudiantes que están acá porque no encontraron otra cosa mejor. [...] Me lo han dicho en clase...”*

que querían estudiar otra cosa –qué sé yo, Agronomía, Veterinaria...- y terminaron metiéndose en esto, que tiene [...] te diría nada que ver” (iii8).

– “Es que no tenía mucha opción... Siempre me gustaron los animales, y el campo. Siempre tuve claro que iba a estudiar Veterinaria. Pero mi familia no podía bancar que me fuera a Montevideo, y en un momento pensé en hacer Profesorado de Biología, pero después me enteré de la Tecnicatura [en Recursos Naturales] y decidí meterme a ver qué pasaba” (iv14).

– “Yo nací en campaña. En el liceo me decían que tenía que seguir Agronomía, pero en mi situación era imposible irme a Montevideo. Empecé en el CeRP para probar, y no resultó. Me fue horrible” (v17).

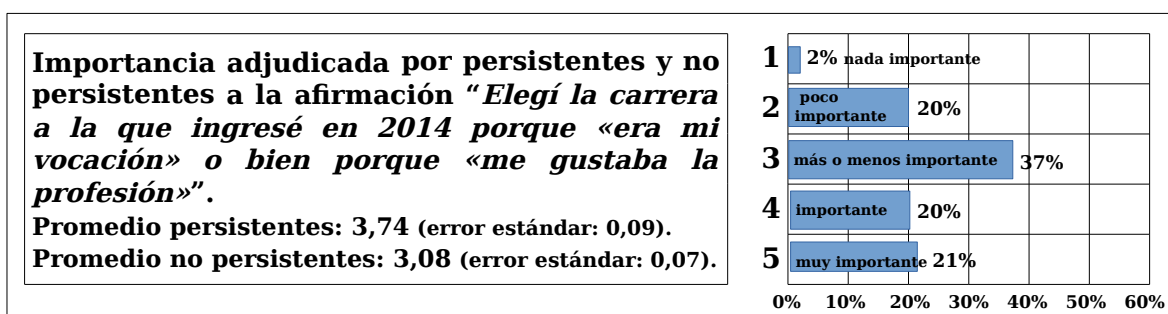
– “Cuando estaba en el liceo me hicieron un test vocacional, y me dio Trabajo social. Y como acá no hay me metí a Profesorado de Sociología. Pero nada que ver. Después de las vacaciones de julio no volví” (v16).

– “Yo cada tanto recibo a estudiantes que vienen a pedir el pase para el IFD [...]. Cuando les preguntás por el motivo te dicen: 'porque me queda más cerca de mi casa'. Y ahí me viene como un ataque... porque, si vos estás en Montevideo y querés hacer Medicina, pero la Facultad de Veterinaria te queda a la vuelta de tu casa, ¿cambiás de Facultad porque te queda más cerca de tu casa? Es ridículo, es impensable. En Montevideo es impensable que si vos sos estudiante de Profesorado, pidas pase para hacer Magisterio porque te queda más cerca de tu casa. Bueno, eso en el interior está instalado como una motivación válida” (ii1).

Las respuestas aportadas en la encuesta censal por los informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) (estudiantes persistentes y no persistentes) muestran, en líneas generales, coincidencias sustantivas con la información producida en las entrevistas.

A continuación se grafican las respuestas aportadas por unos y otros ante las siete afirmaciones incluidas en la pregunta «¿Qué importancia tuvo cada uno de estos aspectos en la elección de tu carrera?» (correspondiente a la pregunta número 20 en el formulario aplicado a persistentes y a la número 24 en el aplicado a no persistentes)²⁸⁴.

Cuadro 19. Respuestas a las siete afirmaciones de la pregunta 20/24 del censo

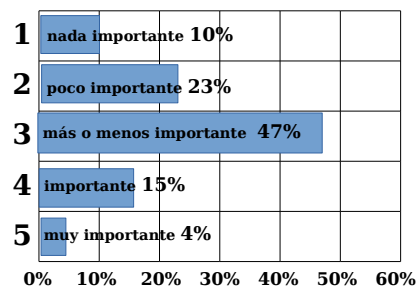


284 Esta pregunta es la primera de las seis que conforman el módulo sobre «student engagement» del formulario de encuesta de la NSSE.

Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta».

Promedio persistentes: 2,78 (error estándar: 0,12).

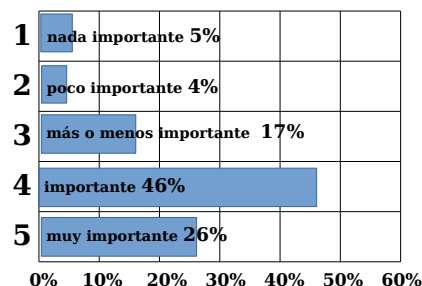
Promedio no persistentes: 3,14 (error estándar: 0,09).



Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «Era una opción que se puede hacer en esta localidad».

Promedio persistentes: 4,55 (error estándar: 0,13).

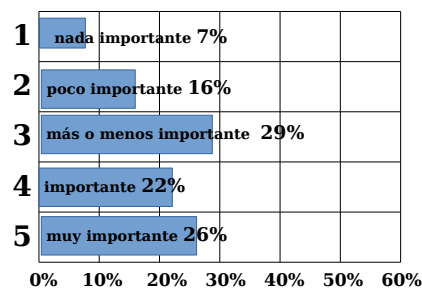
Promedio no persistentes: 4,58 (error estándar: 0,10).



Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera».

Promedio persistentes: 3,76 (error estándar: 0,10).

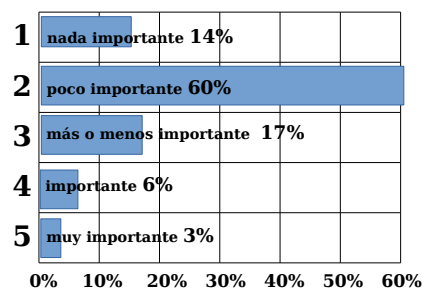
Promedio no persistentes: 3,15 (error estándar: 0,09).



Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios».

Promedio persistentes: 2,18 (error estándar: 0,07).

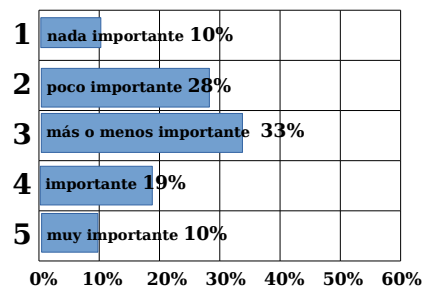
Promedio no persistentes: 2,28 (error estándar: 0,06).

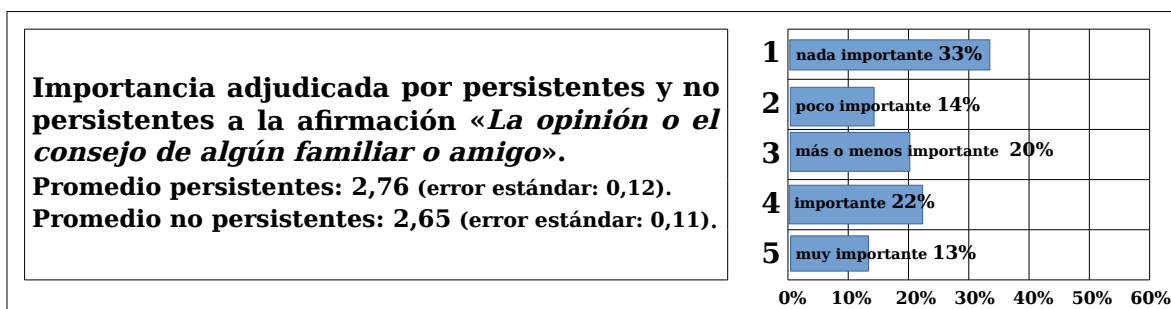


Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado».

Promedio persistentes: 2,99 (error estándar: 0,10).

Promedio no persistentes: 2,84 (error estándar: 0,08).



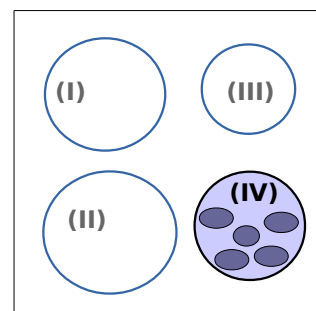


Fuente: elaboración propia

Más adelante, al momento de presentar la segunda hermenéutica desplegada, se expondrá el análisis de los motivos de ingreso a la ES sobre la base de las respuestas aportadas por estudiantes persistentes y no persistentes en la encuesta censal que aquí nos hemos limitado a exponer gráficamente.

10.4 Sobre el «efecto centro» («*institutional commitments*»)

De acuerdo con lo que quedó establecido antes (*ut supra*, p. 241), aquí se entiende por «efecto centro» al efecto provocado en el estudiante por la acción conjunta de las características del centro de ES en el que cursa estudios, entre las que se destacan las siguientes: calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional (incluyendo las características de la gestión académica), grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica e inserción laboral. En este conjunto se incluyen, además, las acciones de retención escolar (o «pro-persistencia» estudiantil) desplegadas por el centro educativo, esto es, todo lo que Tinto (2012, p. 258) engloba en la categoría «*institutional commitments*»).



Para dar cuenta de este aspecto a continuación se transcriben algunos testimonios producidos en situación de entrevista en profundidad por informantes calificados de los tipos (ii), (iii), (iv) y (v).

10.4.a. Sobre la calidad educativa

— “*En términos de educación como tal –digamos, de formación–, la Universidad tiene la característica de que los docentes tienen que hacer las tres funciones universitarias –investigación, extensión y enseñanza– y creo que la forma de pararse frente a una clase debería transmitir esa filosofía, esa 'cabeza'. Creo que eso está presente en algunos docentes del CUR, y en otros no. [...] En cuanto a la calidad educativa como transmisión de conocimiento, creo que [en el CUR] en general es buena. [...] En general el conocimiento que se transmite es actualizado, es pertinente”* (ii2).

— “*En casi todas las materias te das cuenta que los profesores saben mucho, pero es todo muy teórico, no le ves la aplicación práctica...*” (v19).

— “*Lo que sí tratamos es de que se den las mejores condiciones para la enseñanza. Por ejemplo, acá las clases no se suspenden bajo ningún concepto, bajo ningún concepto. [...] Acá solamente se suspendieron las clases un día que había alerta roja. Es la única razón. [...] Yo creo que una primera cosa es que tengas a la gente comprometida. Y hoy no hay ausentismo de docentes. Los docentes son todos seleccionados por los servicios... O sea, tenemos todas las condiciones para tener una oferta de calidad. [...] Hoy lo que aseguramos es que hay una calidad docente buena, que hay buenas condiciones de infraestructura y de funcionamiento”* (ii4).

— “*Una de las cosas a mejorar, y que de a poco se van mejorando, es que unos cuantos docentes vienen a dar clases desde Montevideo. Entonces su contacto con los estudiantes es poco fluido, y muchos se desmotivan”* (iii9).

— *“Te dan poca pelota. [...] Y para peor vienen cada tanto, entonces terminás consultando a los otros que están acá, pero no es lo mismo...”* (v21).

— *“Yo hice un relevamiento [en el CeRP del Norte]; hay muchos [docentes] con posgrados y muchos que en este momento están haciendo posgrados. [...] Hay bastante producción, hay mucha gente que está escribiendo y está publicando artículos en distintos lugares, lo cual me sorprende gratamente. [...] Creo que somos el único centro [de formación docente] que tiene una revista propia arbitrada. [...] De todo el país, somos de los centros que están en mejores condiciones, por el nivel de la gente que hay, por la producción, porque ha logrado posicionarse, por distintas cosas, en un lugar académico de cierto respeto en el concierto nacional... pero nos falta un montón”* (ii1).

— *“No tengo nada que decir sobre los profesores. La mayoría saben mucho y se preocupan [...]. Es más, si no hubiese sido así hubiese abandonado antes”* (v13).

— *“[En el IFD de Tacuarembó] tenemos muchos docentes con posgrados, gente que continúa estudiando todos los días. [...] Me atrevo a decir que un 40% tiene posgrados”* (ii5).

— *“Yo creo, y así también lo visualiza la gente del Consejo [de Formación en Educación], que es un centro que ha podido mantener algunas cuestiones académicas [...]. De los centros de formación docente [del país] es el único que tiene una revista arbitrada, es el que organiza más congresos... O sea, dentro de la ANEP el CeRP del Norte está muy bien conceptuado”* (iii2).

— *“También hay que ver que [en el CUR] hay mucha gente que está haciendo sus primeras armas en la docencia en el interior. Creo que no es lo mismo un docente que hace 30 años que es docente, que ya pasó por todas las etapas de pensamiento, de decisiones propias, etcétera, que gente que recién está empezando como docente”* (ii2).

— *“[En el CeRP del Norte] hay muchos docentes con poca formación, con cero compromiso, faltan mucho; algunos que se dedican a generar malestar permanentemente; otros que parece que odiaran a sus alumnos, o que les dicen cosas terribles en clase”* (ii1).

— *“Nosotros tenemos a muchos docentes con posgrado [...], tenemos algún docente con doctorado, otros que están aspirando a doctorados, que ya tienen una maestría [...]; en ese sentido la cosa ha mejorado. El compromiso de los docentes con la propuesta educativa es sumamente variable, uno encuentra docentes muy comprometidos y con muchas ganas de hacer cosas, y encuentra docentes que...”* (ii7).

— *“La diversidad no está dada solamente en el alumnado, sino que también está dada en los docentes. La formación de los docentes... Hay gente muy formada, y hay gente que está en proceso; hay gente muy interesada [...], docentes que hacen docencia, y tenemos docentes... funcionarios”* (ii5).

— *“Hay egresados que tienen nivel de excelencia; estamos hablando de egresados relativamente recientes. Pero es muy variado, [...] así como hay médicos buenos y malos...”* (ii7).

— “Acá [en el CUR] el nivel de la enseñanza es muy bueno. Tal vez pueda haber alguna excepción en Enfermería, no sé... pero por lo general los docentes son investigadores en temas vinculados a los cursos que dan. Eso es súper importante” (iii8).

— “La cuestión de la calidad me tiene un poco preocupado. A ver... Para hablar de calidad tenemos que conciliar dos cosas. Una es la cuestión de la riqueza y de la profundidad de la formación en sí misma, en todo lo referido al contenido, por decirlo de alguna manera. Y por otro lado, [...] calidad en el sentido de acceso a la mayoría, a todos. Yo creo que en cuanto a la posibilidad de acceso vamos bien; aquí no hay exámenes de ingreso, se otorgan becas para los que viven lejos... Entonces habría que trabajar la calidad en el otro aspecto, que tiene que ver con lo que se ofrece en términos de riqueza de la formación, [...] me refiero a las sensibilidades, a los contenidos programáticos, a los distintos saberes, a distintos aspectos que hacen a que una persona deba trabajar con un grupo de adolescentes y ser capaz de resolver problemas propios de ese grupo. [...] Y en ese aspecto no sabría decirte, porque mi experiencia no tiene un sustento empírico, a no ser el vínculo que tengo con los estudiantes que egresan, y sé que a unos les va muy bien y a otros no. Y entonces, como a unos les va muy bien y a otros no, la sospecha es que el éxito que puedan tener algunos se debe más a una impronta personal y no a una política de formación que se les está ofreciendo. Y viceversa, a aquel que no le va bien se debe a los mismos factores. Es decir, veo que en ese aspecto el CeRP [del Norte] ofrece una política de bajo impacto en los egresados” (iii1).

— “Acá [en el IFD de Rivera] se da algo interesante: hay muchos [docentes] que tienen más perfil de maestro que de profesor, y con esto no digo mejor ni peor, pero el contexto en el que trabajan es distinto, entonces están acostumbrados a lidiar con niños y padres y me parece que eso a veces se traduce en la infantilización de los estudiantes que tenemos acá” (iii3).

— “Los estándares de exigencia [en el CeRP del Norte] bajaron terriblemente, terriblemente” (iii2).

— “Sólo te puedo hablar sobre la exigencia en mis cursos. Porque no hay instancias en que los docentes nos reunamos y nos pongamos de acuerdo en cuál debe ser la exigencia. En realidad la exigencia viene bastante pautada por el servicio de referencia del curso, por la Facultad” (iii7).

— “La exigencia académica hacia los estudiantes es muy variable. [...] Hay docentes que están en la onda de hacer la plancha, de complicarse lo menos posible, de hacer lo menos posible, de salvar a todo el mundo [...]. Hay asignaturas en las que yo no entiendo mucho cómo pueden exonerar, o sea, tener nota de 9 o superior el 100% de los estudiantes, hay algo ahí que no está funcionando. [...] Entonces, la exigencia docente es muy variable. Porque también tenemos docentes que tienen una exigencia académica importante, que exigen lo que dan...” (ii7).

— “Yo no siento que todos exijamos de la misma manera, no siento que [en el IFD de Rivera] todos apuntemos a lo mismo, se van permitiendo demasiadas cosas. [...] Hay cosas que me llaman la atención. Por ejemplo, dicen ‘a este no le fue muy bien’, y le ponen 8 o 9” (iii3).

— “No es como al principio. Ahora [en el CeRP del Norte] son más de cien docentes, y cada uno viene y da una o dos asignaturas y se va a la UTU, al

liceo, al IFD, al privado... No podés trabajar en un proyecto pedagógico de ningún tipo con esa gente. Y además tienen tres horas de Departamento, dos de reunión y una para hacer investigación, extensión, atención a alumnos... [...] Es absurdo, vos no le podés pedir a los docentes que hagan todo lo que vos querés que hagan con estas condiciones laborales. [...] Y necesitan trabajar, o quieren trabajar ahí porque les pagan más que en Secundaria. Entonces toman cualquier asignatura, inclusive aquellas de las que no tienen ni la menor idea” (ii1).

— *“La tradición en formación docente ha sido una tradición no universitaria, terciaria pero no universitaria. Ese rasgo, que está en los orígenes mismos de la formación docente en Uruguay, no ha permitido el desarrollo de la producción interna. No hay producción académica; y [eso], por la vía de los hechos, impone implícitamente una noción de la profesión docente, o una definición del ejercicio docente, incluso una definición de la docencia y del propio rol, que puede socavar algunos aspectos interesantes para la educación. El hecho de que tú vivas la educación y la experimentes como algo que no produce, cuando de hecho en educación es todo producción –quizás no producción formal, pero es, sí, producción–, eso puede estar también hipotecando algunas cuestiones de la formación y de la propia definición del rol” (iii1).*

10.4.b. Sobre la gobernabilidad

— *“Evidentemente, el Director no es el que dirige esto, es la Comisión Directiva, que es el órgano máximo del CUR, [...] un órgano cogobernado. [...] También está el tema –pasa en toda la Universidad– de que después de que el egresado sale de la Universidad ya no le importa más nada de la Universidad. [...] Y lo vemos, por ejemplo, en la participación de los egresados en el Consejo Directivo Central y en todos los órganos de cogobierno de la Universidad” (ii2).*

— *“Nosotros seguimos lo que hace la Universidad. No tenemos... Primera restricción: nosotros ni siquiera somos Centro Universitario Regional. Por lo tanto dependemos de la CCI [Comisión Coordinadora del Interior], por lo tanto no tenemos ninguna capacidad de iniciativa... tenemos capacidad de propuesta, pero... Además, las carreras dependen de los servicios” (ii4).*

— *“Otro elemento [a considerar] es que cuando hablamos de formación docente hablamos de una formación profesional para una ciudadanía, dentro de un marco político específico, y por lo tanto en una institución en la que no hay tradición de cogobierno termina siendo capacitación profesional y no formación profesional. La formación implica el desarrollo integral de una serie de capacidades que atienden a lo social, pero también a lo político, a lo democrático en este caso [...]. Otro elemento de la calidad tienen que ver con pensar las formas de la participación en las decisiones; cogobernar la institución, o pensar en la participación de todos los actores en el gobierno de la institución como un todo” (iii1).*

— *“La sensación es que te escuchan. Pero no hay participación estudiantil, en realidad no hay porque nosotros mismos no nos movemos, en general dejamos que las cosas pasen, estamos en la cómoda...” (iv9).*

— “[Si bien aun no hay cogobierno] hay muchos espacios de participación y toma de decisiones: están las Salas Docentes, los chiquilines tienen espacios... [...]. También tenemos Comisiones de Carrera [en las tres «carreras»], que están integradas por los tres órdenes: docentes, alumnos y egresados” (ii5).

— “En el CeRP del Norte [...] las cuestiones de gobernabilidad del centro están teñidas muy fuertemente por la personalidad y las características del equipo de dirección, específicamente de la Directora. [...] Me parece que también eso se ve estimulado por el hecho de la ausencia de estructuras participativas” (iii1).

10.4.c. Sobre el clima organizacional

— “[En el CUR] hay muchas visiones y objetivos compartidos. Hay gran acuerdo en el aumento de las ofertas de enseñanza. [...] También hay acuerdo en que es necesario incrementar el número de docentes investigadores, porque consideramos que la masa crítica que hay de docentes investigadores, de docentes académicos, es todavía baja en la región, y en el CUR ni qué hablar, con apenas 20 o 23 docentes de alta carga horaria. [...] Otro objetivo compartido es el trabajo inter-institucional con otras instituciones públicas de Educación Superior; eso se vio plasmado en el proyecto Polo Educativo de Educación Superior, en el que las instituciones que participamos de eso también trabajarán horizontalmente, en el intercambio de laboratorios, de salones de clase, de servicios, etcétera” (ii2).

— “[En el CeRP del Norte] hay un núcleo duro, del cuerpo estable de docentes, que están comprometidos, que producen, que hacen cosas interesantes. Ese núcleo duro es una fortaleza grande que este centro tiene que cuidar, que no se puede desarmar, y que además se tiene que potenciar. También, saliendo de la gente, la infraestructura edilicia es adecuada, tenés condiciones de trabajo dignas” (ii1).

— “Más allá de las buenas voluntades de las personas que podemos encontrarnos y charlar, en las estructuras académicas que están más o menos funcionando acá, hay poca permeabilidad. Hay esfuerzos de algunos Departamentos de hacer trabajos donde puedan integrarse los demás, pero son escasos. No veo que haya mucha permeabilidad [...] ni mucho intercambio más allá de las fronteras de los Departamentos, que son fronteras más bien mentales” (iii1).

— “Lo que veo como fortaleza interesante acá [en el IFD de Rivera] es que tenés libertad en cuanto a que todo lo que te propongas hacer te dan espacio y te facilitan los medios [...]. Eso es bien importante” (iii3).

— “El clima es bueno, está todo bien. Pero me parece que no es del todo bueno para estudiar, o sea, el ambiente es muy bueno en el trato y todo eso, pero no tanto para aprender, como para que te sientas estimulado a aprender por tu cuenta, a profundizar...” (iv16).

— “Desde la gestión trabajamos en equipo y en coordinación. [...] Tratamos de que el clima laboral sea el mejor. [...] En el momento tenemos más de 100 docentes en el IFD [de Tacuarembó], y tienen su carga horaria

completa en el IFD, han logrado acumular todo su trabajo acá; eso es muy interesante, porque eso fortalece a la institución” (ii5).

– *“Creo que el clima que hay acá, el ambiente, es una fortaleza. [...] El principal capital que tienen las instituciones son las personas” (ii4).*

– *“[En el CUR] se respira un ambiente universitario como yo me lo imagino: estudiantes yendo y viniendo, estudiando, discutiendo, conversando; estamos viendo que la biblioteca siempre está llena... [...] Esto ha sucedido en los últimos cinco años. [...] Y las relaciones interpersonales son cálidas, hay un ambiente muy amigable y muy educado. Yo creo que se ha dado cierta química de relacionamiento interpersonal. Hay, por supuesto, algunos roces y cosas por el estilo, pero básicamente creo que hay un ambiente constructivo y crítico, en el buen sentido de la palabra. Esto se fue construyendo en los últimos diez años” (ii2).*

– *“Si caminás por ahí, por los corredores, vas a ver que el clima acá es muy bueno, tanto entre los docentes como de los docentes con los estudiantes y con los funcionarios. Pero hay conflictos que no se ven y están ahí, cuestiones de celos o de competencia o de algunos que se sienten amenazados...” (iii8).*

– *“Sí, está bueno, nada que ver con el liceo. [...] Acá sentís que nadie te controla, que nadie está pendiente de lo que hacés o de lo que no hacés. A ver... te tratan como un adulto, como lo que sos” (iv12).*

– *“Me preocupa el hecho de que [el CeRP del Norte] se esté masificando cada vez más. No es que se esté masificando en el sentido cuantitativo, de que hay mucha gente, sino en el sentido de que hay gente que parece indiferente unas con otras; masificación en el sentido de perdernos en un conjunto de personas en donde cada uno hace la suya, por decirlo así. Me preocupa eso” (iii1).*

A continuación se transcriben las opiniones más representativas sobre la gestión académica de los centros educativos estudiados.

– *“Creo que la gestión académica no se hace, a nivel del centro. Y tengo mis dudas de que se haga al nivel del sistema de los CeRP. Porque si bien existen los Coordinadores Académicos a nivel nacional, creo que en la mayoría de las áreas han brillado por su ausencia. Es posible que a nivel de cada Departamento pueda existir algo parecido a gestión académica, pero tampoco lo veo mucho. [...] En la institución lo que hay es más una gestión burocrática que una gestión académica, a pesar de que pueda haber esfuerzos sinceros de dotarla de un carácter académico” (iii1).*

– *“Nosotros no tenemos capacidad de apoyo y de soporte de la gestión académica. No tenemos Unidad de Apoyo a la Enseñanza... Poné eso como una debilidad grande. Nosotros nos pusimos a trabajar en formar a los profesores, hicimos un proceso de formación de los docentes, en metodología, en planificación, en evaluación, a través de Cursos de Educación Permanente, porque no teníamos de dónde hacerlo” (ii4).*

– *“[En el IFD de Rivera se] infantiliza a los estudiantes, y los estudiantes son infantiles en muchos sentidos” (iii3).*

10.4.d. Sobre el grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas

Como ya fue señalado (*ut supra*, p. 156), en este tópico las expectativas sometidas a consideración son aquellas que tenían los estudiantes de las cohortes estudiadas inmediatamente antes de ingresar a la ES con respecto a su formación profesional, continuidad académica e inserción laboral una vez que culminaran sus estudios en ese nivel.

A continuación se transcriben los testimonios que mejor ilustran las opiniones predominantes de los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii) (los directores de los siete centros de ES de la región y los docentes con más años de trabajo en los tres radicados en Rivera); todos los testimonios fueron producidos en situación de entrevista en profundidad.

– “*El CeRP del Norte ha tenido impacto, por lo menos en términos cuantitativos, en la dotación de Profesores para algunas regiones que no tenían siquiera un docente titulado. Eso es muy importante*” (iii1).

– “*No, no hay eficacia en el cumplimiento de expectativas. Es algo multicausal, pero me parece que hasta como está armado el currículum influye*” (iii2).

– “*Todos los que egresan de Magisterio trabajan el primer año en suplencias cortas. Después en el segundo año ya tienen que concursar*” (iii4).

– “*Hoy tener un título docente es casi una garantía de tener trabajo. La cuestión es el proceso de cómo se inserta, y cuál es la calidad de su inserción en el ejercicio docente... Eso es otra cuestión*” (iii1).

– “*Es muy variable. [...] A este momento [febrero de 2017] ya egresaron 45... así que vamos a andar por los 55 egresos y es claro que no hay lugar para 55 maestros. Pero por otra parte vemos que hay maestros jubilados que siguen trabajando. [...] En Magisterio ellos saben que hasta no terminar no van a trabajar; saben que tienen que terminar la carrera. Entonces, la inserción laboral en general no es una preocupación inicial; la preocupación empieza a aparecer después de que egresan, o cuando están por egresar. En Profesorado es diferente. [...] Ocurrió durante mucho tiempo: los estudiantes se inscribían acá, pedían una constancia de que eran estudiantes de aquí, se iban a anotar en Secundaria y empezaban a trabajar; en general con las materias más 'duras': Matemática, Física, Química, e incluso otras. Claro, aparecía una suplencia... [...] Y cuando empezaban a trabajar abandonaban [...]. Hubo gente que llegó a tener 60 horas sin tener título*” (ii7).

– “*La inserción laboral de los egresados es diferente por áreas. En las áreas deficitarias [...] los estudiantes no terminan la carrera porque no tienen la necesidad, porque trabajan siendo estudiantes, ya consiguen trabajo porque no hay profesores en esas áreas. Entonces, [...] hay muchos*

que empiezan el Profesorado como forma de ingresar al mercado laboral, y muchas veces no completan su formación profesional. Y está pasando que algunos después [...] tienen que volver al CeRP para terminar su carrera, porque se dan cuenta de que primero eligen los egresados, entonces se retiraron pero después vuelven” (iii2).

– “[En el CUR] *hemos intentado algunas cuestiones de respaldo al aprendizaje, por ejemplo, hemos tenido un apoyo hace algunos años de la Comisión Sectorial de Enseñanza, que se llamaba ERA: Espacio de Respaldo al Aprendizaje. Lo hicimos durante un año, que es lo que duraba el proyecto; participaron unos veinte estudiantes, y se discutían diferentes trabajos publicados; nos reuníamos los martes, se repartían esas publicaciones y se discutía sobre eso. Eso funcionó bárbaro más o menos medio año; después los estudiantes dejaron de ir, y la mayoría dejó de estudiar” (ii2).*

La mayoría de los estudiantes entrevistados pusieron de manifiesto que desde su ingreso a la ES su expectativa era culminar la «carrera», aunque el trabajo profesional en ese campo no estaba entre sus prioridades.

– “*Sí, mi expectativa era terminar la carrera, y si después podía trabajar como profesora, bueno, mucho mejor. Eso nunca lo descarté. Pero para mí era tan o más importante empezar a estudiar algo acá y ver si en uno o dos años podía irme a estudiar a Montevideo... A esta altura, ya creo que no...” (iv5).*

– “*Mi expectativa siempre fue, desde el principio, culminar la carrera, pero no porque eso fuera una vía para poder trabajar después... Es más, si fuera así hubiese elegido otro Profesorado y no el que elegí. De los que egresaron el año pasado son muy poquitos, uno o dos, los que consiguieron horas acá en Rivera” (iv1).*

– “*Sí, claro, yo entré para llegar hasta el final. Abandonar no estaba en mis planes, pero me dí cuenta que Profesorado no era lo mío. Bah, si en primer año me hubiese ido mejor seguro que hubiese seguido. Obvio que no le echo la culpa al CeRP; para ser honesta, lo que en realidad estaban equivocadas eran mis expectativas...” (v7).*

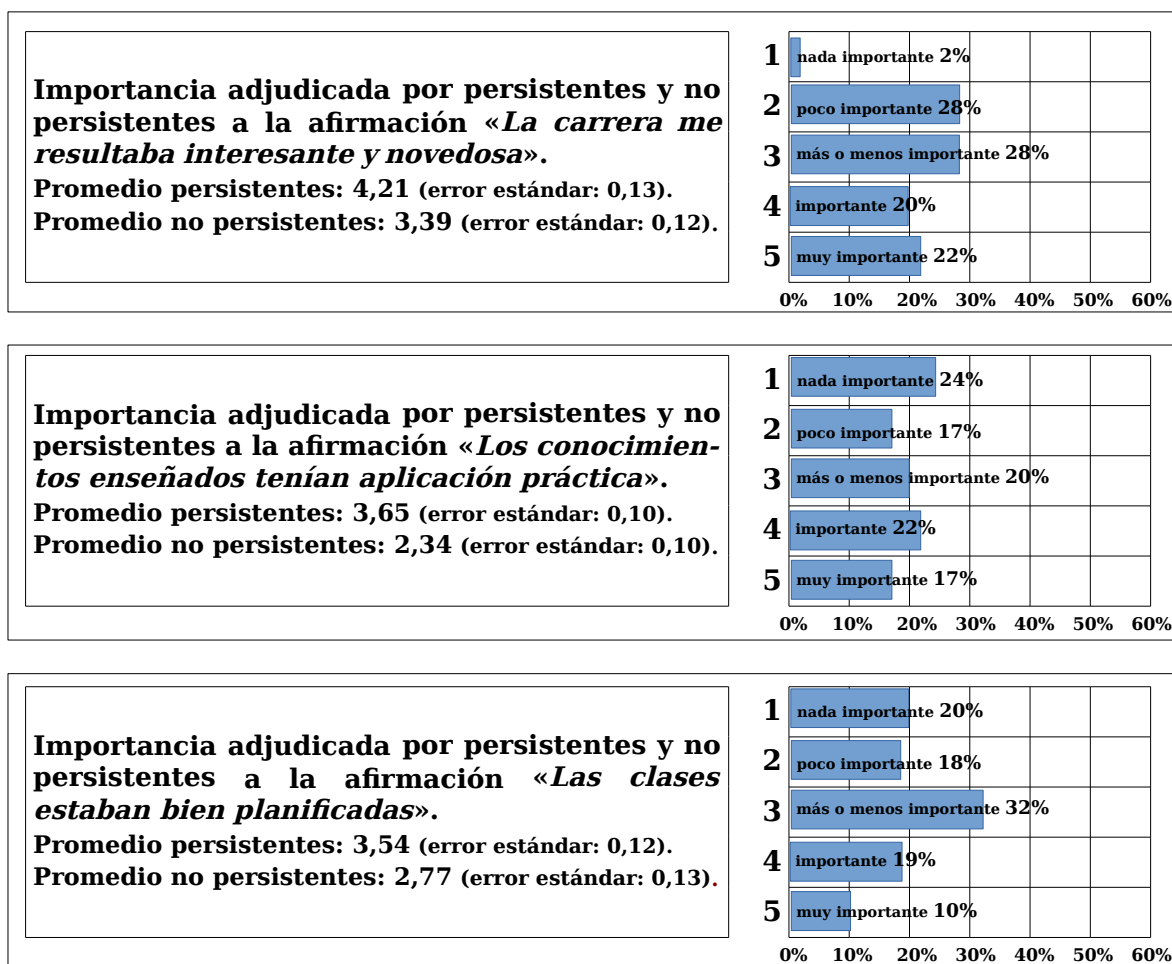
Por otra parte, en la encuesta censal aplicada a los informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) (estudiantes persistentes y no persistentes) también se indagó sobre las expectativas que tenían inmediatamente antes de ingresar a la ES con respecto a la culminación de sus estudios. Frente a la pregunta «*Al momento de inscribirte en Educación Superior, ¿tu expectativa era culminar la carrera?»*», el 94% de los integrantes de la cohorte 2014 que al promediar el año 2016 habían abandonado sus estudios respondió afirmativamente.

10.4.e. Sobre otros componentes del «efecto centro»

Algunos de los tópicos del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de encuesta de la NSSE que fue incluido en los formularios de encuesta aplicados en la investigación también forman parte de lo que hemos considerado como «efecto centro»: motivación hacia la carrera elegida, exigencia académica, modalidades de aprendizaje propiciadas por el centro educativo, capacidades y disposiciones actitudinales de los docentes en su interacción con los estudiantes.

En los siguientes Cuadros se presentan en forma gráfica las respuestas aportadas en el censo por los informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) (estudiantes persistentes y no persistentes respectivamente) frente a cinco de los seis tópicos del formulario de encuesta de la NSSE²⁸⁵.

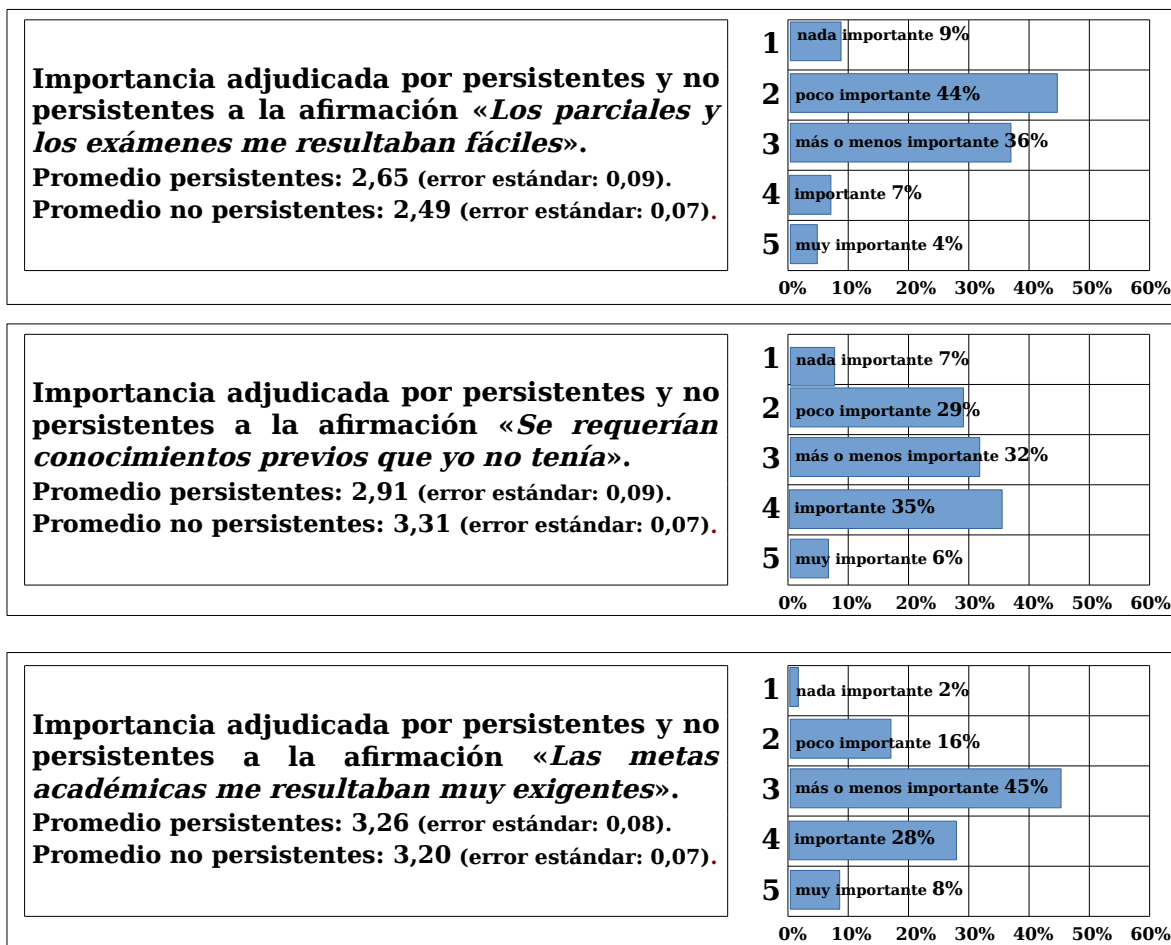
Cuadro 20. Tópico 21/25: «Factores de motivación hacia la carrera elegida»



Fuente: elaboración propia

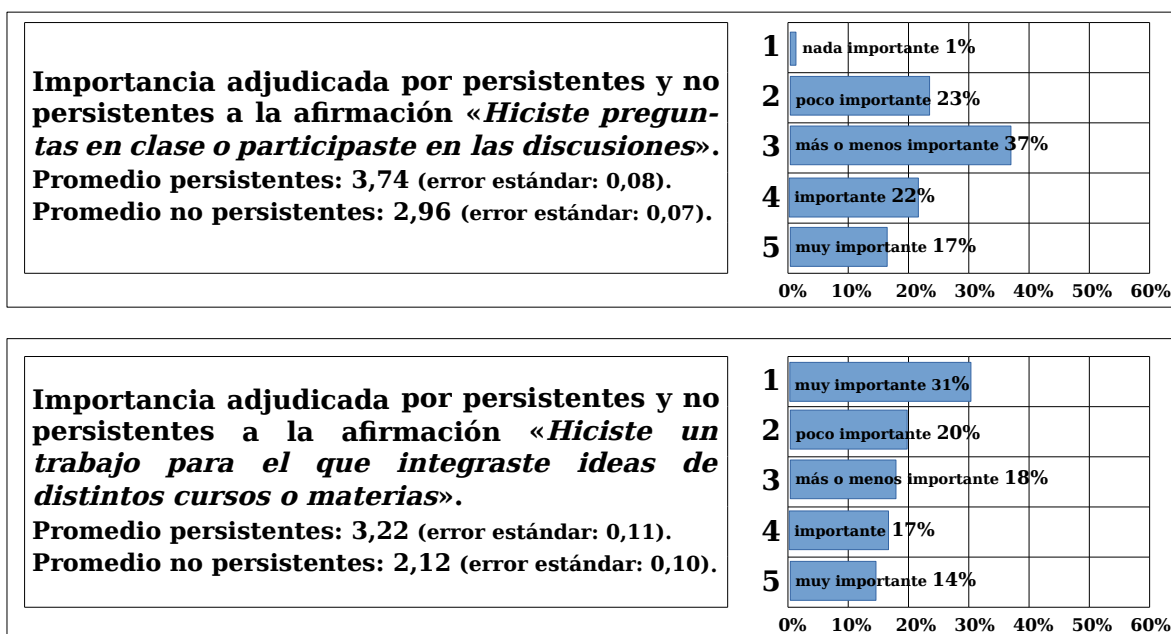
285 Estos cinco tópicos fueron formulados en forma idéntica en los dos formularios de encuesta empleados, aunque se les adjudicó una numeración cardinal diferente.

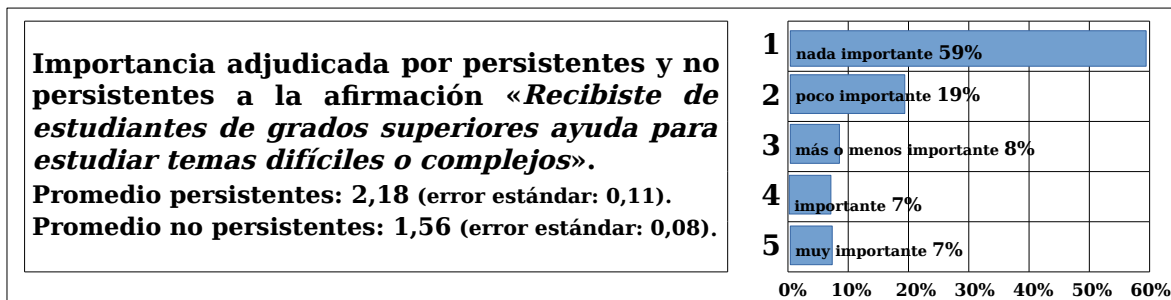
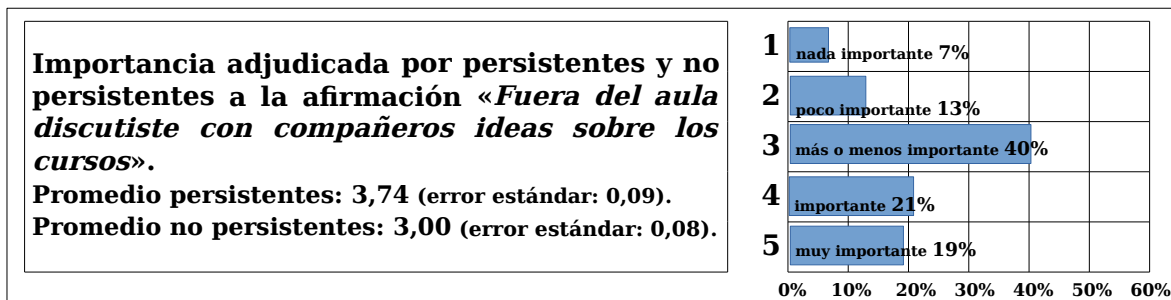
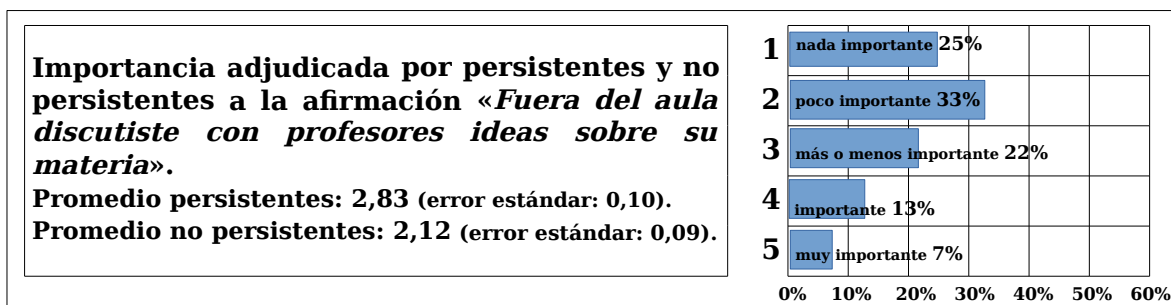
Cuadro 21. Tópico 22/26: «Sobre la exigencia académica»



Fuente: elaboración propia

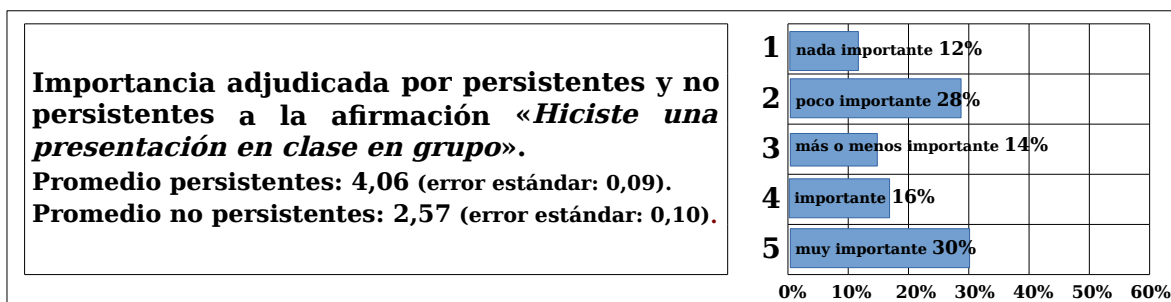
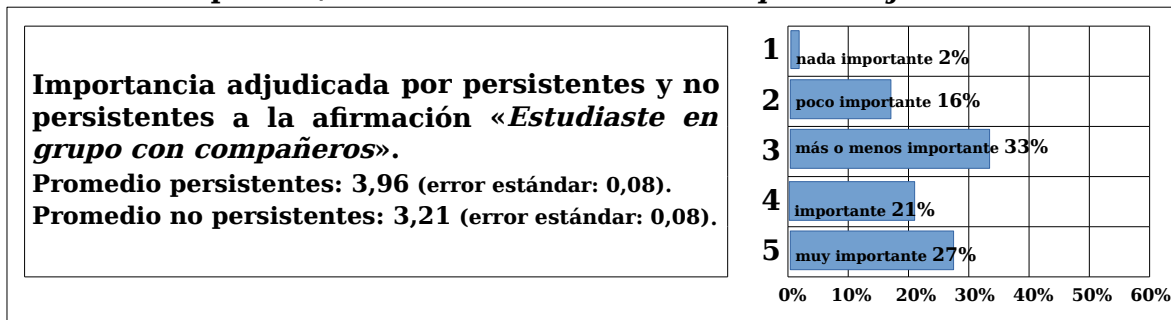
Cuadro 22. Tópico 23/27: «Sobre modalidades de aprendizaje activo»





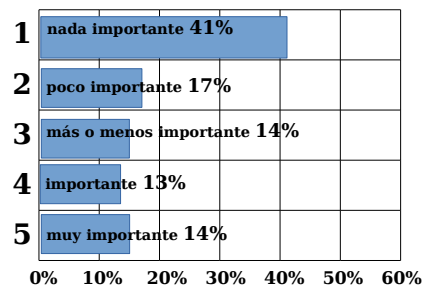
Fuente: elaboración propia

Cuadro 23. Tópico 24/28: «Sobre modalidades de aprendizaje colaborativo»



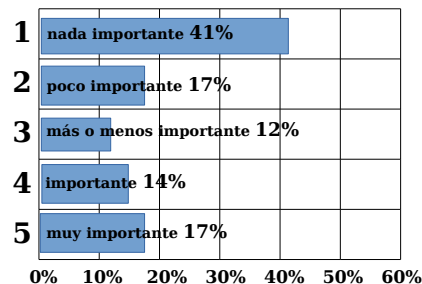
Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «*Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo*».

**Promedio persistentes: 3,88 (error estándar: 0,15).
Promedio no persistentes: 2,30 (error estándar: 0,14).**



Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «*Hiciste un proyecto de investigación en grupo*».

**Promedio persistentes: 3,35 (error estándar: 0,11).
Promedio no persistentes: 1,79 (error estándar: 0,10).**

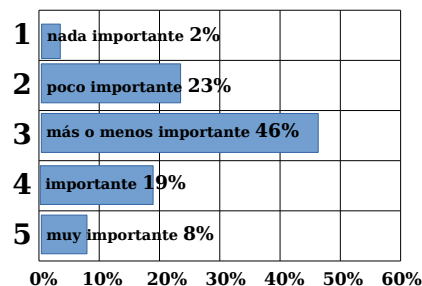


Fuente: elaboración propia

Cuadro 24. Tópico 25/29: «*Sobre la interacción entre docentes y alumnos*»

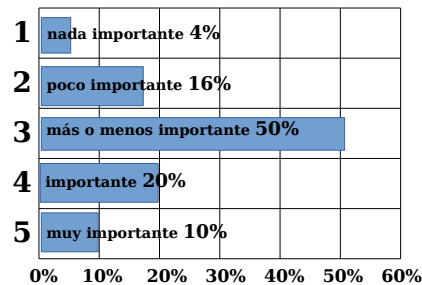
Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «*Los profesores realmente valoraban tus opiniones*».

**Promedio persistentes: 3,19 (error estándar: 0,08).
Promedio no persistentes: 2,93 (error estándar: 0,07).**



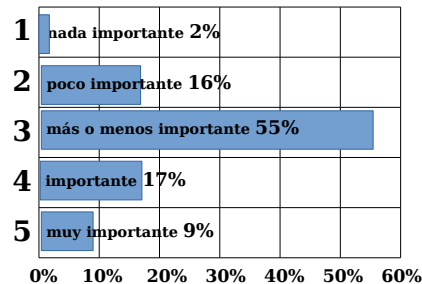
Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «*Los profesores te trataban de manera justa*».

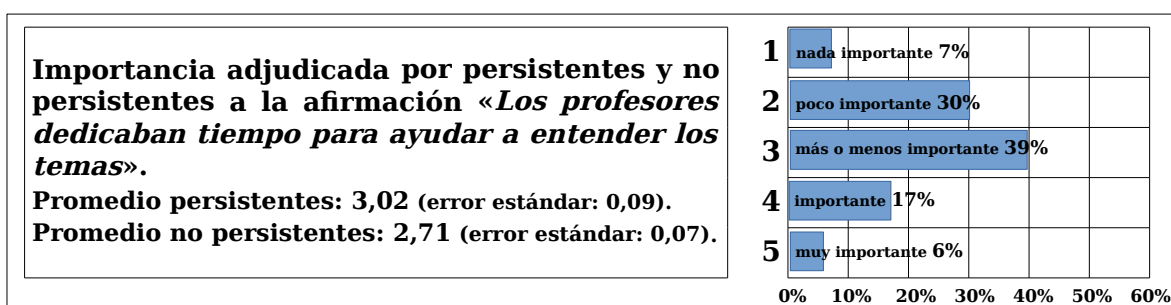
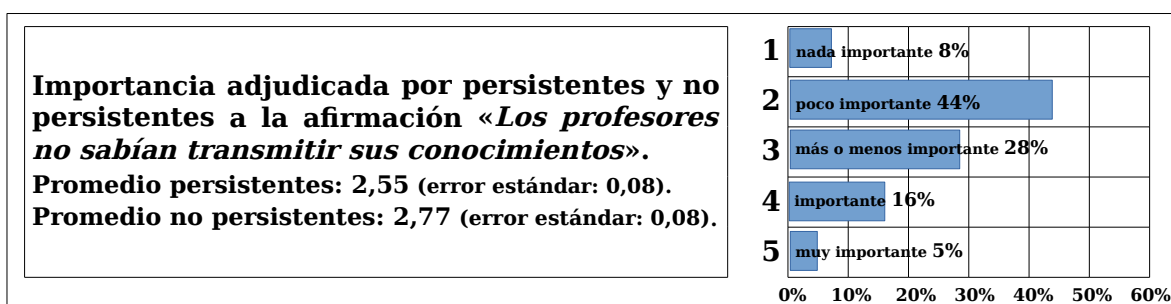
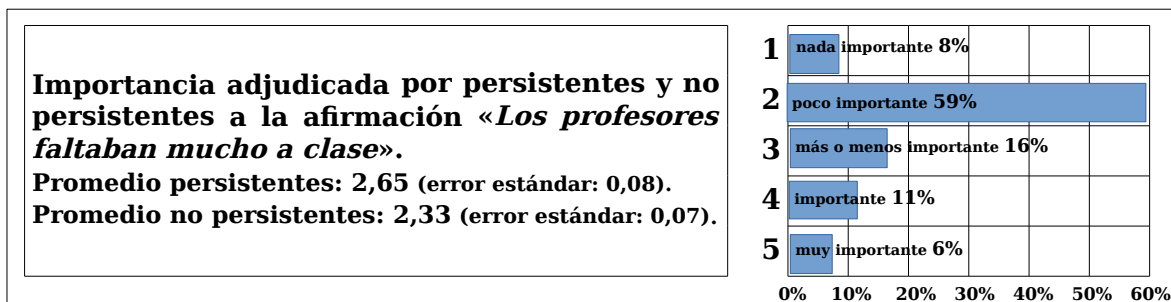
**Promedio persistentes: 3,33 (error estándar: 0,08).
Promedio no persistentes: 3,06 (error estándar: 0,07).**



Importancia adjudicada por persistentes y no persistentes a la afirmación «*Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos*».

**Promedio persistentes: 3,28 (error estándar: 0,08).
Promedio no persistentes: 3,04 (error estándar: 0,06).**





Fuente: elaboración propia

El promedio de las respuestas ofrecidas ante estas 21 preguntas se sitúa algo por encima de la mitad de la escala Likert de 5 puntos (2,98): 3,29 en el caso de estudiantes persistentes y 2,67 en el de no persistentes.

Más adelante, al momento de presentar la segunda hermenéutica desplegada, se expondrá el análisis de estos cinco tópicos sobre la base de las respuestas aportadas en la encuesta censal que aquí nos hemos limitado a exponer gráficamente.

10.5 Sobre el abandono de los estudios

La encuesta censal aplicada aportó información fehaciente sobre la magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en los centros de ES considerados, así como sobre sus períodos críticos y principales factores explicativos. De acuerdo con lo que se expondrá más adelante, esa información coincide sólo parcialmente con las percepciones que sobre esas cuestiones han expresado los expertos entrevistados y los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii).

A continuación se presenta la información al respecto producida en la encuesta censal aplicada a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) (estudiantes persistentes y no persistentes respectivamente). Los datos corresponden a las respuestas aportadas por las 555 personas que completaron la encuesta: 302 del CeRP del Norte (83% del total de la cohorte), 172 del CUR (51% de la cohorte) y 81 del IFD (71%).

Cuadro 25. Cantidad y porcentaje de persistentes y de desertores

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	
persistentes	127	42.05	101	58.72	60	74.07	52 %
desertores	175	57.95	71	41.28	21	25.93	48 %
totales	302	54 %	172	31 %	81	15 %	100 %

Fuente: elaboración propia

Casi la mitad de los estudiantes que ingresaron en 2014 (48%) dos años y medio después habían abandonado sus estudios en Rivera. Esta cifra es bastante superior a la del promedio nacional para ese período²⁸⁶.

Cuadro 26. Persistentes y desertores: distribución por sexo

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	persistentes	desertores	persistentes	desertores	persistentes	desertores	
hombres	31 (24%)	42 (24%)	25 (25%)	24 (34%)	3 (5%)	1 (5%)	33 %
mujeres	96 (76%)	133 (76%)	76 (75%)	47 (66%)	57 (95%)	20 (95%)	77 %
totales	127	175	101	71	60	21	100 %

Fuente: elaboración propia

Del total de encuestados de la cohorte 2014 el 77% son mujeres, y son mujeres un porcentaje casi igual (79%) de los estudiantes persistentes.

286 De acuerdo con lo establecido por Boado, Custodio y Ramírez (2011), la tasa promedial de abandono en la ES de Uruguay en el período 1997-2004 fue del 36%.

Cuadro 27. Persistentes y desertores: distribución por edad

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	persistentes	desertores	persistentes	desertores	persistentes	desertores	
19 a 21	55 (43%)	64 (37%)	24 (24%)	6 (8%)	27 (45%)	12 (57%)	34 %
22 a 24	36 (28%)	57 (33%)	35 (35%)	14 (20%)	23 (38%)	6 (29%)	31 %
25 o más	36 (28%)	54 (31%)	42 (41%)	51 (72%)	10 (17%)	3 (14%)	35 %
	127 (100%)	175 (100%)	101 (100%)	71 (100%)	60 (100%)	21 (100%)	100 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los períodos en los que se producen las mayores tasas de abandono de los estudios –«períodos críticos de abandono»–, de la encuesta censal aplicada surge que más de los dos tercios (68%) de los abandonos tuvieron lugar durante el primer año lectivo, y entre éstos casi dos tercios (62%) se produjeron durante el primer semestre.

Cuadro 28. Períodos en los que se produce el abandono de los estudios

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	
en 1 ^{er} semestre	73	41,71	30	42,25	9	42,86	42 %
en 2 ^o semestre	46	26,29	18	25,35	5	23,81	26 %
después 1 ^{er} año	56	32,00	23	32,39	7	33,33	32 %
TOTAL	175	100	71	100	21	100	100 %

Fuente: elaboración propia

La tabla precedente permite visualizar, además, que no existen diferencias significativas en cuanto a los períodos críticos de abandono de los estudios en los tres centros educativos estudiados.

Tal como se muestra en las dos tablas que se presentan a continuación, los abandonos fueron, en su mayor parte, de carácter voluntario y definitivo (85% y 60% respectivamente).

Cuadro 29. Abandono voluntario de los estudios y abandono no voluntario

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	
abandono no voluntario	19	10,86	19	26,76	2	9,52	15 %
abandono voluntario	156	89,14	52	73,24	19	90,48	85 %
TOTAL	175	100	71	100 %	21	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia

Cuadro 30. Abandono transitorio de los estudios y abandono definitivo

abandono transitorio o definitivo	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	
transitorio	67	38,29	34	47,89	5	23,81	40 %
definitivo	108	61,71	37	52,11	16	76,19	60 %
TOTAL	175	100	71	100	21	100	100 %

Fuente: elaboración propia

Las tasas de abandono definitivo son significativamente mayores en el CeRP del Norte que en los otros centros de ES; las tasas de abandono transitorio, en cambio, son significativamente mayores en el CUR.

A continuación se presenta la información derivada de las respuestas aportadas en el censo por los estudiantes no persistentes con respecto a lo que valoraron como principales motivos que dieron lugar al abandono de sus estudios²⁸⁷.

Cuadro 31. Cantidad y porcentaje de motivos de abandono según lo aducido por los estudiantes que abandonaron

		CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		total
		frec	%	frec	%	frec	%	%
I	No me gustaba; no era lo mío; falta de vocación	53	30.28	18	25.35	6	28.57	28.84
	Me fue mal en parciales/exámenes; perdí beca	40	22.86	7	9.86	2	9.52	18.35
	Dificultades académicas	4	2.29	9	12.68	0	0.00	4.87
II	Cuestiones laborales	23	13.14	9	12.68	4	19.05	13.48
	Falta de tiempo	5	2.86	2	2.82	0	0.00	2.62
III	Cuestiones familiares	14	8.00	5	7.04	4	19.05	8.61
	Cuestiones económicas	10	5.71	5	7.04	2	9.52	6.37
	Problemas de salud	9	5.14	7	9.86	2	9.52	6.74
	Distancia a la sede; problemas de transporte	4	2.29	4	5.63	0	0.00	3.00
	Mudanza de ciudad	2	1.14	0	0.00	0	0.00	0.75
	No me adapté; extrañaba mucho	2	1.14	0	0.00	0	0.00	0.75
	Problemas personales	2	1.14	2	2.82	1	4.76	1.87
IV	Malos docentes; malas relaciones con docentes	3	1.71	1	1.41	0	0.00	1.50
V	Otros motivos	4	2.29	2	2.82	0	0.00	2.25
TOTAL		175	100	71	100	21	100	100

Fuente: elaboración propia

287 Las respuestas corresponden a la pregunta 22, de carácter abierto, del formulario: «¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir los estudios?». Las respuestas ofrecidas –tomadas como variables «string» abiertas– se agruparon en 14 categorías. Luego de que se culminaron y analizaron las entrevistas en profundidad realizadas a una muestra de 32 de los informantes, las 14 categorías fueron distribuidas en los cinco agrupamientos indicados en la primera columna de la planilla (I, II, III, IV y V).

Tal como lo ilustra la planilla, la principal razón de abandono aducida por casi la tercera parte de los encuestados (28,84%) está radicada en la dimensión propiamente «vocacional»: la «carrera» elegida no era su «vocación» o “no le gustaba” o “no le gustó” o “no era lo suyo”.

Algo más de la mitad (52%) de los estudiantes que abandonaron sus estudios en la ES de Rivera lo hizo por razones derivadas de –o asociadas a– cierta debilidad o fragilidad motivacional, que son las que en la planilla aparecen incluidas en el agrupamiento (I). La pertinencia de este agrupamiento responde a que, de acuerdo con lo emergente del análisis de los testimonios aportados en situación de entrevista en profundidad por parte tanto de estudiantes persistentes como de no persistentes (*cf. ut infra*, pp. 352-353), la decisión de abandonar los estudios inmediatamente después de los primeras instancias de evaluación (pruebas parciales y exámenes), en apariencia directamente motivada por el hecho de haber obtenido bajas calificaciones en ellas, en realidad tiene su origen, en la gran mayoría de los casos, en un déficit propiamente motivacional; en efecto, en el diálogo propiciado en situación de entrevista muchos de ellos terminaron reconociendo que de haber cursado una «carrera» que les resultara más atractiva y estimulante hubiesen tenido una mayor disposición y aplicación hacia el estudio, lo cual hubiese dado lugar a la obtención de mejores calificaciones en aquellas instancias²⁸⁸.

Cabe argüir algo análogo con respecto a las razones de abandono que forman parte del agrupamiento (II). En efecto, en situación de entrevista en profundidad muchos de los estudiantes que abandonaron sus estudios aduciendo como razones cuestiones laborales (y/o falta de tiempo para dedicarle a los estudios y/o incompatibilidad de horarios) comentaron que esas cuestiones no hubiesen desencadenado el abandono de sus estudios de haber tenido «vocación» por la «carrera» que habían comenzado a cursar. En virtud de ello, es lícito agrupar estas razones con las anteriores, en cuyo caso la falta de «vocación» estaría en el origen de más de las dos terceras partes (68%) del total de razones aducidas²⁸⁹.

288 Corresponde advertir que siete de las nueve personas que manifestaron que ciertas dificultades académicas habían motivado su abandono de los estudios en el CUR explicitaron, en su respuesta en la encuesta censal, que tales dificultades eran consecuencia de que algunas asignaturas obligatorias del plan de estudios se ofrecían en forma intermitente.

289 Vale recordar aquí que el «factor motivacional» forma parte de las condiciones inherentes al estudiante –en los términos de Tinto (2012), «*internal commitments*»–.

De acuerdo con lo que ya fue comentado (*ut supra*, pp. 233-234), las respuestas producidas en las encuestas censales sobre este ítem –«*Principal razón que dio lugar al abandono de los estudios*»– hicieron conveniente alterar los criterios de selección de informantes de los «tipos» (iv) y (v) a entrevistar que habían sido establecidos en el proyecto original. Las intuiciones que condujeron a esta alteración fueron que algunas de las razones de abandono aducidas en realidad encubrían otro tipo de razones. Por ejemplo, la atribución de bajas calificaciones como motivo del abandono encubre la razón de no haber estudiado lo suficiente como para obtener mejores calificaciones, y esta insuficiencia en cuanto a la cantidad y calidad del estudio es debida principalmente a la falta de interés o de «vocación» por la «carrera» cursada. De un modo análogo, aducir como razón del abandono a la incompatibilidad entre trabajo y estudio encubre aquellas situaciones, por cierto numerosas, que comprenden a estudiantes que, de haber tenido cierta «vocación» por la «carrera» cursada, hubiesen continuado con sus estudios a pesar de haber tenido que disponer de cierta cantidad de tiempo para cumplir con sus obligaciones laborales (fundamentalmente en el caso de trabajos a tiempo parcial). Estas consideraciones serán tratadas con mayor detalle más adelante (*ut infra*, pp. 385-386).

Por su parte, ciertos factores tal vez contingentes, tales como los incluidos en el agrupamiento (III) (cuestiones familiares, cuestiones económicas, problemas de salud y problemas personales, entre otros) representan una importante proporción (28%) de las razones de abandono aducidas.

En cuanto a las razones asociadas a lo que hemos denominado «efecto centro» (calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, entre otros componentes), llamativamente fueron mencionadas por solamente 4 de los 267 estudiantes no persistentes censados (1,5%).

Por otra parte, tal como queda de manifiesto en los fragmentos discursivos que se transcriben a continuación, si bien los contextos académicos de los centros educativos considerados son diferentes, entre los informantes entrevistados existen notorias coincidencias con relación a la magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en esos centros educativos, sus períodos críticos y factores explicativos.

— *“El estudio nuestro con la cohorte PISA, que concluyó en 2012, mostraba que la persistencia es de 0,75. O sea que uno de cada cuatro*

deja, no se inscribe al año siguiente, con lo cual puede ser que no se inscribe nunca más o que se cambie o... Eso es a nivel país, año 2012” (e1).

– *“El abandono en el CeRP del Norte es especialmente grande, elevado. [...] Las tasas de abandono son elevadas; siempre lo han sido. Siempre lo han sido” (iii1).*

– *“En Matemática siempre hubo mucha deserción. Pero ahora es mucho más. [...] En mi generación al principio éramos más de 40, y ahora en mi grupo somos 9, de los cuales hay 3 que son de otras generaciones, que están recursando” (iv10).*

“En primer año [en Profesorado de Derecho] éramos casi cuarenta; ahora en cuarto año somos seis. Casi todos abandonaron en primer año, a mitad de año” (iv1).

– *“El abandono es enorme. Fijate, en 2014 en Química empezamos casi 30, creo que 26 o 27. Y ahora quedamos 8, y me parece que en cualquier momento seremos 7” (iv7).*

– *“No tengo mucha idea. Cuando yo dejé ya habían dejado unos cuantos, no sé qué pasó después” (v17).*

– *“[En el IFD de Rivera] en el caso de Educador Social la deserción del año pasado [2016] fue del 17%. En Profesorado la deserción fue del 32%, y en Magisterio del 38%” (ii6).*

– *“[En el IFD de Rivera] de cada 100 abandonan, como mucho, 30, más o menos” (iii4).*

– *“[En Magisterio del IFD de Tacuarembó] en la cohorte 2013 tuvimos una inscripción de 211 o 218, no recuerdo bien, y ahora egresaron [en diciembre de 2016] 39. Esos fueron los que hicieron [la «carrera»] en tiempo y forma. [...] Eso ya te habla de un gran rezago” (ii5).*

– *“Hay mucho más rezago y deser..., perdón, desafiliación, en los estudiantes de Profesorado que en los de Magisterio. Mucho mayor desafiliación. [...] [En el IFD de Melo] estamos en el entorno de 400 y pico de estudiantes en Profesorado y 200 y pico en Magisterio. [...] Hasta hace relativamente poco tiempo la concentración mayor se daba en primer año de Profesorado; muchísimos estudiantes en primer año, muy pocos en segundo año y muy pocos, poquísimos, en tercero y cuarto” (ii7).*

– *“Yo creo que [en el CUR] la tasa de abandono es menor que en Montevideo. Acá hace algunos años atrás hicimos un cálculo [...] y estábamos en un 20% de deserción, lo cual es bajísimo. En Montevideo, en la Facultad de Ingeniería llega al 65 o 70%, después del primer año” (ii2).*

– *“No tengo cifras, creo que en realidad no hay estadísticas sobre eso, pero acá [en el CUR] creo que no es un fenómeno grave. Sí, es cierto que muchos abandonan, pero la mayoría es porque se equivocaron en su elección, y no por cuestiones de otro tipo” (iii9).*

– *“En el CeRP del Norte [...] hay grupos en los que el abandono llega a más del 50%. Claro que son grupos relativamente chicos... Pero eso resulta preocupante” (iii1).*

— *“Yo no creo que nos podamos formar un juicio claro con respecto a qué está pasando con las trayectorias [en Educación Superior] en una región en la que el grueso de su oferta académica es tan nuevito. De las carreras, uno [...] podría agarrar Enfermería [...] o la Licenciatura en Recursos Naturales, que empezó en marzo de 2011; entonces, recién en 2015 o 2016 se habría cumplido el 50% más del período que tenían para terminar... Entonces recién ahora podemos empezar a ver algo relativamente concluyente sobre qué es lo que pasa y qué magnitud tiene el abandono. Uno podría decir: 'bueno, hagamos juicio solamente sobre qué les pasa a los estudiantes durante el primer año, y si al año siguiente deciden volver a inscribirse o si no se inscriben o si se van a otro lado'; es decir, si ratifican su decisión de un año para el otro. El estudio que hicimos mostraba que la probabilidad de ratificar al año siguiente la decisión tomada era de 0,75, independientemente de si académicamente les había ido bien o mal. Eso es el promedio a nivel nacional; no sé cuánto es ese valor en el noreste” (e1).*

En cuanto a los períodos del año lectivo en los que se produce la mayor cantidad de abandonos de los estudios, la coincidencia de opiniones es bastante marcada.

— *“La bibliografía internacional te dice que es primer año. [Pero] yo no lo tengo claro” (e1).*

— *“Hay un período crítico que se produce básicamente en abril, que es cuando se da el 'aterrorizaje' en la formación terciaria” (ii1).*

— *“[En el CUT a mayor cantidad de abandonos es en] el primer semestre. [...] A la mitad del año se produce como una...” (ii4).*

— *“[En el IFD de Melo] la mayor desafiliación se produce en primer año, por lejos. Siempre fue así” (ii7).*

— *“[En el CeRP del Norte] el abandono se da especialmente en el primer semestre, en el que los muchachos prueban, muchos vienen a probar, muchos vienen con previas y luego no logran aprobarlas. Yo creo que el primer parcial, que es una prueba obligatoria que deben hacer, ahí se da un número elevado de personas que abandonan. Después del segundo parcial, con los que quedan, ahí el abandono es mucho menor” (iii1).*

— *“El primer pico de deserción se produce por mayo. Los primeros parciales son en junio-julio, y ahí se produce el segundo pico. Estamos hablando de que en mayo los grupos de 60, 70 alumnos, ya están por 40. Y después de los primeros parciales ya quedan en 25. Te estoy hablando siempre del caso de Profesorado [en el IFD de Melo] y del caso de las materias del Núcleo de Formación Profesional Común, que son las que pueden cursar acá. En el caso de las materias del semi-presencial ocurre eso o peor, porque se inscriben y muchos ni siquiera entran nunca en la plataforma y directamente no lo cursan. Ha pasado, por ejemplo, por decirte algo, no estoy citando un caso concreto, de 20 o 25 alumnos inscriptos, terminan cursando dos o tres. Eso en el caso de las materias del semi-presencial, o sea, las materias por plataforma” (ii7).*

— “Después del primer parcial. Siempre fue así. Y después, el segundo período crítico es en la entrada a la práctica, [que] es cuando se definen; algunos recién ahí se dan cuenta de que no les gusta ser profesores. Es como el momento de definición: puedo con esto o no puedo con esto y me cambio de carrera” (iii2).

— “Después del primer parcial empiezan a dejar, porque como la reglamentación [del plan 2008 de Formación Docente] exige que para exonerar deben sacar 6 o más en los dos parciales del año, entonces si en el primer parcial sacan menos de 6 abandonan; tienen un razonamiento tan extraño...” (iii3).

— “El período crítico es después del primer parcial. Si bien la reglamentación es flexible [...] muchos estudiantes se desestiman [...], en muchos casos por no haber obtenido un 6 [...], porque si no logra 6 no puede exonerar, entonces el alumno ya queda con esa idea: no obtuve 6, no voy a lograr exonerar, entonces no sigo [...], y muchos dicen: ‘esto no es para mí’” (ii6).

— “Después del primer parcial, ahí sí. Porque según la reglamentación [del plan 2008 de Formación Docente] si sacó 5 o menos de 5 en el primer parcial, ya sabe que va a examen, y entonces abandonan” (iii4).

— “En el caso de Magisterio [en el IFD de Melo] ocurre que muchos estudiantes consideran que no exonerar supone perder; entonces, como para exonerar tienen que tener un mínimo de 6 en cada uno de los dos parciales, y de calificación final 9, entonces si sacan 5 en un parcial ellos consideran que perdieron la asignatura y que la tienen que recurrar. ¿Por qué? Porque muchos de esos estudiantes nunca dieron un examen; se manejaron siempre con la exoneración. Esa visión la traen desde Secundaria. [...] El examen les genera un nivel de estrés impresionante. [...] Creo que la baja resistencia a la frustración [...] de alguna manera tiene que ver con la prolongación de la adolescencia de la que te hablaba antes” (ii7).

— “Yo creo, sin haber investigado, que el abandono viene cuando se pone la exigencia evaluatoria, cuando vienen las pruebas. [...] Creo que ahí eso genera una gran deserción, porque creo que ellos apostaron a una cosa fácil” (ii3).

— “No sé en el resto de las materias. Como te decía antes, acá en el CUR los que abandonan en el primer año, durante el curso, es porque se equivocaron en lo que eligieron. Después hay otros que abandonan cuando les va mal en los primeros exámenes, ya después que termina el curso. Pero no sé decirte cuántos, porque yo los pierdo de vista y en general ninguno me dice que va a abandonar” (iii9).

— “El período más crítico para el abandono en el CUR es después del primer año. Sí, el que ve que le va mal en dos exámenes, no vuelve. Esa es mi impresión, no está estudiado. [...] El período crítico es en el primer año, terminando el primer año. Tal vez en el comienzo del segundo año, o sea, en el tercer semestre” (ii2).

Los estudiantes entrevistados –tanto los persistentes como los no persistentes– también han coincidido en cuanto a que el período en el que se produce mayor cantidad de abandono es hacia el final del primer semestre, cuando tienen lugar las primeras pruebas de evaluación.

– “A mí me fue bastante mal en los primeros parciales, no en todos, pero en la mayoría. La verdad que no valía la pena seguir, porque esas materias no me gustaban, ni siquiera en las que me fue más o menos bien...” (v3).

– “Casi todos mis compañeras que abandonaron fue con los primeros parciales. Yo estudiaba en un grupo que éramos cinco, y a tres les fue mal y dejaron. Pero no les gustaba Profesorado. Ninguna de las tres siguió estudiando, y sólo una está trabajando, en un free-shop” (iv4).

– “Muchos dejaron porque les fue mal al principio... Lo que pasa que no era lo que les gustaba, y por eso no estudiaron, y claro, les fue mal” (iv3).

– “Te digo la verdad, yo no quería estar un año sin hacer nada y entonces me inscribí en el CeRP. Ser Profesora no era lo que me gustaba, pero quise probar. Y ya cuando me puse a estudiar para el primer parcial, que era de Pedagogía, me di cuenta que la cosa no era por ahí. Y dejé enseguida” (v2).

– “Los primeros parciales me liquidaron. En las específicas me fue bien, pero en las del tronco común... un desastre. No es lo mío, evidentemente” (v8).

– “Algunos pensaron que tenían vocación, pero en segundo año, con la práctica, vieron incluso que no estaban preparados psicológicamente para tener un grupo a cargo. Y ahí abandonaron” (iv1).

– “El primer año es más teórico, pero en segundo, a la hora de la práctica, muchos se dieron cuenta de que eso no era lo que querían. Pero fueron muchos más los que abandonaron en primero, incluso en el primer semestre. [...] Ah, y hay muchos que tenían beca, y como al final del primer año quedaron con materias pendientes, perdieron la beca, y entonces abandonaron” (iv3).

Una coincidencia de magnitud similar existe con relación a los factores explicativos del abandono de los estudios.

– “En cuanto a [...] por qué la gente puede abandonar, [...] sigo sosteniendo que en el interior hay una hipótesis básica, que tiene que ver con la debilidad en la formación que traen los estudiantes [...]. Entonces, teniendo en cuenta eso, creo que encontrarse con un parcial que les va mal, [o] les va mal en un examen, los hace abandonar, los hace replantearse rápidamente que 'esto no es para mí'. [...] El estudio que hicimos con Santiago [Cardozo] sobre la persistencia, nos mostró que [las actividades extra-curriculares, las actividades de extensión, actividades recreativas, etc.] no tenían mayor incidencia [en la decisión de abandono]. En el caso de Rivera no sabría decirte... No sabría decirte. Yo creo que antes que eso el punto que hay que considerar es que dos de las tres carreras [las Licenciaturas en Enfermería y en Recursos Naturales] tienen

una cadencia soterrada de bianualismo, de que la materia te la dan cada dos años, con lo cual si vos no la das ahora te perdés dos años. Entonces, eso es muy complicado” (e1).

— *“Creo que hay muchas razones posibles. [...] Una de ellas tiene que ver con las características de una región donde no todas las personas que vienen tienen al Profesorado como su opción primera, sino que vienen a probar; incluso se inscriben en más de una carrera, y les sale otra cosa y se van... Otros prueban y no les gusta, generalmente vienen porque les gusta la Geografía o la Matemática y entonces se inscriben en el Profesorado de Geografía o de Matemática, pero luego tienen que vérselas con materias que no esperaban, como las materias de la Educación específicamente, y eso algunos no se las bancan, y se van. Entonces, hay una cantidad de factores que inciden” (iii1).*

— *“Algunos piensan que esto es una continuación del liceo. Y claro, se enfrentan a una realidad muy distinta, en la que tienen que ser autónomos y estudiar en forma regular; y muchos se dan cuenta de que no lo pueden sostener [...]. En realidad eso sobre todo les pasa a los que no les gusta la carrera. Se dan cuenta cuando ya están adentro. Y entonces dejan...” (iii7).*

— *“De los que yo conozco, la gran mayoría de los que abandonaron, yo diría que casi todos, era porque no les gustaba lo que hacían, decían 'esto no es lo mío' . [...] Entonces no estudiaban, no ponían empeño en estudiar, y entonces terminaban abandonando, ya en primer año” (iv2).*

— *“Es que no me gustaba. Entré para probar, para hacer algo. [...] Y me fue muy mal, claro, no estudié demasiado, pero me ponía a leer una fotocopia y mi cabeza estaba en otro lado” (v4).*

— *“Hay que estar en la piel de uno. [...] Es muy difícil seguir con algo que no te gusta. Muchos compañeros y profesores trataron de ayudarme, pero es como si quisieran convencerte de que todos los días comas una comida que no te gusta” (v24).*

— *“Se inscriben muchos, y a veces sólo por inscribirse, por las dudas. Tienden a permanecer los que no son de Rivera -a no ser que les vaya mal y pierdan la beca-, porque la decisión es toda una decisión: se mudan, salieron de sus casas y se instalaron en una residencia estudiantil. Y otra cosa es el que se inscribe y va haciendo de a poco, y un año hace una materia y al otro año dos, y por plataforma otra... y entonces de repente abandonan” (iii2).*

— *“Vienen acostumbrados a Secundaria, donde no leen nada, o leen una hojita media hora antes de entrar a clase, o quince minutos, y con eso son Gardel; es la triste realidad. [...] La gran preocupación es que cuando se van con esta base a hacer otra cosa... [...]. Entonces, el choque cuando llegan [al CeRP del Norte], que tienen varios profesores, y que cada uno les manda leer un montón de cosas [...], y sí, a muchos no les da, porque no están entrenados, no porque sean 'burros'; se ven superados, cuando ven todo aquello dicen 'esto no es para mí, yo no puedo', y huyen, despavoridos. También pasa que algún docente les da una buena manito: 'esto no es para vos', 'deberías rever tu opción...', y los corre, con mucha sutileza, en lugar de ir más despacio, de irlos a buscar en el punto en el*

que están –porque les falta, les falta madurez–, [reconocer que] esto es un proceso, que tienen que hacer determinado 'click', una adaptación al nivel, ir más despacito en lugar de tirarles con el mazo y con la porra, tratar de acompañar el proceso” (ii1).

– *“Acá [en el IFD de Tacuarembó] la modalidad de enseñanza es distinta que en el liceo, y entonces esa especie de 'inmadurez académica' de los estudiantes también opera como factor de abandono” (ii5).*

– *“Yo creo que el estudiante ingresa en la Universidad pensando que es como el liceo, creo que tiene eso en la cabeza. Y se choca con una exigencia totalmente diferente. Lo estoy viendo en los exámenes; hay cosas acá que ni en el liceo lo hubieran aprobado” (ii2).*

– *“A mí me parece que aquí [en las carreras de Profesorado del IFD de Melo] hay dos factores que influyen para esa desafiliación enorme, enorme... Estamos hablando de que un grupo empieza con 70 chiquilines y en julio hay 25. Por lo que me han dicho, en otros lugares es similar. [...] Primero, un aspecto tiene que ver con la prolongación de la adolescencia [...], que hace que muchos estudiantes de alguna manera, no sé si es una decisión conciente, busquen depender de sus padres durante muchos años. [...] En Magisterio hay menos [...] de esa idea de la prolongación de la manutención por parte de los padres. En Magisterio hay muchas chiquilinas que ya tienen familia, o que están embarazadas, y por ahí tienen más apuro por terminar, porque lo ven como una salida laboral rápida” (ii7).*

– *“Creo que la deserción es porque la exigencia académica les resulta fuerte” (ii3).*

– *“Muchos creen que es fácil, o que alcanza con asistir a clase. Y claro, cuando tienen que armar y ejecutar un pequeño proyecto de investigación o una salida de campo, sienten que no pueden. [...] Igual, yo creo que si realmente les gustara la carrera, harían el esfuerzo y seguirían. Pero para el que no le gusta, ese esfuerzo no vale la pena” (iii7).*

– *“El otro de los aspectos que influye es la [...] bajísima resistencia a la frustración. [...] Algunos estudiantes vienen con la idea de que esto es un liceo, y todavía un liceo en el cual se los va a mirar mucho, entonces se encuentran con una serie de exigencias, que son las normales en cualquier institución terciaria [...], y entonces se sienten sobrepasados por esas exigencias, y entonces abandonan o se bloquean y directamente no hacen nada. Y eso se refleja más aún en julio, después de los primeros parciales. Eso en el caso de Magisterio. En el caso de Profesorado también... [...] Quizás la 'alta' exigencia –alta entre comillas porque acá no le arrancamos las muelas a nadie– en cuanto a lo académico y demás quizás genere una sensación de 'yo no puedo'...” (ii7).*

– *“Abandonan porque les va mal. Yo creo que el mayor problema es el no preguntarse qué quiero ser en la vida” (ii2).*

– *“Intuitivamente me parece que [abandonan] cuando no le ven sentido a lo que están haciendo. [...] Yo creo que el tema es la motivación, y no la dificultad. La dificultad... Yo creo que nosotros tenemos que encargarnos de hacer que esto sea lo suficientemente atractivo como para que no aflojen...” (ii4).*

— *“Mire que a mí me gusta estudiar. Pero me gusta la contabilidad y la administración de empresas. Yo quiero, o quería, ser Contadora. Y me metí en el CeRP a estudiar Derecho, nada que ver. Bastante que aguanté... casi un año” (v1).*

— *“En primer año [en Profesorado de Derecho] éramos casi cuarenta; ahora en cuarto año somos seis. Casi todos abandonaron en primer año, a mitad de año. [...] Se metieron porque pensaron que era fácil, pero... [...]. De los que abandonaron, muchos empezaron Profesorado porque es lo que hay acá en Rivera, porque existe un vacío de opciones en cuanto a carreras... Siempre decían 'quiero hacer Facultad, pero no tengo cómo pagarme los estudios, entonces hago Profesorado, trabajo, y con eso después pago mis estudios en Montevideo'; otros porque estaban allí buscando algo, algún trabajo, y pensaron que era fácil y después no les resultó fácil; y también había otros que pensaron que tenían vocación, pero en segundo año, cuando empezaron la práctica, vieron que no estaban preparados para estar frente a un grupo, o que no les gustaba. [...] Pero la mayoría era porque querían estudiar otras cosas que acá en Rivera no existen” (iv1).*

— *“Abandonaron muchos, sobre todo en primer año... porque quedaron con muchísimas materias... Ahí la mayoría vieron que Profesorado no les gustaba... y no estudiaban, directamente no estudiaban, porque en realidad la carrera no es difícil. [...] Y muchos que no son de acá [de Rivera] abandonaron porque perdieron la beca, justamente porque quedaron con muchas materias pendientes... y la parte económica influye mucho, claramente. [...] También otros abandonaron cuando empezaron con la práctica y las clases evaluadas, en segundo año, ahí vieron que no era lo que querían...” (iv3).*

— *“En términos de cantidad de ofertas o de vocaciones, yo no tengo claro cuál es la dirección de esa variable; al contrario, yo creo que la duda vocacional está más presente en Montevideo que lo que pueda estar en el interior, porque acá [en Montevideo] hay una inscripción múltiple muy grande y mucha incertidumbre sobre cuál es la carrera que el estudiante quiere hacer. Lo que sí me llamaría la atención, debería decirlo, es que el 'gap' de formación es más grande en el noreste que en Montevideo y eso debería conllevar a encontrar más abandono allá que acá” (e1).*

También fueron mencionados otros factores explicativos, tales como la imposibilidad de estudiar y al mismo tiempo trabajar (tanto en forma rentada como en el ámbito doméstico), entre otros.

— *“En algunos casos se trata de una interrupción parcial; hay muchos casos de embarazo, muchos casos, en Magisterio especialmente, y eso en algunos casos alarga un poco la carrera, aunque en otros no: algunas quedan embarazadas, tienen la familia y siguen adelante, trabajando, y se reciben” (ii7).*

— *“Hay muchos que ya ingresan [al IFD de Rivera] teniendo hijos o esposo o... o que tienen que trabajar, entonces no pueden con todo. Acá, más allá de que las exigencias académicas tal vez no sean muy altas, pero son*

muchas asignaturas, y por menos que exija cada una son muchas exigencias” (iii3).

— *“Muchos [en el IFD de Rivera] abandonan porque tienen que ingresar al mercado laboral [...]. La mayoría de los alumnos que han abandonado [fue] por los concursos que salieron desde la Policía para ingresar a las cárceles. [...] Otro factor explicativo de la deserción acá es la situación económica-laboral. Muchos de los alumnos que abandonan, incluso antes del primer parcial, que los hay, necesitan ingresar al mercado laboral, y se nos van a los free-shops, o a los trailers de acá a la vuelta; [...] tenemos muchos trabajando como cajeros en Ta-Ta y en MacroMercado, y algunos de ellos en la parte de hoteles, ahí tenemos cantidad de estudiantes que trabajan y otros que optan por abandonar. También en la parte de venta callejera, también muchos han optado por abandonar. [...] Y los varones, la mayoría para camioneros de la forestación. [...] Lo económico incide enormemente, y como tienen que colaborar con la familia... y más si no son becados. O sea, la mayoría de la gente que no es becada abandona antes del primer parcial, y otros dejan a posteriori del primer parcial porque allí se frustran” (ii6).*

— *“El sistema es nocivo... Como en Secundaria hay tanta deficiencia de docentes, tú estás cursando primer año acá y ya podés tener una carga de 20 horas, que no son pocas, en Secundaria. Eso lleva a que el alumno, si es responsable, y como sabe que académicamente todavía no tiene el sustento, se dedica a estudiar para dar su clase; entonces como que no le dan los tiempos para amalgamar aquello y esto. Entonces, en primera instancia ¿qué hace? Se anota a algunas asignaturas, como para que le permita no parar y continuar, pero eso le lleva a enlentecer su carrera, alarga su carrera. [...] El económico es otro factor [que influye en el abandono]. A partir del segundo año [el estudiante de Magisterio del IFD de Tacuarembó] es de dedicación completa; [...] en un turno hace la práctica y en el otro turno viene acá. Segundo y tercero tiene 16 horas semanales de [práctica en] escuela, y cuarto tiene 20 horas semanales, que se hacen a contraturno. Esto significa que a la gente de Magisterio le resulta muy difícil trabajar [excepto en los casos de policías, de serenos, de personas que cuidan a enfermos, todos trabajos que pueden cumplir por las noches]” (ii5).*

— *“La carrera no está pensada para los que trabajan, los horarios te complican. Y no estoy para complicarme. [...] Claro, si esa hubiera sido mi vocación, hubiera seguido, trabajando y estudiando al mismo tiempo, porque poder se puede, pero...” (v23).*

— *“Yo hice un año de Facultad en Montevideo. Y también trabajaba, era una especie de cadete en el estudio contable de un pariente, y pude estudiar igual. Pero acá no me dio, pero no tanto por tener que trabajar, más bien porque tenía que dedicarle horas a una cosa que no me gusta, que no es en lo que me gustaría trabajar en el futuro” (v26).*

— *“El plan 2008 permite que uno vaya haciendo una materia un año, otro año dos o tres materias, entonces empiezan a trabajar y no se reciben, porque... yo acabo de hacer una investigación, y muchos, como toman horas, más que nada en las áreas deficitarias, como Matemática y Física,*

siendo estudiantes avanzados, por ejemplo de tercero, toman horas, se entusiasman con el trabajo... y no se reciben” (iii2).

— “[Cuando los estudiantes de los Profesorados de] *Matemática, Física, Química, e incluso otras [...] empezaban a trabajar [en Secundaria] acá [en el IFD de Melo] abandonaban. Pero aclaremos: no abandonaban porque necesitaban trabajar; no, no, abandonaban porque no les interesaba continuar. [...] Es como si dijeran: 'para qué me voy a romper la cabeza si igual voy a conseguir trabajo'” (ii7).*

El «factor trabajo» también incide, aunque en un aspecto distinto, en el fenómeno del abandono de los estudios:

— “*Hay dos tipos de períodos de abandono. Uno es cíclico, y responde a las condiciones económicas de la frontera; cada vez que acá [en Rivera] hay un período de crisis, se me llena de alumnos; cada vez que acá hay un período de florecimiento, y vienen los brasileros y los free-shops de vuelta a reverdecer –la primavera de los free-shops–, los free-shops contratan gente y los alumnos se me van para los free-shops. Y van y vienen, del free-shop al CeRP [del Norte]. Esos son los períodos de abandono que son cíclicos, y que para mí no tienen más vuelta ni más explicación que una mezcla de lo económico –o sea, de la necesidad económica del estudiante– y el aburrimiento y el desinterés: ellos entran al CeRP porque no tienen otra cosa para hacer, y están aburridos y tienen que hacer algo, y eventualmente van a tener un trabajo el día que se reciban, por lo menos un trabajo seguro, pero así como les surge esto [la posibilidad de emplearse en un free-shop], que te ofrecen en la mano treinta mil pesos más comisiones, te vas para allá, porque para cobrar treinta mil pesos acá tengo que estudiar cuatro años y después trabajar cincuenta horas. Entonces, ahí está clarísimo esa cuestión cíclica atada al real, y al dólar, y a Brasil, y todo eso” (ii1).*

En cuanto a la evolución de las tasas de abandono en los últimos años, la situación es distinta en las organizaciones de la Udelar (CUR, CUT, CUCeL) y las dependientes del Consejo de Formación en Educación (CeRP del Norte, IFD).

— “*Esto tiene el correlato lógico con lo que han sido los cambios en el CeRP. Desde el año 1997 han habido sucesivas transformaciones, institucionales y de plan. El CeRP nace con aquella mística, con pocos docentes con un compromiso muy fuerte, y mientras se sostuvo con todo eso y con ese plan las tasas de abandono eran prácticamente nulas. Y había una gran continentación de los estudiantes, porque había un gran compromiso por sacar adelante a aquellos chiquilines a como diera lugar. Este grupo [de docentes] se fue perdiendo, se fue diluyendo, en los cambios de planes comenzaron a entrar cada vez más asignaturas, más docentes, menos compromiso. Y por otro lado, arrancamos con una matrícula que, si mal no recuerdo, era de 78 el primer año, y ahora estamos con una matrícula de mil y pico. Entonces, claro, los 78 del primer año se habían anotado ahí con todo, y querían hacerlo, y además tuvieron todo un aparato armado para ayudarlos y apoyarlos, y docentes que realmente se preocupaban por ellos. Hoy tenés docentes que cuando llegan*

las reuniones de fin de año [no conocen a sus estudiantes]. [...] Entonces, toda esta cosa se fue dando inversamente proporcional, porque va creciendo esto y va decreciendo el grado de compromiso, de dedicación, de profesionalismo... y va aumentando la tasa de abandono” (ii1).

– *“Si consideramos exclusivamente los primeros años del CeRP [del Norte], es muy probable que las actuales tasas de abandono sean mucho mayores. No estoy muy seguro, pero es probable que sí. Lo que pasa es que hablamos de números distintos, ¿no? [...] Pero además, como se empezaba el CeRP, y en aquel entonces había muchas menos opciones en la región, quizás eso también sea un elemento diferenciador en ese fenómeno. Hoy la región ofrece más cosas, entonces puede ser que también eso incida en las diferencias del abandono en uno y otro momento. Pero igualmente las tasas de abandono son elevadas; siempre lo han sido. Siempre lo han sido. Eso sí, es la percepción que tengo, no tengo datos, es la percepción de un observador 'natural'” (iii1).*

– *“Creo que antes la tasa de abandono en el CeRP [del Norte] era menor y que a partir de 2008, con el cambio de plan, aumentó. El plan 2008 es isomórfico a Secundaria, es un plan asignaturista, tienen como 12 asignaturas por año, el estudiante ya no es un estudiante de tiempo completo -porque al principio el estudiante era de tiempo completo, estaba sólo para estudiar; en la residencia, estaba todo pensado para que pudiera dedicarse a estudiar-. [El plan] es expulsivo, ya desde los elementos del curriculum, entendido el curriculum desde una concepción amplia, como aquello en lo que uno interviene para facilitar los aprendizajes y el apoyo... [...] [Ahora] no hay espacios para estudiar; porque es un plan que no te lo permite, porque hay muchas materias y pocas horas. O sea, el formato es expulsivo. Me da la impresión de que ahora hay más abandono que antes ” (iii2).*

– *“En los últimos años la deserción ha aumentado. En los últimos tres años en Magisterio hemos llegado a tasas de deserción de 32%, 36%, y ahora 38%. Y nosotros antes teníamos una tasa de deserción del 20%. [...] Eso nos preocupa. [...] Nos preocupa el hecho de que la deserción haya aumentado, a pesar de las becas y todo lo demás. Nos damos cuenta de que la situación económica incide” (ii6).*

– *“Lo que sí va aumentando mucho es el ingreso. Cuando entré acá [en 2011] habían tres grupos de primero, y este año terminaron seis grupos de primero; de Magisterio, no estoy contando a Educación Social, que empezó este año” (iii3).*

De acuerdo con lo manifestado por los actores consultados, en ninguna de las dos instituciones educativas terciarias (CFE y Udelar) existen programas de retención escolar.

– *“Hace muy mal la Universidad en no tener políticas específicas en la materia” (e1).*

– *“En el CeRP [del Norte] no hay ningún programa de retención escolar” (ii1).*

– *“No hay políticas de retención. [...] Ahora la acción para retener es la beca, nada más” (iii2).*

— “No, a no ser las becas, que están desde el origen, y los requisitos que impone el plan para el mantenimiento de becas, después no hay otro programa, que yo sepa, que esté en funcionamiento para retener a los estudiantes” (iii1).

— “[En el IFD de Rivera] las becas han incidido en la retención de los estudiantes. Tenemos dos becas: una para Magisterio y otra para Profesorado y Educador Social. Los alumnos se inscriben ya cuando se inscriben para ingresar en primer año, [...] y después la División Estudiantil de Montevideo [...] hace una selección a nivel nacional. [...] Las becas han incidido en la retención de los estudiantes” (ii6).

— “[En el IFD de Rivera] hay becas, desde que entran en primer año y hasta cuarto año. La Comisión de Becas funciona desde Montevideo. [...] Hay becas y hay pasajes” (iii4).

— “Sé que [en el IFD de Rivera] hay becas, y eso ayuda bastante. Y después eso otro que te decía, que si faltan se los llama, y se los entrevista...” (iii3).

— “No hay una acción definida con todos los que dejan. [...] Si estamos hablando de un grupo de 60 [en el] que siguen 25, tenemos que llamar a 35, y de esos 35 lo más probable es que digan ‘no, yo no puedo ir, porque yo...’; o sea, no me van a dar la razón diciendo ‘yo dejé de concurrir porque tengo dificultad en tal aspecto’. Entonces, consideramos que esta desafiliación primaria no es una variable manejable, porque es muy grande. Sí buscar a aquellos alumnos que [dejaron de estudiar pero cuando les faltaba aprobar unas pocas asignaturas] [...]. Los vamos a buscar y los traemos -claro, si tienen ganas-. Y estamos logrando que muchos empiecen a volver. Eso por un lado. Hay otras medidas [o estrategias de retención escolar] que se aplican, sí, con los estudiantes que están empezando, con todos, que tiene que ver con resolver problemas estructurales para su concurrencia [por ejemplo, mucha distancia entre su casa y el IFD, financiación con becas]. O sea, las variables que podemos manejar nosotros [en el IFD de Melo] las manejamos” (ii7).

— “Las entrevistas son fundamentales. Los DOE [Docentes de Orientación Educativa] realizan seguimiento de los estudiantes que así lo ameritan” (ii6).

— “[Habría que gestar] un proceso que genera mucho discomfort, que es discutir lo que se enseña y cómo se enseña en prácticamente los dos primeros años de la Universidad... porque acá no hay materia que se salve. Eso abarca cómo tenés que dar tus clases, qué es lo que tenés que presuponer que [los estudiantes] saben... Es un proceso que no se ha dado en prácticamente ningún servicio de la Universidad. Se ha discutido en algunos casos con alguna profundidad por parte de algunos matemáticos, pero es una discusión en la cual no hay demasiada experiencia en la Universidad” (e1).

— “[En el CUR] teníamos el ERA [Espacio de Respaldo al Aprendizaje]. E hicimos algunos intentos variados, durante varios años: pequeños grupos, seminarios de discusión... La respuesta fue inicialmente gente interesada, pero los estudiantes fueron dejando de venir porque eso no estaba

creditizado. [...] Yo no soy pedagogo, me cuesta visualizar cómo llegar al estudiante” (ii2).

— *“Una de las cosas que yo tenía dentro de mis propuestas de innovación [en el IFD de Melo] era un apoyo muy firme a Profesorado, sin descuidar a Magisterio. [...] En este momento tenemos un número de egresados de Profesorado que llega a 15 por año, cuando en 2012 fue de un egresado. Los números son bastante claros. [...] Antes de 2009 lo que incidía [en el abandono de los estudios] era evidentemente la falta de apoyo, de orientación académica, e incluso de algún apoyo económico, concretamente pasajes. A partir de mi gestión, los Consejos accedieron a empezar a pagar pasajes a los estudiantes que van [a Montevideo] a rendir exámenes. [...] En este momento hay muchos casos, no digo que sea el 100%, en los que hay un apoyo más visible, de los docentes y de la misma institución” (ii7).*

— *“Los estudiantes [que] llegan a la Universidad [...] no tienen la capacidad de pensar libremente como se esperaría cuando tienen 18 años, y [tienen] una formación cultural no muy amplia. Entonces la Universidad se encuentra con eso. ¿Y qué hace? Si trata de hacer un semestre de nivelación, que en realidad lleva un año, entonces al estudiante se le alarga un año la carrera, y realmente yo no sé si ese año sirve o no; no sé si en un año se le puede enseñar a pensar a una persona” (ii2).*

— *“Las políticas remediales, es decir, compensatorias y focalizadas, no sirven para los problemas universales que tenemos, por definición, porque las políticas remediales son focalizadas; y cuando tenés a un 80% de estudiantes que tienen problemas graves de lectura o de matemática... se acabó. Las políticas remediales sirven cuando vos lo que tenés que tapar son algunos pocos puntos y en poca gente. Si [...] en una prueba de matemática fracasa el 90% de los estudiantes, y esa prueba de matemática está en cuarto de liceo, vos tenés dos años... Entonces, no se resuelven ni en un curso de una semana ni en un curso de inmersión total de un mes, ni en un semestre” (e1).*

11 Segunda hermenéutica: interpretación de la interpretación de los sujetos

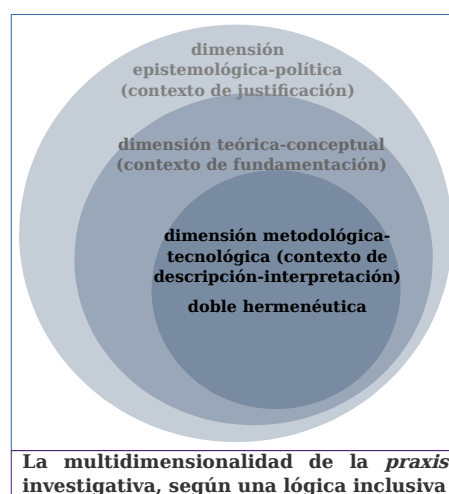
Todo lo dicho es dicho por alguien.

Maturana y Varela (1984)

Toda interpretación -se admita o no- es también una confesión del intérprete.

Simmel (2002)

La segunda hermenéutica se enfocó en la interpretación de la interpretación de los sujetos. Es tal vez el camino más difícil y problemático, ya que pone en juego *pensamiento encarnado* (Taussig, 1995, p. 19), desplegado en juicios subjetivos del investigador sobre juicios subjetivos de los sujetos. Por paradójico que parezca, la interpretación de la interpretación de los sujetos exige que se conciba a la interpretación como contigua a lo interpretado (según un ejercicio más afín con operaciones metonímicas que con operaciones de traducción) y no como suspendida por encima y distante.



La interpretación, entonces, no es abordada aquí como la producción de un saber que privilegia el análisis de discursos, situaciones o fenómenos desde lejos (según una perspectiva de tipo «*etic*») sino, más bien, a partir de un «entregarse» a ellos²⁹⁰ que lleva a atravesarlos o penetrarlos, siguiendo una perspectiva de corte predominantemente «*emic*». No obstante, este enfoque se alternará y conjugará con otros de corte «*etic*» allí donde resulte pertinente y conveniente²⁹¹.

290 Algo muy parecido a esto –que el saber es entregarse al fenómeno– es lo que Adorno (1998) juzgaba que era la idea programática de Hegel.

291 Los vocablos «*etic*» y «*emic*», acuñados por el lingüista Kenneth Pike (1972), son abreviaturas de las palabras «*fonetics*» (fonética) y «*fonemics*» (fonología) respectivamente. El enfoque «*etic*» se caracteriza por asumir un punto de vista exterior –que Ibáñez (1994, p. 33) califica como absoluto, fragmentador, genérico e intercultural–, mientras que el enfoque «*emic*», de adopción menos frecuente, se caracteriza por asumir un punto de vista interior –y “relativo, integrador, específico e intracultural” (ídem, p. 34)–.

El objeto principal de esta instancia de interpretación es, pues, el conjunto de los discursos que expresan las interpretaciones de los sujetos: sus representaciones, percepciones, juicios, opiniones. Éstas no son isomorfias ni equivalentes, y las interpretaciones que se presentan en este capítulo lo han tenido especialmente en cuenta.

En efecto, el valor de cada discurso depende de la cualidad de la información que posee quien lo expresa, la cual, a su vez, es deudora tanto de su trayectoria y singularidad personales como de su *posición* en su respectivo *campo* de pertenencia (o, en rigor, de atribución). Fue por ello que, por ejemplo, en la interpretación de las opiniones sobre cierto tópico se privilegiaron los discursos de aquellos actores que lo conocen con mayor profundidad.

Así pues, entregarse a la realidad fenoménica –atravesarla, penetrarla– implica interpretar los discursos producidos en los diversos espacios artificiales instaurados para ello, evitando la tentación –y el error– de asumirlos como datos, de erigirlos como «verdades» incuestionables. Es por eso que la investigación realizada no se limitó a la identificación de opiniones, representaciones, deseos y demandas para promover linealmente su satisfacción mediante una ulterior propuesta de transformación de las organizaciones escolares en cuestión. Lo que a lo largo del proceso de investigación se procuró hacer fue, entre otras cosas, explorar y dar cuenta de los discursos portadores de opiniones, representaciones, deseos y demandas, constitutivos en su conjunto de la primera hermenéutica, desplegada desde un enfoque «*emic*», y su inscripción en un horizonte expandido de interpretación –segunda hermenéutica, desplegada alternando enfoques «*emic*» y «*etic*»– que sienta bases consistentes para la formulación, técnicamente fundada, de un modelo «pro-persistencia» en el primer año de la ES aplicable a centros educativos públicos inscriptos en contextos socio-académicos desfavorables, como lo son los de la región noreste de Uruguay, en especial los de Rivera.

Siendo así, el propósito investigativo –y la doble hermenéutica a su servicio– no se agota en la identificación y análisis de las eventuales demandas existentes, ya que éstas, hayan sido explicitadas o no, tienen un carácter notoriamente instituido. (Esto explica que muchas personas asocien sus demandas a ciertos *déficit* de lo existente, más que a destacar lo que no existe y debería existir.) Ceñirnos a las demandas explicitadas resultaría, entonces, bastante engañoso... o, directamente, falso. Es por eso que aquí se prestó atención tanto a las demandas instituidas como a todo aquello que opera de un modo subyacente:

necesidades y deseos, en un plano, procesos y factores de su institución, en otro. En consecuencia, también se desplegó una perspectiva de corte predominantemente «*emic*» para leer entrelíneas y explorar –por debajo de los discursos– actitudes, opiniones y representaciones, de enorme capacidad hermenéutica y heurística en virtud, precisamente, del carácter subyacente e instituyente de tales «objetos»²⁹².

Lo que sigue no es una síntesis sino una recreación, acreedora y deudora, una vez más, de los artificios del montaje: selección de fragmentos discursivos constitutivos de la primera hermenéutica, reordenamiento, jerarquización, ponderación, yuxtaposición...²⁹³. De este modo, en ese complejo juego de síntesis, recreación e inscripción se procuró aprovechar la potencia catalizadora del montaje, en todo momento dejando sus artificios a la intemperie: por ende –y además porque se eludió la tentación de camuflarse entre los actores y atribuirles las propias opiniones del autor, práctica bastante frecuente en la investigación social (y, por supuesto, en la dramaturgia y otras formas literarias)–, en cada barquinazo del texto al lector le será fácil saber con claridad *quién dijo qué, quién es quién y qué dijo cada quién*²⁹⁴. En fin, como en todo abordaje de pretensión hermenéutica, análisis, recreación, inscripción y montaje están puestos en juego para “reconstruir una totalidad astillada” (Lapassade, 2000, p. 100).

A continuación se desplegarán los principales análisis e interpretaciones producidos en el contexto de la *segunda hermenéutica*, aplicados a las estaciones-escenarios (o *topoi*) que fueron abordados en la primera hermenéutica, y que para mayor comodidad del lector en la Figura 17 se vuelven a presentar en forma gráfica. El esquema, idéntico al de la Figura 16 (*ut supra*, p. 240), muestra los cuatro principales complejos

292 Lo instituyente –la insubordinación frente a lo normativo y lo establecido, lo herético, lo informal– se opone y entra en conflicto con lo instituido –lo normativo, lo establecido, lo dogmático, lo tradicional, lo formal–; de este modo, en toda institución hay cabida para prácticas instituyentes capaces de impugnarla.

293 Inevitablemente, “todo análisis social se revela como montaje” (Taussig, 1995, p. 19).

294 El «*quién*» al que se alude aquí no es el individuo, sino la posición discursiva desde la que habla. Por otra parte, esta afirmación no implica desconocer que, cuando regresa a su mesa de trabajo, “el etnógrafo hace una interpretación exhaustiva, produciendo un tejido donde se articulan las categorías del actor, del intérprete y de otros autores, a la vez que un andamiaje de categorías propio que puede desprenderse de los datos empíricos que le dieron contenido y forma” (Bertely, 2000, p. 99). Pero en este caso, al momento de presentar los resultados de la segunda hermenéutica se procuró permitirle al lector apreciar sin esfuerzo ni ambigüedades cada hilo de ese tejido: *las categorías del actor*; las de su *intérprete*, las *de otros autores*.

de factores con capacidad explicativa de la persistencia y/o del abandono de los estudios en el primer año de la ES²⁹⁵.

Figura 17. Esquema de los tópicos abordados en el análisis

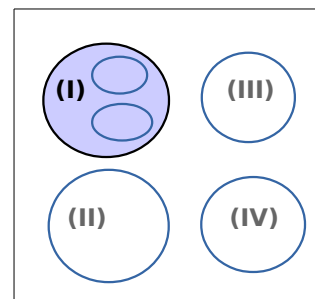


Fuente: elaboración propia

295 Cabe reiterar aquí que la Figura 17 no pretende ser una representación fiel de la realidad estudiada sino una representación esquemática de los principales aspectos que la constituyen, al servicio de una exposición ordenada de esos aspectos y de sus características. Es por eso que no contempla la importancia relativa de cada uno ni la relación entre ellos; si fuera una representación fiel de la realidad, tanto las elipses como las circunferencias que las engloban deberían aparecer graficadas como figuras que se intersectan o interpenetran, ya que cada uno de los aspectos incluidos en el esquema es, en algún grado, interdependiente con los restantes. Un esquema más fiel a la realidad estudiada será presentado hacia el final de este texto, una vez concluida la exposición del análisis desplegado en el transcurso de la segunda hermenéutica.

11.1 Sobre las principales condiciones del contexto territorial («*external commitments*»)

De acuerdo con lo emergente del análisis efectuado, las principales condiciones del contexto territorial –en los términos de Tinto (2012), «*external commitments*»– son la estructura del mercado laboral, las posibilidades de inserción laboral de los estudiantes y/o egresados de la ES y el tipo y estructura de la oferta de estudios en ES.



El análisis de los testimonios aportados en situación de entrevista en profundidad por los quince informantes calificados consultados a efectos de dar cuenta de esta cuestión –dos «expertos», seis actores del «tipo» (i) y siete del «tipo» (ii)– (*ut supra*, pp. 245-258)²⁹⁶ puso claramente de manifiesto que la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en Rivera está fuertemente afectada por la estructura de oportunidades laborales y educacionales existente a escala local, y principalmente por el tipo y estructura de la oferta de estudios en ES. Asimismo, los jóvenes entrevistados –tanto los del «tipo» (iv) como los del «tipo» (v)– también han reconocido, explícita o implícitamente, la existencia de esa afectación y su importancia.

Si bien entre aquellos quince informantes calificados existe diversidad de opiniones con respecto al rumbo actual del desarrollo local/regional y a las estrategias más plausibles a seguir en función de su viabilidad, conveniencia y sustentabilidad, la mayoría coincide tácitamente en tres asunciones generales e intervinculadas²⁹⁷. Por una parte, que “*sólo puede existir [...] desarrollo sustentable si se pone el foco en el aspecto humano, en el capital humano. En este aspecto hay muchísimo por hacer. [...] En formación, en capacitación técnica*” (i2). Por otra, que “*la mayor parte de la oferta laboral existente no es demasiado atractiva; por lo pronto, los salarios que se ofrecen son bajos, [...] además en la mayoría de los sectores hay pocas posibilidades de prosperar hacia*

296 Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a los «expertos» y a los informantes calificados de los «tipos» (i) y (ii) se presentan, respectivamente, en los Anexos 3, 4 y 5 (*ut infra*, pp. 450-452).

297 El código de identificación adoptado en este capítulo a efectos de salvaguardar el anonimato de los informantes es el mismo que el aplicado en el capítulo precedente. Asimismo, también aquí las transcripciones de los fragmentos testimoniales aparecen entre comillas, precedidas por un guión y en itálicas, a efectos de distinguirlas de las citas de autores tomadas de obras publicadas.

mejores posiciones laborales” (i5). Por último, que “la idiosincracia local es el principal obstáculo. [...] No hay cultura del trabajo, del esfuerzo” (i4). De este último aspecto nos ocuparemos más adelante (ut infra, p. 319).

En lo que atañe a la eventual pertinencia y carácter de la relación entre la demanda del mercado laboral local/regional y la oferta de estudios superiores, las opiniones de los informantes calificados precitados son, en líneas generales, disímiles. En efecto, de acuerdo con lo que se infiere del conjunto de los discursos producidos por esos informantes, resulta procedente distribuirlos según dos agrupamientos claramente demarcados: por un lado, los informantes del «tipo» (i); por otro, los del «tipo» (ii) y los «expertos»²⁹⁸.

Los informantes del primer agrupamiento coinciden en asumir un posicionamiento de sesgo pragmático: afirman enfáticamente que el mercado laboral de la región, y en particular el de Rivera, demanda profesionales y técnicos que por el momento las sedes universitarias locales no están satisfaciendo del modo deseable. En este sentido, consideran que el sistema universitario debe proveer una oferta que responda en forma eficaz a las demandas del mercado laboral local. Los fragmentos testimoniales que a continuación se transcriben son los más ilustrativos al respecto. “[Desde la Universidad] *no se responde a donde hay más demanda*” (i6). “*Evidentemente, hay que vincular el desarrollo académico al desarrollo productivo y empresarial de la región*” (i3); “*se necesita gente capacitada en el área forestal, en agroindustrias, en nuevas tecnologías para el agro, en la biotecnología que necesitan esas industrias*” (i4); “*hace falta formación en todos los sectores de desarrollo potencial en la región, eso es clave. Hay que*

298 Vale recordar que los informantes calificados del «tipo» (i) fueron elegidos por ser personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio. En otro tramo de este texto (*ut supra*, pp. 215-216) se detallaron los criterios adoptados para la selección de esos seis informantes: un jerarca de la Agencia de Desarrollo de Rivera y un diputado del departamento –portadores de una perspectiva general–, dos profesionales con cargos jerárquicos en un Ministerio y en la Sociedad de Fomento Rural de Rivera –portadores de una perspectiva sectorial general– y dos importantes productores agropecuarios e industriales, portadores de una perspectiva sectorial focal. Por su parte, los informantes calificados del «tipo» (ii) –los directores de los siete centros de ES de la región noreste de Uruguay– fueron elegidos por ser los actores con mayor conocimiento de la situación actual de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el sector en el último decenio. En cuanto a los dos «expertos» consultados, se trata de reconocidos académicos uruguayos que cuentan con sólidos conocimientos sobre la problemática del abandono en ES.

apuntar a carreras vinculadas a la producción que predomina acá” (i3); “el sistema educativo [...] tiene que ajustarse a las necesidades del medio. Es un sistema muy cerrado” (i1).

Los informantes de este agrupamiento consideran, además, que el formato de la oferta universitaria tradicional no resulta eficaz para satisfacer tales demandas, ya que se requieren *“cursos cortos, no carreras de tres o cuatro años, para que puedan salir a trabajar donde es necesario” (i4), “porque la gente necesita estudiar y enseguida empezar a trabajar. [...] Cursos cortos, cursillos de no más de un año, bien específicos” (i2); “se necesitan, más que carreras largas, cursos técnicos específicos de capacitación [...] que vayan rotando año a año o cada dos o tres años según las necesidades del mercado laboral” (i6).*

La opinión de los informantes del segundo agrupamiento, y más notoriamente la de los universitarios, es sustancialmente diferente. Para ilustrarla adecuadamente es conveniente transcribir *in extenso* dos de los fragmentos testimoniales producidos.

— *“En esta cuestión hay dos falacias. [Una es] que las universidades respondan a demandas locales; las universidades son universales. [...] Los egresados universitarios son los que tienen la más alta movilidad territorial, exceptuando a aquellos cuyo título sólo tiene validez dentro de fronteras, como por ejemplo los Abogados y los Escribanos. [...] Entonces, decir que una universidad debe formar para lo local es una falacia, es no entender qué es una universidad. [La segunda falacia] es suponer que [...] en un país como Uruguay hay diferencias significativas en el mercado de trabajo, por ejemplo si vos estás parado en Rivera o si estás parado en otro lugar. [...] [El] perfil ocupacional de la PEA [Población Económicamente Activa] no difiere demasiado de lo que se observa en otros departamentos. [...] Entonces, de ahí derivar perfiles ocupacionales que supuestamente requeriría la formación... me parece que no hay demasiado fundamento como para hacerlo. [...] Las experiencias que se han hecho de atar carreras a cuestiones muy específicas de empresas o del mercado de trabajo, han terminado fracasando” (e1).*

— *“Por ejemplo, ahora se va a instalar una papelería [...]; entonces, si decimos ‘vamos a formar gente que pueda trabajar ahí’, y mañana esa industria se va del país, todo el mundo queda en banda. Yo creo que la Universidad tiene que formar, como dice la Ley Orgánica, gente crítica, gente capaz de pensar, que se plante delante de los problemas... y no tanto en algo muy específico, sino en algo más general. [...] Esas son cuestiones que hay que discutir las a nivel político” (ii2).*

Además, entre los actores entrevistados que desapruban que la oferta de estudios superiores responda directamente a la demanda del mercado –todos ellos docentes universitarios– también hay quien en forma explícita y con buen conocimiento del campo aduce razones de carácter pragmático, muy difícilmente rebatibles: *“Una respuesta universitaria al mercado de trabajo o al proceso de cambio tecnológico demora entre cinco y diez años en generarse. Entonces la Universidad, razonablemente, no está diseñada para responder a demandas que requieran soluciones expeditas [...], hay otros procesos de cualificación que no son esos. Yo creo que las empresas eso lo tienen sobradamente entendido”* (e1).

Planteada así la cuestión, emerge en forma nítida que las opiniones y argumentos preponderantes en cada uno de esos dos agrupamientos se fundan en convicciones ideológicas y conceptuales muy disímiles: por un lado, los informantes calificados del «tipo» (i), en su casi totalidad vinculados directa o indirectamente al sector empresarial privado; por otro, los «expertos» consultados –ambos docentes de la Udelar– y los informantes calificados del «tipo» (ii) que también desempeñan cargos docentes en la Udelar (los Directores de las tres sedes universitarias de la región). Se trata, pues, de un enfrentamiento entre dos posiciones antagónicas, en cierto sentido similar al que con carácter retórico han planteado Cabrera *et al.* (2006b): *“¿Debemos defender el carácter científico de la universidad o debemos optar por una universidad al servicio del desarrollo económico del capital?”* (p. 181; traducción del autor)²⁹⁹.

Las opiniones expuestas hasta aquí son suficientes para explicar por qué en la región noreste de Uruguay los egresados del sistema de ES que mejor inserción laboral consiguen son aquellos que cursaron sus estudios en las cuatro organizaciones terciarias (no universitarias) de formación docente de la región: el CeRP del Norte y los IFD de Rivera, Tacuarembó y Melo. En estos casos las coincidencias son notorias: *“Los únicos titulados que se insertan laboralmente bien acá en la región son los maestros y los profesores. [...] Los que egresan del CUR no, y mucho menos mientras son estudiantes”* (i6). *“Todos los que egresan*

299 Esta disyuntiva, además de estar cargada de un excesivo maniqueísmo, resulta capciosa en cada uno de sus planteos. Por una parte, la universidad, por definición, no tiene carácter exclusivamente científico (ni debería tenerlo); a lo sumo, existen universidades que privilegian visiones y «carreras» científicas; por otra, la adecuación de la oferta de ES a la demanda del mercado no necesariamente implica poner a la universidad al servicio del desarrollo económico del capital.

[del IFD de Melo] *ingresan en el mercado laboral*" (ii6); en Rivera *"las posibilidades [de inserción laboral de los maestros] son prácticamente del 100%"* (iii3). *"En Magisterio ellos saben que se reciben y tienen trabajo [...] porque existe mucha demanda y poca oferta"* (iii5).

En el caso específico de los Profesores egresados del CeRP del Norte *"depende del área, de la materia, pero en general uno de los motivos que también hace que los estudiantes vengan a hacer Profesorado es que es una carrera relativamente corta y con bastante seguridad laboral. [...] Hoy tener un título docente es casi una garantía de tener trabajo"* (iii1). *"Depende del área. Hay áreas deficitarias. Incluso hay gente que va a hacer Profesorado de Química o de Física o de Matemática porque es donde hay [más posibilidades de] trabajo"* (iii2).

En cuanto a los egresados del CUR *"todos los que egresan de [la Licenciatura en] Enfermería trabajan. Y los Licenciados en Recursos Naturales -creo que hasta ahora hay seis u ocho- todos están trabajando en lo que estudiaron. [...] Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física también van a conseguir trabajo rápido"* (ii2).

Más allá de lo comentado antes, los informantes del «tipo» (i) -ajenos a la Udelar- manifestaron una opinión muy favorable al proceso de descentralización que en los últimos años condujo a un significativo fortalecimiento de la Udelar en la región: *"Hay que valorar muchísimo la presencia de la Universidad en la región, en todo lo que hace a formación de profesionales, creación de conocimiento, vínculo con la sociedad. [...] En el caso del CUR, su rol es muy importante, y está más allá de lo propiamente académico. Hay que profundizar más este proceso que ya empezó, descentralizado, participativo y abierto"* (i1).

Por su parte, los informantes consultados que ejercen funciones directivas o docentes en las sedes de la Udelar en la región han destacado la importancia de ese proceso, inscripto en una tendencia creciente en procura de transformaciones en el conjunto del sector educativo terciario de la región: *"El trabajo interinstitucional con otras instituciones de enseñanza pública ha sido importante. [...] La cuestión de la navegabilidad entre distintas instituciones debe ser una de las metas [...]; esa es una cuestión clave en la que hay que trabajar"* (ii2).

El proceso de transformación institucional más relevante, como ya fue comentado (*ut supra*, p. 71; p. 254), es el de la Udelar: crecimiento y diversificación de la oferta de estudios, mejor ajuste a las necesidades y demandas locales, incremento de la cantidad y calidad de la

investigación científica aplicada. En este sentido se valora en forma explícita la *“apertura de carreras universitarias en la región noreste, que cambia la oferta, la diversifica en forma significativa, porque pone carreras del área científica-tecnológica que no había en una región que tiene una importante presencia, una presencia histórica, de la formación docente como opción”* (e1). *“La región tiene hoy una oferta [...] variada en términos de áreas de conocimiento”* (ii4).

No obstante, los mismos informantes admiten que *“es fundamental que la Universidad tenga una mayor gama de oferta en diferentes áreas de conocimiento; es importante que se amplíe la oferta de enseñanza”* (ii2). *“Habría que fortalecer algo más el área de la salud; [...] más que en formación nueva, pondría la prioridad en avanzar con Licenciaturas”* (ii4). *“Las limitaciones de la oferta educativa terciaria en la región son notorias”* (iii1). *“Una debilidad de la oferta de enseñanza del CUR es no tener nada en el área social [...]. Falta una carrera de grado en el área social. [...] Creo que hay un gran interés en el área social por parte de los jóvenes [...]. Y también creo que ofrecer cursos de posgrado [...] fortalecería a la Universidad”* (ii2). *“En el área social en la región no hay títulos de grado, de Licenciaturas. [...] Desde el punto de vista programático la Universidad debería esforzarse por tener carreras universitarias de grado, y no sólo Tecnicaturas. Y sobre todo pensando que entre el 55% y el 60% de la gente egresa [de los Bachilleratos] del área social”* (e1).

Estos aspectos deficitarios en la actual oferta de estudios universitarios a escala local y regional inciden negativamente en la configuración de las trayectorias académicas de la mayoría de los estudiantes en el período de transición entre la EMS y la ES, en especial en su truncamiento. En dos investigaciones relativamente recientes (Acevedo 2011; 2009a) ya se había constatado el papel preponderante que aquellos aspectos desempeñan en el caso de Rivera, tanto en la decisión de los jóvenes de no continuar sus estudios en la ES o en la de continuarlos –ya sea en la sede universitaria local o en los otros dos centros terciarios existentes–, así como en la de abandonar sus estudios luego de ingresar a la ES, decisión que en la mayoría de los casos se concreta en el primer año de ese nivel. Algunos de los informantes calificados consultados han sido muy gráficos al momento de ilustrar esta situación: *“El tema es que no hay muchas opciones. Fijate, cuando hace años el CUR largó una carrera de Archivología, se llenó. Y la de Bibliotecología también. Si se larga una carrera de...*

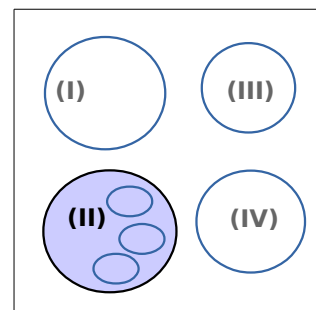
Especialista en gemas... también se va a llenar. La gente estudia lo que hay. O sea, se fija en lo que hay y luego elige lo que menos le disgusta, es por descarte” (i3).

Cuando “*la gente estudia lo que hay*” y no la «carrera» que hubiese preferido estudiar de haber existido esa oferta en un lugar razonablemente cercano al de su residencia, la probabilidad de su persistencia en ES disminuye sensiblemente, ya que cursar estudios que no son los que hubiese elegido en otro contexto territorial da lugar a una débil y volátil motivación intrínseca hacia esa «carrera». De este modo, al sufrir sus primeros reveses en su trayectoria académica –sobre todo en el primer período de evaluaciones o de exámenes–, es previsible que tome la decisión de abandonar transitoria o definitivamente sus estudios.

Adviértase que si bien el presente apartado se ha enfocado, como lo anunció su título, en las principales condiciones del contexto territorial en el que se inscriben los centros de ES de Rivera (o «*external commitments*»), también hubo que aludir a algunas de las condiciones inherentes al estudiante (o «*internal commitments*», que serán consideradas con más detalle en el apartado siguiente), tales como disposiciones actitudinales y algunos atributos de clase (en particular capitales culturales y capitales económicos), que son indisociables de las anteriores. Y unas y otras también lo son con respecto a los motivos en virtud de los cuales los estudiantes ingresan a la ES.

11.2 Sobre las condiciones inherentes al estudiante («*internal commitments*»)

Este capítulo se centra en el análisis de las principales condiciones y características inherentes a los estudiantes que en el año 2014 ingresaron a alguno de los tres centros de ES de Rivera: preparación académica (competencias cognitivas, conocimientos previos), atributos de clase (capitales culturales y económicos), actitudes y disposición hacia el aprendizaje³⁰⁰. En



el próximo capítulo se analizarán otros aspectos que inciden en la dimensión propiamente motivacional de los estudiantes al momento de decidir su ingreso a alguno de los centros de ES de la ciudad de Rivera y en el comienzo de su trayectoria académica allí.

El análisis se efectuó sobre la base de dos fuentes de información primaria. Por una parte, la producida mediante la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a un total de 66 informantes calificados –dos expertos, 7 informantes del «tipo» (ii), 9 del «tipo» (iii), 16 del «tipo» (iv) y 32 del «tipo» (v)–, en todos los casos con la guía de las pautas de semi-estructuración presentadas en otro tramo de este texto (*ut supra*, Cuadro 4, pp. 179-181)³⁰¹. Por otra, la información producida mediante la aplicación de la técnica de encuesta (censal) administrada a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v), con el auxilio de los dos formularios de encuesta ya expuestos (*ut supra*, pp. 228-231).

El Cuadro que se presenta a continuación resume algunas de las principales características de los estudiantes de las cohortes 2014 de

300 Dicho análisis estuvo orientado al cumplimiento del objetivo específico (d) de la investigación: determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera (*cf. ut supra*, p. 25).

301 Vale repetir aquí que los informantes calificados del «tipo» (ii) son actores con conocimiento profundo de la situación actual de la ES en la región: los directores de los siete centros de ES allí existentes. Los del «tipo» (iii) son actores con conocimiento profundo de alguno de los tres centros de ES de Rivera (por eso fueron seleccionados los tres docentes con mayor antigüedad laboral en cada uno de ellos). Los del «tipo» (iv) son jóvenes que, habiendo comenzado sus estudios en 2014 en alguno de esos tres centros, continuaban allí al promediar el año 2016. Los del «tipo» (v) son jóvenes de esas mismas cohortes que abandonaron sus estudios antes de mediados de 2016. Las pautas de las entrevistas aplicadas a los «expertos» y a los informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v) también se presentan, respectivamente, en los Anexos 3, 5, 6, 7 y 8 (*ut infra*, pp. 450-457).

los tres centros de ES de Rivera –que contribuyen a configurar una suerte de «perfil» (incompleto) de esos estudiantes–; fue elaborada a base de la información producida en la encuesta censal.

Cabe destacar, a modo de adelanto, que el análisis de los testimonios producidos en situación de entrevista en profundidad por parte de los 66 informantes calificados consultados y el análisis de la información producida en las encuestas censales son confluyentes en uno de sus resultados: la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en cualquiera de los tres centros de ES de Rivera está asociada, en la gran mayoría de los casos, a los motivos en virtud de los cuales habían ingresado a ellos. Estos motivos, como fue planteado en el apartado precedente, están a su vez fuertemente afectados por la escasa y poco diversificada oferta de estudios de ES en la región.

Cuadro 32. Algunas de las principales características de base de los estudiantes de las cohortes 2014 de los tres centros de ES de Rivera

		CeRP del Norte		CeRP del Norte		CeRP del Norte		TOTAL
		frec.	%	frec.	%	frec.	%	
población censada		302	54	172	31	81	15	555
sexo	varones	73	24.17	49	28.49	4	4.94	23 %
	mujeres	229	75.83	123	71.51	77	95.06	77 %
edad	19 a 21 años	119	39.40	30	17.44	39	48.15	34 %
	22 a 24 años	93	30.80	49	28.49	29	35.80	31 %
	25 años o más	90	29.80	93	54.07	13	16.05	35 %
trabajo	trabajan	101	33.44	104	60.47	25	30.86	33 %
	no trabajan	201	66.56	68	39.53	56	69.14	67 %
horas que trabajan los que trabajan	menos de 11 hs	35	35	11	11	9	36	24 %
	11 a 20 hs.	24	24	15	14	6	24	20 %
	más de 20 hs.	42	41	78	75	10	40	56 %

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de las cohortes 2014 del CeRP del Norte, el CUR y el IFD de Rivera

En cuanto a las principales condiciones inherentes al estudiante al momento de ingresar a alguno de los tres centros de ES de Rivera, los informantes calificados del «tipo» (iii), que son los que tienen un contacto directo y cotidiano con los estudiantes de alguno de esos centros –los docentes con mayor antigüedad en cada uno de ellos–, coinciden en considerar que tanto el capital cultural como las

competencias cognitivas y conocimientos previos que poseen los estudiantes al momento de ingresar a esos centros son insuficientes para un buen desempeño en la ES. Esa doble condición en muchos casos preanuncia el abandono o se constituye como uno de los factores que con mayor incidencia participa en la decisión de abandonar los estudios. Esa percepción, además de ser compartida por los expertos y por los informantes del «tipo» (ii) entrevistados –los directores de los siete centros de ES de la región, en especial por aquellos que también ejercen la docencia–, también lo es por los propios estudiantes, tanto los del «tipo» (iv) (persistentes) como del «tipo» (v) (no persistentes).

En cuanto al capital cultural que portan los estudiantes a su ingreso a la ES, unos y otros han destacado que se trata de un aspecto muy deficitario y prácticamente crónico, cuya solución resulta muy difícil e improbable: *“El nivel cultural de la enorme mayoría de los estudiantes [...] en primer año es realmente desastroso, y eso no se resuelve con cursos de nivelación...”* (iii7); *“hay un nivel cultural muy bajo, y ha ido descendiendo”* (ii3). *“Si te cuento los disparates que escribieron en los primeros trabajos, no lo podés creer”* (iii7). *“Nos pasó a todos, ¿eh? Pensábamos que sabíamos Química, y acá yo sentí que tenía que volver a empezar de cero”* (v14). *“¿Vio la evaluación diagnóstica que algunos profesores hacen en la primera semana de clases? Bueno, eran como veinte preguntas, algo así, y yo creo que emboqué sólo una o dos. Un desastre... Y eran fáciles, ¿eh? Las miro ahora y me da vergüenza”* (iv11); *“en los primeros cursos [...] me nombraban a personas que jamás había escuchado, [...] como Kant o Picasso”* (v9); *“en la primera clase el profesor preguntó cuándo había sido la Revolución Francesa, y yo no tenía idea”* (iv6). *“La formación docente no capta a los mejores [...]. Eso está asociado al nivel socio-económico-cultural [...], que es otra debilidad”* (ii5).

La posesión de escaso capital económico por sí sola no parece ser un factor de mayor incidencia en la trayectoria académica de los estudiantes: *“Las carencias económicas casi no inciden”* (iii6); *“tengo una compañera que vive en un asentamiento, en Mandubí, pero no tiene más dificultades que el resto. [...] Claro, no saca fotocopias, pero siempre alguno de nosotros se las presta”* (v12).

Las competencias cognitivas, los conocimientos previos y las disposiciones actitudinales de los estudiantes (incluyendo su disposición hacia el aprendizaje) resultan, en cambio, bastante más relevantes. La

coincidencia en las opiniones expresadas por la totalidad de los expertos, directores y docentes consultados con relación a las carencias en esas competencias y conocimientos de los estudiantes de la región es absoluta.

– “En cuanto a [...] por qué la gente puede abandonar, [...] en el interior hay una hipótesis básica, que tiene que ver con la debilidad en la formación que traen los estudiantes. [...] No entiende[n] lo que dicen sus profesores. [...] Les cuesta entrar en el razonamiento académico; pero aparte no entienden lo que leen [...]. Y eso es un problema serio. [...] “El ‘gap’ de formación es más grande en el noreste que en Montevideo y eso debería conllevar a encontrar más abandono allá que acá” (e1).

– “Un gran problema es la falta de formación con la que llegan los estudiantes a la Universidad [...]; no tienen la capacidad de pensar libremente como se esperaría cuando tienen 18 años, y con una formación cultural no muy amplia” (ii1).

– “La formación en enseñanza media, que en general es deficitaria en todo el país, quizás se vea más sensiblemente afectada acá en el norte. Entonces, de hecho, ingresan a la formación docente no necesariamente los que han tenido mayores éxitos académicos en la enseñanza media” (iii1); “a Magisterio no vienen los mejores alumnos” (ii5).

– “Sus competencias en lecto-escritura y en matemática son bastante pobres. Eso es así a nivel país, y es más notorio aun en las regiones, digamos, más rezagadas, en especial en el noreste” (e2); “el promedio [...] en matemática y en lectura [...] en el interior es sustantivamente menor que en Montevideo” (e1); “la enseñanza media les deja una herencia cultural muy pobre a los muchachos, especialmente en las herramientas de las que podemos disponer para acceder a la cultura, que son la lecto-escritura y las herramientas matemáticas... los lenguajes básicos” (iii1).

– “Está claro que el problema principal lo tenemos en Secundaria” (ii1); “claramente, donde hay que actuar con determinación es en Educación Media, y en el efecto arrastre en Educación Superior” (e2); “hay problemas de formación, que vienen de los Bachilleratos. Es decir, hay obstáculos que se hacen absolutamente evidentes e insalvables, porque son realmente de estructuración cognitiva. [...] Y esos no son problemas que aparecieron o que son propios de la educación universitaria” (e1).

Los testimonios precitados muestran en forma contundente que hay enormes déficits en la preparación académica previa de los estudiantes. A los déficits más destacados –en su “estructuración cognitiva”, en su “capacidad de pensar libremente”, en “competencias en lecto-escritura y en matemática”– se suman otros que están asociados a deficiencias estructurales del contexto territorial, principalmente a la muy escasa y poco diversificada oferta de estudios en ES. Como ya fue subrayado (*ut supra*, p. 313), la mayoría de los estudiantes, al momento de decidir su ingreso a la ES en Rivera, e independientemente de la orientación

disciplinar cursada en bachillerato, inician sus estudios en “*lo que hay*” y no en la «carrera» que hubiesen preferido elegir de haber existido esa oferta en un lugar razonablemente cercano al de su residencia. Pero además esa oferta deficitaria conduce a que en muy pocos casos la «carrera» cursada en ES tenga alguna afinidad disciplinar con la orientación cursada en bachillerato. Esto da lugar a que la preparación académica previa de los estudiantes, sobre todo en cuanto a sus conocimientos específicos en el campo disciplinar de su preferencia, no puedan ser debidamente capitalizados en la «carrera» terciaria a la que ingresan.

A este respecto es muy ilustrativo que en el censo aplicado emergió con nitidez la existencia de una marcada disonancia entre la «carrera» terciaria que al momento de culminar el bachillerato pensaba seguir el estudiante (según su respuesta a la pregunta 12 del formulario de encuesta) y la «carrera» a la que efectivamente ingresó unos meses después. Por ejemplo, tres de cada cuatro de los estudiantes encuestados (76%) cursaron una «carrera» terciaria que no tenía afinidad con la orientación disciplinar cursada en bachillerato (un 72% del total de los encuestados que al tercer año lectivo persistían en sus estudios en ES y un 81% de los estudiantes que los abandonaron)³⁰². Eso explica, por lo menos en parte, que sus conocimientos previos en las materias de la «carrera» cursada fuesen en la mayoría de los casos deficitarios.

En cuanto a las disposiciones actitudinales de los estudiantes que ingresan a los centros de ES de la región (incluyendo su disposición hacia el aprendizaje), la coincidencia y la contundencia de los planteos producidos son muy similares que en el caso anterior.

— *“No veo que haya la madurez que se necesita para estar en un nivel terciario; [...] los estudiantes están muy condicionados al profesor, estudian lo que el profesor dice, se reúnen cuando el profesor dice... No tienen autonomía al nivel que creo yo que deberían tener. No son muy críticos [...]. Tienen una actitud muy reactiva frente a propuestas nuevas”* (iii3).

— *“Los que salen de Secundaria están acostumbrados a que el profesor viene, da la clase y les diga 'estudiá la fotocopia desde acá hasta acá'”* (ii5).

302 El 76% de los estudiantes que en 2014 ingresaron a algún centro de ES de Rivera habían cursado bachillerato en Derecho (55%), Ingeniería (12%), Economía (7%) y Arte (2%), mientras que en ese año en Rivera no existía ninguna «carrera» afín con esos campos disciplinares (excepto el Profesorado de Derecho, en el CeRP del Norte). El restante 24% cursó en bachillerato las orientaciones en Medicina (18%) y en Agronomía (6%), las cuales presentan cierta afinidad disciplinar con las Licenciaturas en Enfermería y en Recursos Naturales que en ese entonces se ofrecían en el CUR.

— “No hay un motor interno por parte de los estudiantes que haga que les interese porque quieren aprender más, porque quieren crecer. Lo veo también en las lecturas que hacen para los exámenes; leen los apuntes de clase y muy poco más. O buscan en internet, en wikipedia...” (ii2).

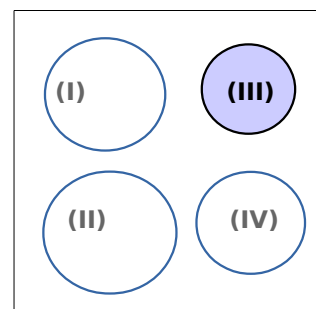
— “Llegan con una preparación bastante mala, y no sólo en los conocimientos específicos, [...] sino también en lo que uno espera, en el comportamiento, en las actitudes, en estudiantes con 18 o 19 años” (iii9).

— “Hoy en día la juventud está para el mínimo esfuerzo, y que le den todo, y no les gusta exponerse frente al otro [...]; no hay una mentalidad de riesgo ni de competir. No aceptan que una carrera se hace con esfuerzo persistente, que se pierde un examen y se vuelve a dar, y así...” (ii3); “no saben frustrarse, no aprendieron a frustrarse. [...] Con eso está relacionado, también, la deserción. Porque el estudiante ingresa, y se le pide que calcule una integral, y [...] no sabe ni qué es una integral [...] Entonces, ¿qué hace? Dice: no, no voy a ponerme a estudiar, me voy y chau” (ii2).

Los aspectos deficitarios reseñados -autonomía, iniciativa, pensamiento crítico, disposición hacia el esfuerzo, resiliencia, resistencia a la frustración- participan de un *ethos* y de un *eidos* (cf. *ut infra*, nota 340, p. 366) que ya habían sido enfatizados por uno de los informantes calificados del «tipo» (i): “La *idiosincracia local* es el principal obstáculo. [...] No hay cultura del trabajo, del esfuerzo. [...] Hace falta ayudar a producir un cambio cultural, un cambio de mentalidad, cambiarle la cabeza a la gente, modificar la *idiosincrasia local*, que termina siendo un obstáculo para el desarrollo. Si no se ataca eso, todo lo otro no sirve para nada” (i4) (cf. *ut supra*, p. 252; p. 308).

11.3 Sobre los motivos de ingreso a la Educación Superior

El análisis de los motivos de ingreso de los estudiantes a la ES de Rivera estuvo orientado al cumplimiento del objetivo específico (b) de la investigación: determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera (*cf. ut supra*, p. 25).



Al igual que en el caso de la cuestión analizada en el capítulo precedente –las condiciones inherentes a los estudiantes de Rivera al momento de su ingreso a la ES– el análisis de los motivos de su ingreso se efectuó sobre la base de lo producido mediante la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a 66 informantes calificados: dos expertos, 7 informantes del «tipo» (ii), 9 del «tipo» (iii), 16 del «tipo» (iv) y 32 del «tipo» (v)³⁰³. Asimismo, el cumplimiento de ese objetivo específico también se nutrió del análisis de la información producida mediante la aplicación de la técnica de encuesta (censal) administrada a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) con el auxilio de los dos formularios de encuesta incluidos en los Anexos 1 y 2 a este texto (*cf. ut supra*, pp. 446-449).

Corresponde destacar que también en este caso los resultados más significativos del análisis de la información producida en las encuestas son, en líneas generales, confluyentes con aquellos derivados del análisis de los testimonios producidos en situación de entrevista en profundidad por los informantes calificados consultados. En efecto, se evidenció una clara coincidencia en cuanto a que los motivos de ingreso de los estudiantes a alguna de las organizaciones de ES de Rivera están marcadamente afectados, en una considerable cantidad de casos, por las condiciones del contexto territorial –o «*external commitments*»–, en especial por la escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores actualmente disponible en la región.

En la exposición de la información producida en el transcurso de la primera hermenéutica se presentaron en forma gráfica las respuestas

303 Las caracterizaciones de estos cuatro «tipos» de informantes fueron reseñadas en un capítulo anterior (*ut supra*, p. 173). Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a «expertos» y a informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v) se presentan, respectivamente, en los Anexos 3, 5, 6, 7 y 8 (*ut infra*, pp. 450-457).

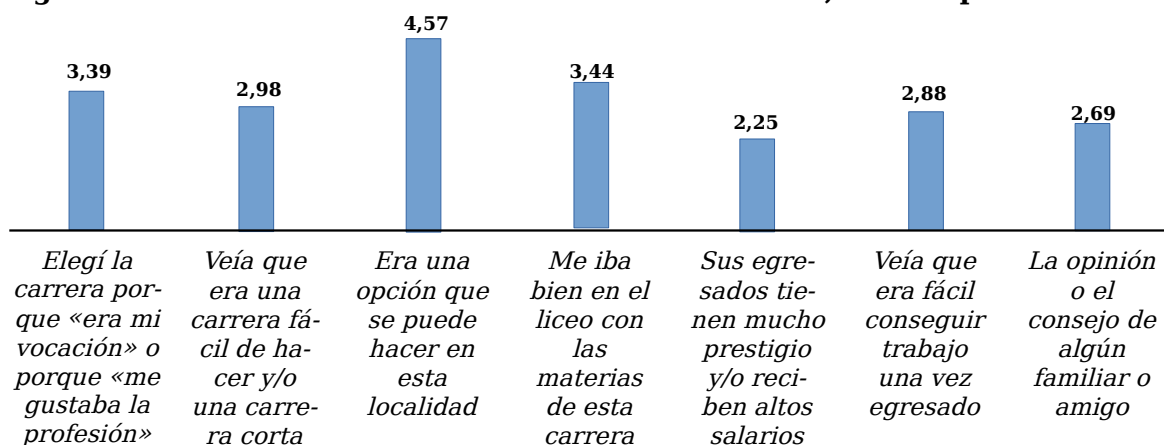
aportadas por los informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) (estudiantes persistentes y no persistentes respectivamente) ante las siete afirmaciones incluidas en la pregunta «*¿qué importancia tuvo cada uno de estos aspectos en la elección de tu carrera?*», correspondiente a la pregunta N° 20 del formulario de encuesta aplicado a persistentes y a la N° 24 del aplicado a no persistentes (cf. Cuadro 19, *ut supra*, pp. 270-272).

Entre los resultados derivados del análisis de esas respuestas se destacan los siguientes:

- sólo para el 41% de los estudiantes censados la «vocación» fue un motivo importante o muy importante en su elección de la «carrera» cursada;
- el 47% de los estudiantes censados señaló que su presunción de que sería una «carrera» fácil y/o corta fue un motivo “más o menos importante” en la elección de la «carrera» cursada, mientras que un 19% lo consideró como importante o muy importante;
- para el 72% de los estudiantes censados el hecho de que la «carrera» cursada se pudiera hacer en Rivera fue un motivo importante o muy importante para decidir su ingreso a ella;
- el prestigio o los altos salarios que reciben los egresados de la «carrera» cursada fue considerado por un 74% de los estudiantes censados como un motivo nada o poco importante en la elección de la «carrera» cursada;
- la presunta facilidad para conseguir trabajo al culminar la «carrera» cursada fue considerado como un motivo importante o muy importante en la elección de la «carrera» sólo por el 29% de los estudiantes censados.

El siguiente gráfico muestra el valor promedial (en los 5 puntos de la escala Likert empleada) de las respuestas aportadas en la encuesta censal por estudiantes persistentes y no persistentes para cada uno de los siete tópicos correspondientes a los aspectos más influyentes en la elección de la «carrera» de ES cursada (tomados literalmente del módulo sobre involucramiento estudiantil del formulario de encuesta de la NSSE).

Figura 18. Motivos de elección de la «carrera» cursada; valores promediales



Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de las cohortes 2014 del CeRP del Norte, el CUR y el IFD de Rivera

El hecho de que la «carrera» cursada se ofreciera en Rivera fue, claramente, el motivo de ingreso al que los estudiantes censados le atribuyeron mayor importancia. En consonancia con este resultado, y tal como ya fue señalado (*ut supra*, p. 318), en el censo aplicado emergió una gran disonancia entre la «carrera» que cuando estaba por culminar el bachillerato pensaba seguir el estudiante (según la respuesta aportada a la pregunta 12 del formulario de encuesta) y la «carrera» a la que ingresó unos meses después. La coincidencia entre la «carrera» que el estudiante pensaba cursar y la que efectivamente cursó sólo se registró en menos de la mitad de los estudiantes censados (el 45%). El 55% restante pensaba estudiar disciplinas que no se ofrecen a nivel local, como por ejemplo Medicina (9%), Derecho (9%), Ingeniería (5%), Veterinaria (3%), Ciencias Económicas (3%), Agronomía (3%), Notariado (2%), Lenguas (2%), Psicología (2%), Bellas Artes (2%), Nutrición (2%), Química (2%) y Educación Física (2%), entre otras.

Una vez más se constata el papel determinante que el tipo y naturaleza de la oferta de estudios en ES disponible en la región desempeña en la configuración de las trayectorias académicas de los estudiantes. En efecto, la casi totalidad de los testimonios producidos en situación de entrevista en profundidad ilustra con contundencia que en la mayoría de los casos los motivos de ingreso de los estudiantes a alguno de los centros de ES de Rivera están muy afectados por la escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores disponible en la región. Por ejemplo, uno de los informantes calificados entrevistados afirmó lo siguiente:

— *“El que ingresa al CeRP es un estudiante que en la búsqueda de una formación terciaria está limitado por lo que ofrece el medio. [...] Un buen porcentaje [...] no tendría esa opción como la primera. [...] La mayoría concurre acá un poco condicionado por las limitaciones de la oferta educativa terciaria en la región. [...] Quizás la mayoría hubiera elegido estudiar en la región [...] alguna otra cosa que la región no puede ofrecer en este momento [...]. De hecho, los estudiantes que vienen acá en un buen número vienen como por descarte” (iii1).*

Varios testimonios aportados en situación de entrevista en profundidad por estudiantes no persistentes reafirman el comentario precitado:

— *“En el liceo me hicieron un test vocacional, y me dio Trabajo social. Y como acá no hay me metí a Profesorado de Sociología. Pero nada que ver. Después de las vacaciones de julio no volví” (v16).*

— *“Me gusta la contabilidad y la administración de empresas. Yo quiero, o quería, ser Contadora. Y me metí en el CeRP a estudiar Derecho, nada que ver. Bastante que aguanté... casi un año” (v1).*

— *“No, no era lo que prefería. Siempre dije que quería estudiar Psicología. Pero me pareció que Magisterio era, de lo que hay acá, lo que podía hacer. Pero no me gustó, cuando me di cuenta que estaba perdiendo el tiempo porque no era lo mío, me puse a buscar trabajo, y aquí estoy...” (v31).*

— *“Es que no me gustaba. Entré para probar, para hacer algo. [...] Y me fue muy mal, claro, no estudié demasiado, pero me ponía a leer una fotocopia y mi cabeza estaba en otro lado” (v4).*

Lo comentado para el caso de los estudios de Profesorado en la región, concentrados en el CeRP del Norte, es igualmente válido para las restantes ofertas de estudios terciarios existentes:

— *“Magisterio no es la primera opción, y [...] además a Magisterio no vienen los mejores alumnos” (ii5); “muy pocos ingresan acá por vocación. [...] Muchos [...] ingresaron a Magisterio como su última opción porque no podían irse a la capital del país a estudiar otra carrera” (ii6); “no era lo que prefería. [...] Quería estudiar Psicología. Pero me pareció que Magisterio era, de lo que hay acá, lo que podía hacer. Pero no me gustó” (v31).*

— *“En el CUR tenemos que lidiar con muchísimos estudiantes que están acá porque no encontraron otra cosa mejor. [...] Me lo han dicho en clase... que querían estudiar otra cosa -qué sé yo, Agronomía, Veterinaria...- y terminaron metiéndose en esto, que tiene poco que ver, yo te diría nada que ver” (iii8); “algunos estudiantes llegan acá con mucha ilusión, yo te diría que incluso como con orgullo de haber entrado a la universidad. Pero también hay otros que los ves como si cargaran cierta frustración, como que hacen esto porque es lo que hay acá, y no porque es lo que realmente quieren hacer” (iii9); “la mayoría entran acá [al CUR] por descarte, sin saber demasiado de qué se trata la carrera ni en qué consiste el trabajo profesional. Después [...] muchos se van rezagando o abandonando” (iii7).*

— *“Es que no tenía mucha opción... Siempre me gustaron los animales, y el campo. Siempre tuve claro que iba a estudiar Veterinaria. Pero mi familia*

no podía bancar que me fuera a Montevideo, y en un momento pensé en hacer Profesorado de Biología, pero después me enteré de la Tecnicatura [en Recursos Naturales] y decidí meterme a ver qué pasaba” (iv14). “Mi idea era irme a Montevideo, a la Facultad de Agronomía. Y había arreglado con dos amigas que viven allá para vivir con ellas, pero después pensé en estudiar algo acá hasta sentirme más segura. [...] No funcionó” (v11).

También existe una cierta cantidad de jóvenes –en su mayoría procedentes de hogares con capitales culturales y económicos medios y altos– que al culminar la EMS en la región se van a Montevideo a continuar sus estudios en alguna de las numerosas opciones que ofrecen las sedes de la Udelar y que, por diversas circunstancias y razones, poco después regresan a su lugar de origen: *“Un porcentaje bastante menor son estudiantes que han ido a estudiar a Montevideo y han fracasado por distintos motivos; hay algunos que ni siquiera se han animado a irse, y que deciden estudiar acá en la región” (iii1); “[muchos] terminan sexto año y se van a Montevideo a estudiar. Y no funcionan, por diferentes causas: no se adaptan [...] a vivir en Montevideo; [...] algunos no aguantan el ritmo de estudio, también otros por problemas económicos...” (ii5).*

Asimismo, no son pocos los casos de estudiantes que, habiendo tenido la voluntad y la posibilidad de continuar sus estudios superiores en Montevideo, diversas circunstancias los condujeron a ingresar a algún centro de ES local:

– *“Cuando les preguntamos por qué eligen la carrera docente, salvo excepciones [...], dicen: ‘porque a mí me hubiese gustado hacer Medicina, pero como no pude hacer Medicina y me encanta la biología, entonces me inscribí a hacer Profesorado de Biología’” (iii2).*

– *“Yo siempre quise estudiar Derecho en la Facultad, pero por una serie de problemas familiares, de enfermedades, [...] decidí entrar al CeRP a hacer Profesorado de Derecho. [...] Era lo más cercano a lo que me gustaba... No era mi vocación, no es mi vocación, pero me gusta. [...] Y además, algo tenía que hacer...” (iv2).*

– *“Yo lo primero que hice fue Administración, en la UTU. Quería estudiar en Montevideo, en la Facultad, pero elegí Administración porque quería trabajar, y era una carrera corta. [...] Pero me casé, y ahí ya fue imposible, y entonces me inscribí en Profesorado. [...] No es mi vocación, pero me gusta. [...] Acá hay mucha carencia de carreras, pero igual, si no consigo trabajo como Profesora, voy a seguir estudiando alguna otra cosa” (iv3).*

En otros casos, cuya magnitud es muy difícil de precisar, la conjugación de la escasa oferta regional de estudios superiores y de la coyuntura del mercado laboral, en especial en el rubro comercio (que en el caso de Rivera tiene una dinámica cíclica) está en la base de la decisión de

muchos estudiantes de ingresar a alguno de los centros de ES de la región: *“Hay muchos que ingresan porque no quisieron o no pudieron irse, por distintas razones, no sólo económicas, también familiares. Y cada vez que hay crisis y desempleo, evidentemente ingresan a la carrera muchos jóvenes que no lo hubieran hecho de haber tenido trabajo”* (iii2). *“[Las] propuestas educativas de tercer nivel son aprovechadas [...] como una vía de ocupación y de ingreso, y no precisamente por una cuestión vocacional de manera principal [...]; para tener un mejor sueldo, para ser un funcionario público con toda la seguridad social y con toda la seguridad de un empleo”* (ii3).

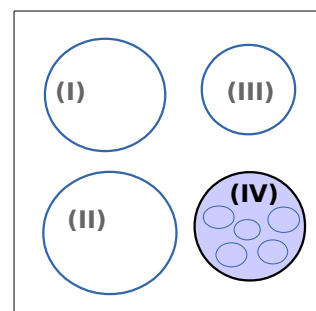
En suma, se infiere sin mayor dificultad que los motivos de ingreso de los estudiantes a alguno de los centros de ES de la región están condicionados fundamentalmente por las restricciones en la estructura de oportunidades educacionales que imperan en el sistema de ES regional y, en una magnitud inferior, aunque también asociadas a esas restricciones, por las posibilidades de un empleo atractivo en el mercado laboral local.

Dicho condicionamiento tiene dos derivaciones principales. En primer lugar, tales restricciones constituyen, en cierta medida, uno de los factores que contribuyen a explicar la decisión de muchos jóvenes de no continuar sus estudios en la región, ya sea al desafiliarse del sistema educativo formal o al continuar su trayectoria académica en otra ciudad que ofrezca mayores y mejores opciones de estudios superiores (sobre todo Montevideo)³⁰⁴. En segundo lugar, la que aquí más interesa, los estudiantes que deciden continuar su trayectoria académica en centros de ES de la región lo hacen sin la necesaria y deseable motivación intrínseca que los deje en condiciones de cumplir con las exigencias académicas en ese nivel y/o de propiciar su persistencia estudiantil.

304 Corresponde advertir que, en virtud de la inviabilidad de consultar a las personas que se fueron desde la región noreste a efectos de ingresar a algún centro de ES de Montevideo, este aspecto no fue debidamente tomado en consideración en la investigación que aquí se presenta. No obstante, este planteo fue expresado por alguno de los informantes calificados entrevistados.

11.4 Sobre el «efecto centro» («*institutional commitments*»)

De acuerdo con lo que ya fue establecido (*ut supra*, pp. 241), aquí entendemos por «efecto centro» al efecto provocado en el estudiante por la acción conjunta de las características del centro de ES en el que cursa estudios. Alude, pues, a “la combinación de todos aquellos elementos inherentes al centro educativo que inciden notoriamente en su particular dinámica de funcionamiento” (Menni, 2016a, p. 39), por lo que también incluye a los efectos de las acciones de retención escolar (o «pro-persistencia» estudiantil) eventualmente desplegadas por el centro educativo, todo lo cual forma parte de lo que Tinto (2012, p. 258) denomina «*institutional commitments*».



El análisis del «efecto centro» estuvo orientado hacia el cumplimiento (parcial) del objetivo específico (b) de la investigación: identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial su calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral) (*ut supra*, p. 25)³⁰⁵.

El análisis se basó en lo producido mediante la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a 64 informantes calificados: 7 del «tipo» (ii), 9 del «tipo» (iii), 16 del «tipo» (iv) y 32 del «tipo» (v)³⁰⁶.

El análisis se basó en lo producido mediante la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad a 64 informantes calificados: 7 del «tipo» (ii), 9 del «tipo» (iii), 16 del «tipo» (iv) y 32 del «tipo» (v)³⁰⁶.

305 Aunque en una medida significativamente menor que en el caso de la aplicación de la técnica de entrevista, el cumplimiento del objetivo específico (b) también se nutrió del análisis de la información producida mediante la aplicación de la técnica de encuesta (censal) administrada a informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) con el auxilio de los formularios de encuesta incluidos en los Anexos 1 y 2 a este texto (*ut supra*, pp. 446-447 y 448-449 respectivamente). De acuerdo con lo ya argüido (*ut supra*, pp. 197-201), en virtud de la escasa confiabilidad inherente a las respuestas aportadas en la encuesta censal con respecto a preguntas «de opinión», dichas respuestas no serán consideradas aquí.

En el análisis del «efecto centro» seguiremos el mismo orden que el adoptado en el desarrollo de la primera hermenéutica.

11.4.a. Sobre la calidad educativa

A los efectos de conocer e interpretar las percepciones predominantes entre los actores de los centros de ES de la región noreste de Uruguay sobre la calidad educativa de los centros en los que se desempeñan, al momento de consultarlos en situación de entrevista en profundidad se les expresó que la *calidad educativa* se definió del siguiente modo: el conjunto de las cualidades de un centro educativo que propicia la calidad de los aprendizajes y de las apropiaciones sociales del conocimiento que ese centro construye, promueve y transmite según lógicas, estrategias y tácticas políticamente pertinentes de construcción, promoción y transmisión (*cf. ut supra*, pp. 158-159).

El conjunto de las opiniones vertidas por los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii) sobre la calidad educativa de los centros de ES en los que trabajan muestra una gran dispersión. La mayoría de ellos destacó que también al interior de cada centro la calidad educativa presenta una gran variabilidad:

– “*Hay gente muy formada, y hay gente que está en proceso; hay gente muy interesada [...], docentes que hacen docencia, y tenemos docentes... funcionarios*” (ii5); “[en el CeRP del Norte] *hay muchos [docentes] con posgrados y muchos que en este momento están haciendo posgrados. [...] Hay bastante producción, hay mucha gente que está escribiendo y está publicando artículos en distintos lugares. [Hoy es] un lugar académico de cierto respeto en el concierto nacional. [También] hay muchos docentes con poca formación, con cero compromiso, faltan mucho; algunos que se dedican a generar malestar permanentemente; otros que parece que odiaran a sus alumnos, o que les dicen cosas terribles en clase*” (ii1); “*los estándares de exigencia bajaron terriblemente, terriblemente*” (iii2)³⁰⁷;

306 Las caracterizaciones de estos cuatro «tipos» de informantes ya fueron reseñadas (*ut supra*, p. 173). Las pautas de semi-estructuración de las entrevistas aplicadas a los informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v) se presentan, respectivamente, en los Anexos 5, 6, 7 y 8 (pp. 452-457).

307 Ya se indicó (*ut supra*, p. 152) que la creciente tendencia hacia la reducción de los estándares de exigencia académica en el centro educativo aludido por la informante citada es una situación preocupante, producto de la asunción de actitudes tal vez bien intencionadas pero de efectos nefastos en la calidad de la formación inicial de docentes: permisividad compasiva, indulgencia o alguna otra variante de *condescendencia pedagógica* (Tenti, 2007, p. 145). A este respecto, véase lo comentado en el marco de una investigación en ese centro concluida hace algunos años (Acevedo, 2011, p. 400 y ss.; *ut supra*, nota 181, p. 152).

– *“la exigencia académica hacia los estudiantes es muy variable. [...] El compromiso de los docentes con la propuesta educativa es sumamente variable, uno encuentra docentes muy comprometidos y con muchas ganas de hacer cosas, y encuentra docentes que...”* (ii7).

– *“Acá [en el CUR] el nivel de la enseñanza es muy bueno. Tal vez pueda haber alguna excepción en Enfermería, no sé... pero por lo general los docentes son investigadores en temas vinculados a los cursos que dan. Eso es súper importante”* (iii8).

– *“No tengo nada que decir sobre los profesores. La mayoría saben mucho y se preocupan [...]. Es más, si no hubiese sido así hubiese abandonado antes”* (v13).

Corresponde destacar una única opinión discordante, planteada desde una perspectiva que considera a la evaluación de la calidad educativa de una organización escolar en función del desempeño profesional de sus egresados:

– *“A unos les va muy bien y a otros no. [...] La sospecha es que el éxito que puedan tener algunos se debe más a una impronta personal y no a una política de formación que se les está ofreciendo. Y viceversa, a aquel que no le va bien se debe a los mismos factores. Es decir, [...] en ese aspecto el CeRP [del Norte] ofrece una política de bajo impacto en los egresados”* (iii1).

El conjunto de las opiniones vertidas por los estudiantes entrevistados, tanto por los persistentes -informantes calificados del «tipo» (iv)- como por los no persistentes -informantes calificados del «tipo» (v)-, también muestra una gran dispersión:

– *“En casi todas las materias te das cuenta que los profesores saben mucho, pero es todo muy teórico, no le ves la aplicación práctica...”* (v19);

– *“te dan poca pelota. [...] Y para peor vienen cada tanto, entonces terminás consultando a los otros que están acá, pero no es lo mismo...”* (v21);

– *“no tengo nada que decir sobre los profesores. La mayoría sabe mucho y se preocupan [...]. Si no hubiese sido así hubiese abandonado antes”* (v13).

Lo que no deja lugar a dudas es que en ninguno de los tres centros de ES de la región existen evaluaciones diagnósticas sobre su calidad educativa, y mucho menos alguna política sistemática orientada a dotar de mayor calidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Más allá de eso, y a los efectos del cumplimiento del objetivo de investigación en cuestión, no hay nada que se pueda desprender de los testimonios producidos que sugiera que los eventuales déficits en la calidad educativa de los centros de ES de Rivera tengan alguna incidencia realmente significativa en la decisión de los estudiantes de abandonar los estudios ni en la de persistir en ellos.

11.4.b. Sobre la gobernabilidad

Como ya fue sugerido (*ut supra*, p. 160), en la investigación realizada se consideró que la gobernabilidad de un centro educativo es favorable cuando existen estrategias consolidadas y legitimadas colectivamente que dan lugar al “ejercicio de una ciudadanía plena, sin exclusiones, [lo cual] requiere, entre otros aspectos, un fortalecimiento del conjunto de los actores sociales” (Filmus, 1996, p. 34).

Corresponde dejar sentado que las características de la gobernabilidad en las sedes universitarias de la Udelar son muy diferentes que en las organizaciones terciarias dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), principalmente debido a que ambas instituciones se rigen por cuerpos normativos muy distintos. (De hecho, es el cuerpo normativo y su capacidad instituyente lo que define a la institución en tanto tal; *cf. ut supra*, nota 12, p. 15.) Las primeras tienen sus propios órganos de cogobierno, integrados por docentes, estudiantes y egresados democráticamente elegidos por cada uno de sus respectivos órdenes³⁰⁸, mientras que en las segundas las estructuras participativas y las modalidades de cogobierno, que aun no existen como tales, son apenas incipientes en algunos ámbitos de su funcionamiento. Los estudiantes del CeRP del Norte y del IFD de Rivera (ambos dependientes del CFE), han coincidido en cuanto a que “*no hay participación estudiantil, [...] porque nosotros mismos no nos movemos, en general dejamos que las cosas pasen, estamos en la cómoda...*” (iv9).

Tal como ha afirmado uno de los actores entrevistados, la poca participación de los actores y la inexistencia de cogobierno en las organizaciones del CFE afectan negativamente su calidad educativa: “*Otro elemento de la calidad tiene que ver con [...] las formas de la participación en las decisiones; cogobernar la institución, o pensar en la participación de todos los actores en el gobierno de la institución [...]. Una institución en la que no hay tradición de cogobierno termina siendo capacitación profesional y no formación profesional*” (iii1).

En cuanto a los tres centros educativos de la Udelar instalados en la región noreste de Uruguay (CUR, CUT, CUCeL), cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre en el resto de las sedes del interior del país, su autonomía en la toma de decisiones es restringida debido a que aun

308 En algunos órganos cogobernados de la Udelar también participan funcionarios no docentes.

no se han constituido como Centro Universitario Regional: “*Ni siquiera somos Centro Universitario Regional. Por lo tanto dependemos de la CCI [Comisión Coordinadora del Interior], por lo tanto no tenemos ninguna capacidad de iniciativa... Tenemos capacidad de propuesta, pero... Además, las carreras dependen de los servicios*” (ii4).

Independientemente de lo expuesto, vale aquí plantear algo análogo a lo afirmado al final del apartado precedente: no hay nada que se pueda inferir de los testimonios producidos que sugiera que las diversas modalidades y singularidades de la gobernabilidad en los centros de ES de Rivera tengan alguna incidencia significativa en la decisión de los estudiantes de abandonar los estudios ni en la de persistir en ellos.

11.4.c. Sobre el clima organizacional

En los últimos dos decenios el clima de las organizaciones de ES -en especial el clima del *campus* universitario- ha estado en el foco de numerosos estudios empíricos (i.e., Menni, 2016a; Tinto, 2012a; Coates, 2006; Martín, 2000; Nora *et al.*, 1996). De acuerdo con lo que ya fue comentado (*ut supra*, p. 161), en el trabajo empírico desarrollado -y en el análisis de la información allí producida- el clima organizacional fue concebido como el conjunto de los “factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución” (Fernández y Asensio, *apud* Martín Bris, 2000, p. 107). Sobre la base de los planteos de Sammons, Hillman y Mortimore (1995), los cuatro principales factores o componentes del clima organizacional considerados fueron los siguientes: (a) visión y objetivos compartidos; (b) estilo directriz y liderazgo profesional (o gestión académica); (c) enseñanza y aprendizaje como centro de la actividad escolar; (d) ambiente de aprendizaje (incluyendo las competencias de docentes, el grado de disposición, implicación y relacionamiento de los actores y las características de la infraestructura edilicia del centro educativo).

En líneas generales, los informantes calificados entrevistados pusieron de manifiesto una percepción favorable sobre el clima organizacional del centro educativo en el que actúan.

(a) — [En el CUR] *hay muchas visiones y objetivos compartidos*” (ii2).

(b) — “[En el IFD de Rivera] *tenés libertad en cuanto a que todo lo que te propongas hacer te dan espacio y te facilitan los medios [...]. Eso es bien importante*” (iii3).

- (d) — *“El clima que hay [en el CUT], el ambiente, es una fortaleza” (ii4).*
- (d) — *“El clima es bueno, está todo bien. Pero me parece que no es del todo bueno para estudiar, o sea, el ambiente es muy bueno en el trato y todo eso, pero no tanto para aprender, como para que te sientas estimulado a aprender por tu cuenta, a profundizar...” (iv16).*
- (d) — *“[En el CUR] se respira un ambiente universitario como yo me lo imagino: estudiantes yendo y viniendo, estudiando, discutiendo, conversando; estamos viendo que la biblioteca siempre está llena... [...] Y las relaciones interpersonales son cálidas, hay un ambiente muy amigable y muy educado. [...] Hay un ambiente constructivo y crítico” (ii2).*
- (d) — *“El clima acá es muy bueno, tanto entre los docentes como de los docentes con los estudiantes y con los funcionarios. Pero hay conflictos que no se ven y están ahí, cuestiones de celos o de competencia o de algunos que se sienten amenazados...” (iii8).*
- (d) — *“[En el IFD de Tacuarembó] trabajamos en equipo y en coordinación. [...] Tratamos de que el clima laboral sea el mejor” (ii5).*
- (d) — *“[En el CeRP del Norte] la infraestructura edilicia es adecuada, tenés condiciones de trabajo dignas” (ii1).*

No obstante, en algunos tópicos también hubo algunas opiniones discordantes:

- (b) — *“Creo que la gestión académica no se hace, a nivel del centro. Y tengo mis dudas de que se haga al nivel del sistema de los CeRP. [...] Es posible que a nivel de cada Departamento pueda existir algo parecido a gestión académica, pero tampoco lo veo mucho. [...] En la institución lo que hay es más una gestión burocrática que una gestión académica, a pesar de que pueda haber esfuerzos sinceros de dotarla de un carácter académico” (iii1).*
- (b) — *“[En el IFD de Rivera se] infantiliza a los estudiantes” (iii3).*
- (d) — *“Está bueno, nada que ver con el liceo. [...] Acá sentís que nadie te controla, que nadie está pendiente de lo que hacés o de lo que no hacés. A ver... te tratan como un adulto, como lo que sos” (iv12).*
- (d) — *“Me preocupa [que el CeRP del Norte] se esté masificando cada vez más. No [...] en el sentido cuantitativo, de que hay mucha gente, sino en el sentido de que hay gente que parece indiferente con otras; masificación en el sentido de perdernos en un conjunto de personas en donde cada uno hace la suya, por decirlo así. [...] En las estructuras académicas [...] no veo que haya mucha permeabilidad [...] ni mucho intercambio más allá de las fronteras de los Departamentos, que son fronteras más bien mentales” (iii1).*

Con relación a este asunto también corresponde plantear algo análogo a lo afirmado al final de los dos apartados precedentes: no hay nada que se pueda inferir de los testimonios producidos que sugiera que el clima organizacional de cada uno de los centros de ES de Rivera tenga alguna incidencia significativa en la decisión de los estudiantes, tanto en la de abandonar sus estudios como en la de persistir en ellos.

11.4.d. Sobre el grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas

Al igual que en oportunidad del despliegue de la primera hermenéutica, las expectativas analizadas fueron aquellas que, inmediatamente antes de su ingreso a la ES, los estudiantes de las cohortes estudiadas tenían con respecto a su futura formación profesional, continuidad académica e inserción laboral una vez que se titularan en la ES.

De las entrevistas realizadas a los informantes de los «tipos» (ii) (Directores de los centros de ES de la región) y (iii) (docentes antiguos de los centros educativos de ES de Rivera) se infiere que ninguno de ellos sabe con certeza cuáles son las expectativas de los estudiantes que ingresan a los centros en los que trabajan. El mayor conocimiento que exhiben es el relativo a las posibilidades de inserción laboral de los egresados, aparentemente dando por sentado –equivocadamente³⁰⁹– que esa es la principal expectativa de los estudiantes al ingresar a la ES.

– *“Todos los que egresan de Magisterio trabajan el primer año en suplencias cortas. Después en segundo año ya tienen que concursar”* (iii4).

– *“Hoy tener un título docente es casi una garantía de tener trabajo. La cuestión es el proceso de cómo se inserta, y cuál es la calidad de su inserción en el ejercicio docente... Eso es otra cuestión”* (iii1).

– *“En Magisterio ellos saben que hasta no terminar no van a trabajar, saben que tienen que terminar la carrera. Entonces, la inserción laboral en general no es una preocupación inicial; la preocupación empieza a aparecer después de que egresan, o cuando están por egresar. En Profesorado es diferente. [...] Los estudiantes [...] empezaban a trabajar [antes de egresar] en general con las materias más 'duras': Matemática, Física, Química [...]. Y cuando empezaban a trabajar abandonaban [...]. Hubo gente que llegó a tener 60 horas [semanales] sin tener título”* (ii7).

– *“La inserción laboral de los egresados [del CeRP del Norte] es diferente por áreas. En las áreas deficitarias [...] los estudiantes no terminan la carrera porque no tienen la necesidad, porque trabajan siendo estudiantes, ya consiguen trabajo porque no hay profesores en esas áreas. Entonces, [...] hay muchos que empiezan el Profesorado como forma de ingresar al mercado laboral, y muchas veces no completan su formación profesional”* (iii2).

309 De acuerdo con lo señalado antes (*ut supra*, p. 321), el prestigio o los altos salarios que reciben los egresados de la «carrera» cursada fue considerado por un 74% de los estudiantes censados como un motivo nada o poco importante en la elección de la «carrera» cursada, mientras que la presunta facilidad para conseguir trabajo al culminarla fue considerado como un motivo importante o muy importante en la elección de la «carrera» solamente por el 29% de los estudiantes censados. A este último motivo le adjudicaron mayor importancia los estudiantes de Magisterio del IFD de Rivera.

Las opiniones de muchos estudiantes muestran, en cambio, que la inserción laboral no era su única expectativa al iniciar estudios en ES, y en algunos casos no era la más importante: *“Mi expectativa siempre fue, desde el principio, culminar la carrera, pero no porque eso fuera una vía para poder trabajar después... Es más, si fuera así hubiese elegido otro Profesorado y no el que elegí. De los que egresaron el año pasado son muy poquitos, uno o dos, los que consiguieron horas acá en Rivera”* (iv1); *“sí, mi expectativa era terminar la carrera, y si después podía trabajar como profesora, mejor. [...] Pero para mí era tan o más importante empezar a estudiar algo acá y ver si en uno o dos años podía irme a estudiar a Montevideo... A esta altura, ya creo que no”* (iv5).

Sin embargo, en ocasión del censo realizado sólo el 7% de los informantes de los «tipos» (iv) y (v) encuestados respondió que al ingresar a la ES en Rivera no tenían como expectativa la culminación de la «carrera» elegida.

En cualquier caso, el no cumplimiento por parte de los centros de ES de las expectativas de los estudiantes al momento de ingresar a ellas no necesariamente constituye un problema de (o para) esas organizaciones; como ya fue sugerido, es lícito pensar, y así nos conduce a hacerlo el siguiente testimonio, que en ciertos casos el problema puede radicar en la escasa o nula adecuación de esas expectativas –es decir, en la carencia de lo que Torenbeek, Jansen y Hofman (2010, p. 659) denominan *“appropriateness of expectations”*–: *“Sí, claro, yo entré para llegar hasta el final. Abandonar no estaba en mis planes, pero me di cuenta que Profesorado no era lo mío. Bah, si en primer año me hubiese ido mejor seguro que hubiese seguido. Obvio que no le echo la culpa al CeRP; para ser honesta, lo que en realidad estaban equivocadas eran mis expectativas”* (v7).

No se debe soslayar un aspecto que en cierta medida reduce la fiabilidad de estos últimos testimonios. Es probable que las respuestas aportadas por los informantes de los «tipos» (iv) y (v) –estudiantes persistentes y no persistentes– ante la consulta sobre cuáles eran sus expectativas al momento de ingresar a algún centro de ES estén afectadas por una alteración en la recordación. Las percepciones retrospectivas de los estudiantes suelen presentar problemas tanto de fiabilidad como de interpretación de su significado (*cf.* Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 672). Se trata de testimonios que aluden a percepciones que si bien remiten a un pasado no muy lejano en el

tiempo –unos treinta meses– corresponden a personas que en la mayoría de los casos no superan los veinticinco años de vida. También puede darse el caso de que aquellas expectativas, al momento de enunciárselas al encuestador, estén bajo el influjo de efectos de adaptación o adecuación de las preferencias (Elster, 1998, p. 42) o, en rigor, de presuntas preferencias y aspiraciones –o expectativas– pretéritas. Es lógico estimar que estas percepciones retrospectivas afectadas por fenómenos de adecuación sean de una magnitud mucho mayor en los estudiantes no persistentes que en los persistentes, ya que la disonancia entre las expectativas del pasado y la situación consumada en el presente también es mucho mayor en los primeros que en los últimos. Se trata, pues, de la aplicación de un recurso psíquico, tal vez no del todo deliberada, orientada a revertir, ocultar o negar la frustración que podría derivar del reconocimiento de la brecha entre aquello que se anhelaba –la expectativa– y la situación alcanzada unos treinta meses después, en el instante en el que el entrevistador lo interroga.

11.4.e. Sobre otros componentes del «efecto centro»

Los principales componentes de lo que hemos denominado «efecto centro» son los siguientes: motivación hacia la «carrera» elegida, exigencia académica, modalidades de aprendizaje propiciadas por el centro educativo, capacidades y disposiciones actitudinales de los docentes en su interacción con los estudiantes.

Si bien en situación de entrevista en profundidad algunos de los actores consultados hicieron referencia a algunos de esos componentes, el principal volumen de opiniones al respecto fue producido en el censo aplicado a los integrantes de las cohortes 2014 de los tres centros de ES de Rivera, –esto es, los informantes calificados de los «tipos» (iv) y (v) (estudiantes persistentes y no persistentes respectivamente)–, específicamente en sus respuestas a cinco de los seis tópicos tomados literalmente del formulario de encuesta de la NSSE.

Corresponde advertir que los sub-tópicos incluidos en cada uno de los cinco tópicos comprendidos en el «efecto centro» –muchos de ellos con escasa pertinencia– también están tomados, sin modificación alguna, del formulario de encuesta de la NSSE.

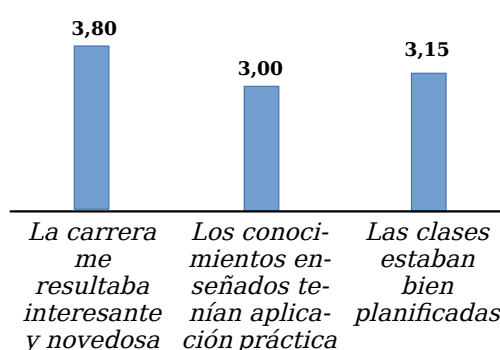
Si bien, como ya se argumentó, las opiniones aportadas en situación de encuesta presentan déficits de confiabilidad, del conjunto de las respuestas registradas en cada tópico (que ya fueron presentadas gráficamente en la exposición de la información producida en el transcurso de la primera hermenéutica; *ut supra*, pp. 281-285) se infieren algunos resultados de interés, entre los cuales se destacan los que a continuación se describen.

Sobre los factores de motivación hacia la carrera elegida³¹⁰

Los resultados más destacables derivados del análisis de las respuestas a los tres sub-tópicos que conforman este tópico son los siguientes:

- el 42% de los estudiantes censados consideró, con una ponderación de importante o muy importante, que la carrera que eligieron cursar les resultaba interesante y novedosa, mientras que un 30% la ponderó como poco o nada importante;
- en este tópico la puntuación promedio, relativamente alta (3,8 en un máximo de 5), fue mayor entre los estudiantes persistentes (4,2) que entre los no persistentes (3,4);

Figura 19. Factores de motivación hacia la carrera elegida. Valores promediales



Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera

- la ponderación adjudicada por los encuestados a la aplicabilidad práctica de los conocimientos y a la planificación de las clases muestra una considerable dispersión; la puntuación promedio en cada uno de esos dos tópicos fue de 3,00 y 3,15 respectivamente;
- la puntuación promedio adjudicada a estos dos tópicos fue bastante mayor entre los estudiantes persistentes (3,65 y 3,54) que entre los no persistentes (2,34 y 2,77 respectivamente).

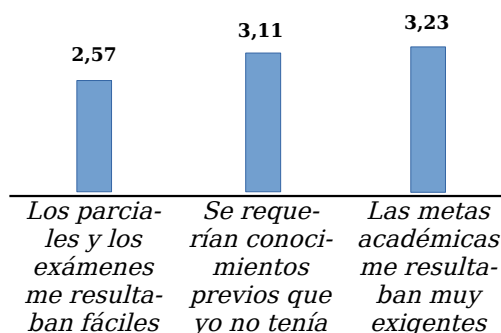
310 «Factores de motivación hacia la carrera elegida» corresponde al tópico 21 del formulario de encuesta aplicado a estudiantes persistentes y al tópico 25 del aplicado a estudiantes no persistentes; los porcentajes de las respuestas aportadas en ambos casos aparecieron graficados en el Cuadro 20 (*ut supra*, p. 281).

Sobre la exigencia académica percibida³¹¹

Los resultados más destacables derivados del análisis de las respuestas aportadas frente a este tópico son los siguientes:

- Sólo un 11% de los estudiantes censados consideró, con una ponderación de importante o muy importante, que los parciales y exámenes les resultaron fáciles, mientras que apenas un 9% lo ponderó como nada importante;
- la puntuación promedio en este tópico está en la mitad de la escala, tanto para los persistentes (2,65) como para los no persistentes (2,49);
- a los dos restantes sub-tópicos –conocimientos previos requeridos y exigencia de las metas académicas– se les adjudicó una importancia relativamente grande (promedios algo superiores a los 3 puntos en un máximo de 5);
- del conjunto de las respuestas aportadas frente a este tópico (y en especial de su puntuación promedio de 3 en un máximo de 5) se puede inferir que, tanto en el caso de los estudiantes persistentes como en el de los no persistentes, la exigencia académica no parece haber sido percibida como un escollo muy difícil de superar;
- no obstante, el modo en el que están formulados los sub-tópicos no permite discernir si los estándares de la exigencia académica, mayoritariamente percibidos como medio-altos, efectivamente lo son.

Figura 20. Sobre la exigencia académica. Valores promedio

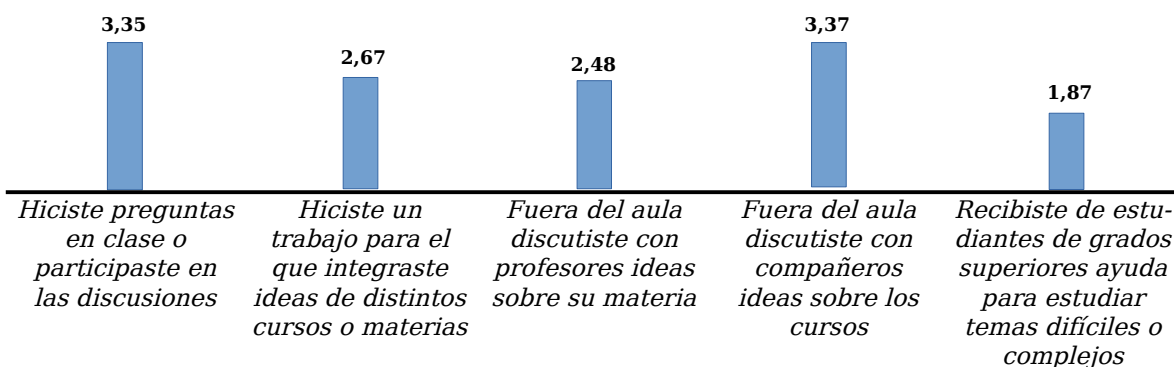


Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera

311 «Exigencia académica» corresponde al tópico 22 del formulario de encuesta aplicado a estudiantes persistentes y al tópico 26 del aplicado a estudiantes no persistentes; los porcentajes de las respuestas aportadas en ambos casos aparecieron graficados en el Cuadro 21 (*ut supra*, p. 282).

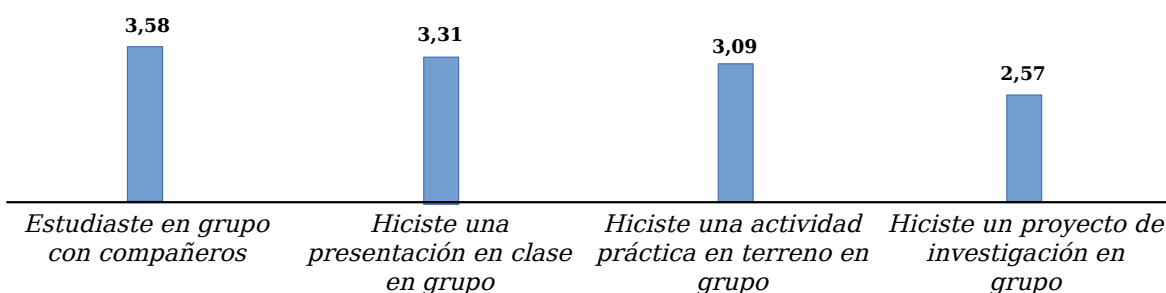
Sobre modalidades de aprendizaje activo y modalidades de aprendizaje colaborativo³¹²

Figura 21. Sobre modalidades de aprendizaje activo. Valores promediales



Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera

Figura 22. Sobre modalidades de aprendizaje colaborativo. Valores promediales



Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera

Los resultados más destacables derivados del análisis de las respuestas aportadas frente a estos dos tópicos son los siguientes:

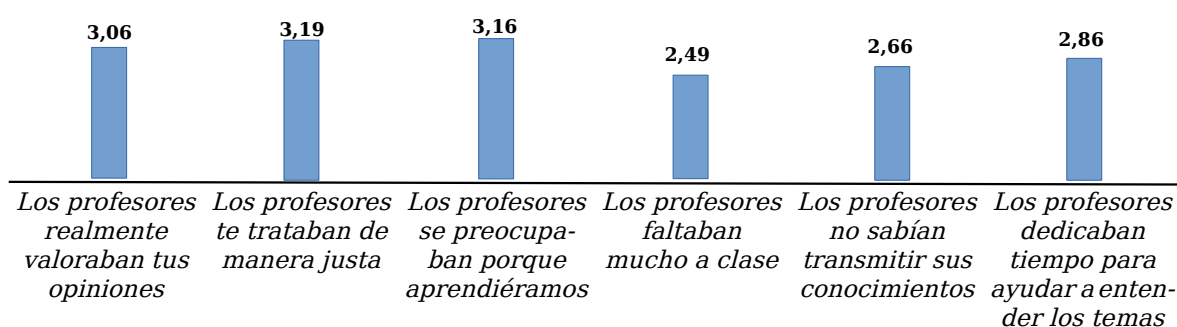
- el intercambio académico con sus pares y la participación en clase son los dos componentes del aprendizaje activo a los que los encuestados atribuyeron mayor importancia, mientras que la ayuda recibida de estudiantes más avanzados tuvo una baja valoración, bastante por debajo de la media;

312 «Modalidades de aprendizaje activo» corresponde al tópico 23 del formulario de encuesta aplicado a estudiantes persistentes y al tópico 27 del aplicado a estudiantes no persistentes; los porcentajes de las respuestas aportadas en ambos casos aparecieron graficados en el Cuadro 22 (*ut supra*, pp. 282-283). «Modalidades de aprendizaje colaborativo» corresponde al tópico 24 del formulario de encuesta aplicado a estudiantes persistentes y al tópico 28 del aplicado a estudiantes no persistentes; los porcentajes de las respuestas aportadas en ambos casos aparecieron graficados en el Cuadro 23 (*ut supra*, pp. 283-284).

- los estudiantes persistentes le otorgaron a los cinco sub-tópicos correspondientes a las modalidades de aprendizaje activo puntuaciones significativamente mayores que los no persistentes (en promedio, un 38% más);
- el trabajo en grupo parece ser una práctica frecuente en los centros de ES de Rivera;
- los estudiantes persistentes le otorgaron a los cinco sub-tópicos correspondientes a las modalidades de aprendizaje colaborativo puntuaciones bastante mayores que los no persistentes (en promedio, un 59% más).

Sobre la interacción entre docentes y alumnos³¹³

Figura 23. Sobre la interacción entre docentes y alumnos. Valores promediales



Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera

Los resultados más destacables del análisis de las respuestas aportadas sobre la interacción entre docentes y estudiantes son los siguientes:

- la puntuación promedio en este tópico está apenas por encima de la mitad de la escala (2,90 en un máximo de 5), tanto para los persistentes (3,00) como para los no persistentes (2,81);
- existe cierta paridad en cuanto a las puntuaciones otorgadas en este tópico por estudiantes persistentes y no persistentes, lo cual permite inferir que el tipo de interacción existente entre éstos y los docentes no constituye un factor que incide significativamente en el abandono de los estudios.

313 «*Interacción entre docentes y alumnos*» corresponde al tópico 25 del formulario de encuesta aplicado a estudiantes persistentes y al tópico 29 del aplicado a estudiantes no persistentes; los porcentajes de las respuestas aportadas en ambos casos aparecieron graficados en el Cuadro 24 (*ut supra*, pp. 284-285).

11.5 Sobre el abandono de los estudios

El abordaje empírico sobre la problemática del abandono en los centros de ES de Rivera se centró en su magnitud, evolución en los últimos años, períodos críticos, factores explicativos y programas de retención.

11.5.a La magnitud del fenómeno de abandono en la Educación Superior local/regional

Los informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii) consultados (los directores de los siete centros de ES de la región y los docentes con más antigüedad en los tres radicados en Rivera), al hacer referencia al abandono de los estudios, asumen tácitamente una definición que difiere conceptualmente de la establecida en la investigación en cuyo marco fueron entrevistados. En efecto, todos ellos coinciden en considerar que un estudiante abandonó sus estudios en un centro educativo si, luego de haber cursado -total o parcialmente- un año lectivo, no inicia ningún curso en el año siguiente. De todos modos, esta constatación no implica ninguna afectación a las conclusiones que se pueden producir sobre la base de sus testimonios.

Ya fue señalado que aproximadamente uno de cada tres estudiantes que entre 1997 y 2004 ingresó a la ES de Uruguay abandonó sus estudios (Boado, Custodio y Ramírez, 2011, p. 58)³¹⁴. Como se verá a continuación, en 2016 la situación parece ser bastante diferente en uno de los centros de ES de Rivera, el CeRP del Norte³¹⁵.

314 De acuerdo con lo informado por uno de los expertos consultados en el transcurso de la investigación, la persistencia en ES parece haber aumentado en forma muy significativa (en un 227%) al cabo de los cuatro años siguientes: un estudio concluido en 2012, consistente en el seguimiento de los estudiantes que habían participado en el programa PISA en el año 2006, cuando tenían 15 años de edad, “*mostraba que la probabilidad de ratificar al año siguiente la decisión tomada era de 0.75, independientemente de si académicamente les había ido bien o mal. Eso es el promedio a nivel nacional; no sé cuánto es ese valor en el noreste*”.

315 Se trata de cifras *prima facie* comparables ya que en ambos casos se construyeron sobre la base de información provista en su mayor parte por las oficinas administrativas. Asimismo, cabe apuntar que hacia 2008 -fecha algo posterior al período considerado en el estudio de Boado, Custodio y Ramírez (2011)-, según la única investigación existente al respecto (Acevedo, 2011), la tasa de persistencia estudiantil en el CeRP del Norte (46%) era inferior a la del promedio nacional referida en ese estudio. Ya fue señalado (*ut supra*, nota 186, p. 154) que la persistencia estudiantil en el CeRP del Norte empezó a decrecer a partir de 2008, año en el que comenzó a regir un nuevo plan de estudios, lo cual no implica que la vigencia de ese plan, de notorio impacto en las trayectorias académicas de los estudiantes y en el deterioro de la calidad educativa del Centro, haya sido el principal factor explicativo de aquel decrecimiento (*cf.* Acevedo, 2011).

La magnitud del abandono de los estudios en el CeRP del Norte

De acuerdo con los datos provistos en abril de 2016 por la bedelía del CeRP del Norte, la cohorte 2014 de ese centro está constituida por 365 estudiantes; según esos datos deben considerarse a 121 de ellos como persistentes (33%) y a 244 (67%) como no persistentes («desertores»). Es decir, al cabo de dos años (de marzo de 2014 a marzo de 2016, fecha de actualización de esos datos) sólo uno de cada tres estudiantes del CeRP del Norte persiste como tal.

Los 121 estudiantes de la cohorte 2014 del CeRP del Norte que sobre la base de los datos aludidos deben ser considerados como persistentes son aquellos que en marzo de 2016 estaban inscriptos para cursar asignaturas de 1º, 2º o 3º año en cualquiera de las especialidades ofrecidas en ese centro educativo³¹⁶. Siendo así, entre los estudiantes persistentes también están incluidos aquellos que entre marzo de 2014 y marzo de 2016 –en marzo se produce el cierre de las inscripciones– migraron desde la especialidad en la que se inscribieron en 2014 a cualquier otra de las ofrecidas en ese centro. Adviértase que los datos disponibles en la bedelía del CeRP del Norte no permiten incluir como estudiantes persistentes a aquellos que migraron desde el CeRP del Norte a otro centro educativo terciario. Por ende, los datos considerados permiten estimar con un alto grado de certeza la tasa de persistencia en los estudios en el CeRP del Norte –y, en consecuencia, la tasa de abandono de los estudios allí–, pero no la tasa de la desafiliación educativa.

Por su parte, los 244 estudiantes ingresados en 2014 considerados como no persistentes sobre la base de los datos provistos por la bedelía del CeRP del Norte son aquellos que, según esos datos, en marzo de 2016 no estaban inscriptos para cursar asignaturas de ningún año lectivo en ninguna de las especialidades ofrecidas allí. Dicho de otro modo, los estudiantes considerados como no persistentes son aquellos cuyos nombres aparecen registrados en la bedelía del CeRP del Norte como inscriptos en 2014 en el 1º año de alguna especialidad y que no vuelven a aparecer en los registros de 1º o 2º año en 2015 ni en los de 1º, 2º o 3º año en 2016 en ninguna de las especialidades ofrecidas allí. (En virtud de lo indicado antes, es factible que entre los estudiantes

316 Quedan incluidos como estudiantes persistentes, entonces, todos aquellos que estaban inscriptos para cursar asignaturas de 3º año y también los que tenían algún rezago con relación al tiempo normativo o modal del plan de estudios vigente, esto es, los estudiantes que en marzo de 2016 estaban inscriptos para cursar asignaturas correspondientes a 2º y/o a 1º año en cualquier especialidad.

considerados como no persistentes existan algunos que en 2016 no estaban cursando estudios en el CeRP del Norte pero sí lo estaban haciendo en otro centro educativo terciario; éstos son, por ende, estudiantes persistentes *sensu stricto*, es decir, estudiantes que lo siguen siendo debido a que se mantienen afiliados a alguna organización escolar del sistema educativo terciario).

Cuadro 33. Cantidad de estudiantes de la cohorte 2014 del CeRP del Norte por especialidad; inscriptos y reinscriptos en 2015 y 2016

ESPECIALIDAD	1 ^{er} AÑO 2014	2° AÑO 2015		3 ^{er} AÑO 2016		TOTAL DE PERSIS- TENTES	TOTAL DE NO PERSIS- TENTES («deser- tores»)
	Inscriptos en 1 ^{er} año en 2014	Inscriptos en 2° año en 2015 («modales»)	Re- inscriptos en 1 ^{er} año en 2015	Inscriptos en 3 ^{er} año en 2016 («modales»)	Re- inscriptos en 2° año en 2016		
C. Biológicas	30	11	5	6	3	9	21
C. Geográficas	24	11	1	9	1	10	14
Derecho	41	13	8	12	1	13	28
Física	22	12	0	7	1	8	14
Historia	47	17	7	15	5	20	27
Idio. Español	23	8	4	3	1	4	19
Inglés	24	10	0	8	0	8	16
Literatura	31	11	5	10	4	11	20
Matemática	43	19	2	9	5	14	29
Portugués	37	8	2	4	1	4	33
Química	27	11	3	8	4	12	15
Sociología	16	8	0	7	0	8	8
TOTALES	365	139 (38%)	37	98 (27%)	26	121	244

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos aportados por la bedelía del CeRP del Norte en marzo de 2016.

Por otra parte, en el censo aplicado en el CeRP del Norte entre julio y septiembre de 2016 a la cohorte 2014 (N=365) pudieron efectuarse 303 encuestas (esto es, un 83% del universo). La tasa de respuesta, es pues, bastante más alta que la que suele obtenerse en investigaciones de esta índole³¹⁷.

317 A título de ejemplo, una tasa de respuesta de entre el 23 y el 33% fue la obtenida en una batería de encuestas aplicadas en una investigación sobre el abandono de los estudios en las universidades australianas, en la que además se ofrecía a quienes las

Cabe señalar que, por razones fáciles de explicar, la tasa de respuesta de los estudiantes persistentes es cercana al 100%, mientras que la de los estudiantes que abandonaron sus estudios en el CeRP del Norte es muy probablemente del orden del 75%³¹⁸.

Al momento del censo (julio a septiembre de 2016) 128 de los 303 encuestados (42%) eran estudiantes que, según lo que declararon en el censo, se consideraban a sí mismos como persistentes; los restantes 175 (58%) expresaron en el censo que habían abandonado sus estudios en el CeRP del Norte, algunos en forma transitoria, otros en forma definitiva. Existe, entonces, una significativa diferencia entre estas magnitudes y las consideradas sobre la base de la información provista por la bedelía del CeRP del Norte. Es evidente que esta diferencia –hay aproximadamente un 21% más de estudiantes persistentes según las declaraciones producidas en el censo que de acuerdo con los datos aportados por la bedelía del CeRP del Norte– no es atribuible al hecho de haber tomado ventanas de observación distintas (de marzo de 2014 a marzo de 2016 en el primer caso, de marzo de 2014 a julio-septiembre de 2016 en el segundo), ya que fueron apenas cuatro los estudiantes que en el censo expresaron que abandonaron sus estudios con posterioridad a marzo de 2016.

Por otra parte, es altamente probable que la gran mayoría de las 62 personas que no pudieron ser encuestadas (debido a que resultó imposible contactarlas, tanto personal como telefónicamente o por correo electrónico, *facebook*, etc.) hayan abandonado sus estudios³¹⁹.

respondieran un incentivo de 50 dólares australianos (Krause y Coates, 2008, p. 499). En un estudio realizado en 2008 sobre el mismo fenómeno en el conjunto de las universidades públicas catalanas la tasa de respuesta fue del 36% (Gairín *et al.*, 2014, p. 172). En una investigación más reciente sobre el abandono en la Universidad de Barcelona la tasa de respuesta de una de las encuestas aplicadas fue del 33% (Figuera y Torrado, 2014a, p. 119). En el marco de otra investigación sobre el abandono en la misma Universidad, la tasa de respuesta a encuestas *on-line* aplicadas a profesores, que fue del 45%, fue calificada por sus autores como “muy satisfactoria” (Freixa, Aparico-Chueca y Triadó, 2014, p. 141). Por último, en un estudio sobre el abandono en la UNED, realizado en los años 2012 y 2013 a base de encuestas, sus autores también destacaron que “la tasa de respuesta (58%) fue muy satisfactoria” (Luque, García Cedeño y de Santiago, 2014, p. 214).

318 En el censo aplicado fueron 128 los encuestados que se consideraron a sí mismos como persistentes (un 98% de los 131 estudiantes que según los registros de la bedelía del CeRP del Norte son persistentes), mientras que 175 de las 303 personas encuestadas manifestaron que habían abandonado sus estudios en el CeRP del Norte (un 75% de las 234 personas que según aquellos registros no son persistentes).

319 Cabe señalar que las encuestas fueron realizadas por un equipo conformado por el investigador y cuatro asistentes que forman parte del universo de estudio, es decir, estudiantes persistentes de la cohorte 2014 del CeRP del Norte; esta circunstancia facilitó considerablemente el establecimiento del contacto con las personas a ser

Esto llevaría a que el porcentaje de estudiantes persistentes sea algo menor que el 42% y, entonces, algunos puntos porcentuales más próximo –aunque algo lejos de coincidir– al 33% obtenido a partir de los registros de la bedelía del CeRP del Norte³²⁰.

Sin embargo, esta reducción de la diferencia entre ambas cifras se compensa, en una pequeña medida, al sumar entre los no persistentes a aquellos cuatro estudiantes que en el censo expresaron que abandonaron sus estudios con posterioridad a marzo de 2016 (fecha en la que en los registros de la bedelía aparecían como «estudiantes activos») y, en una medida adicional, al sumar a aquellos otros estudiantes –seis en total– que en la encuesta censal informaron que antes de comenzar el año lectivo de 2016 habían decidido abandonar sus estudios en el CeRP del Norte (decisión que, *de facto*, efectivamente ratificaron), a pesar de que en febrero de 2016 se habían inscripto para cursar asignaturas de segundo y de tercer año contemplando la eventualidad de que en ese interín fueran a revertir su decisión.

Por último, corresponde tomar en consideración que tres de los estudiantes encuestados señalaron que en 2016 no se inscribieron para cursar asignaturas en el CeRP del Norte debido a que habían decidido no asistir a cursos sino solamente rendir exámenes durante ese año lectivo; es por ello que si bien estos tres estudiantes son persistentes en sentido pleno, no aparecen registrados como tales en la bedelía del CeRP del Norte.

A continuación se presentan en forma gráfica las cifras de estudiantes persistentes y no persistentes (o «desertores») tomando como base la información producida mediante el censo aplicado. La planilla que le sigue muestra esas cifras junto con las recabadas en la bedelía del CeRP del Norte, a efectos de visualizar las diferencias entre unas y otras.

encuestadas, tanto los estudiantes persistentes como, en una medida algo menor, los no persistentes.

320 En el caso, por cierto improbable, de que la totalidad de las personas que no pudieron ser contactadas y encuestadas hubieran efectivamente abandonado sus estudios, el porcentaje de los no persistentes sería del 64% y el de los estudiantes persistentes del 36% (algo mayor que el 33% resultante de los registros de la bedelía del CeRP del Norte).

Cuadro 34. Cantidad de estudiantes persistentes y no persistentes (a julio-septiembre de 2016) de la cohorte 2014 del CeRP del Norte, por especialidad y modalidad de encuesta (presencial o telefónica).

ESPECIALIDAD	PERSISTENTES	Encuestas presenciales	Encuestas telefónicas	«DESERTORES»	Encuestas presenciales	Encuestas telefónicas
C. Biológicas	11	10	1	18	-	18
C. Geográficas	14	12	2	9	-	9
Derecho	14	8	6	20	-	20
Física	12	11	1	9	-	9
Historia	22	17	4	23	-	23
Idio. Español	5	3	2	13	-	13
Inglés	6	4	2	13	-	13
Literatura	14	13	1	13	-	13
Matemática	12	11	1	17	-	17
Portugués	5	5	-	19	-	19
Química	4	4	-	16	-	16
Sociología	9	9	-	5	-	5
TOTALES	128 (42%)	108	20	175 (58%)	-	175

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de la cohorte 2014 del CeRP del Norte.

Cuadro 35. Cantidad de estudiantes persistentes y no persistentes (a julio-septiembre de 2016) de la cohorte 2014 del CeRP del Norte, desagregados por especialidad.

ESPECIALIDAD	PERSISTENTES SEGÚN BEDELÍA	PERSISTENTES SEGÚN EL CENSO	«DESERTORES» SEGÚN BEDELÍA	«DESERTORES» SEGÚN EL CENSO
C. Biológicas	9 (30%)	11 (38%)	21 (70%)	18 (62%)
C. Geográficas	10 (42%)	14 (61%)	14 (58%)	9 (39%)
Derecho	13 (32%)	14 (41%)	28 (68%)	20 (59%)
Física	8 (36%)	12 (57%)	14 (64%)	9 (43%)
Historia	20 (43%)	22 (49%)	27 (57%)	23 (51%)
Idioma español	4 (17%)	5 (28%)	19 (83%)	13 (72%)
Inglés	8 (33%)	6 (32%)	16 (67%)	13 (68%)
Literatura	11 (35%)	14 (52%)	20 (65%)	13 (48%)
Matemática	14 (33%)	12 (41%)	29 (67%)	17 (59%)
Portugués	4 (11%)	5 (21%)	33 (89%)	19 (79%)
Química	12 (44%)	4 (20%)	15 (56%)	16 (80%)
Sociología	8 (50%)	9 (64%)	8 (50%)	5 (36%)
TOTALES	121 (33% de 365)	128 (42% de 303)	244 (67% de 365)	175 (58% de 303)

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de la cohorte 2014 del CeRP del Norte.

La magnitud del abandono de los estudios en el Centro Universitario de Rivera

De acuerdo con los datos provistos por la bedelía del CUR, la cohorte 2014 de ese centro está constituida por 340 estudiantes, de los cuales fue encuestado un total de 172 (un 51% de ese universo)³²¹. De la encuesta censal aplicada surge que 101 de ellos (un 59%) se consideraron estudiantes persistentes, mientras que los restantes 71 manifestaron que abandonaron sus estudios. O sea, dos años y medio después de haber ingresado al CUR, 3 de cada 5 estudiantes persisten en sus estudios.

Esta tasa de abandono del 41% es levemente superior a la del orden del 36% que el estudio de Boado, Custodio y Ramírez (2011) estableció como promedio nacional. Es importante advertir que la tasa real de abandono de los estudios en la cohorte 2014 del CUR es seguramente mayor a la señalada, ya que es muy probable que muchos de los 168 integrantes de esa cohorte que no pudieron ser contactados para la aplicación de la encuesta censal (tanto personal como por teléfono o correo electrónico o *facebook*, etc.) hayan efectivamente abandonado sus estudios. Esto llevaría a que el porcentaje de estudiantes efectivamente persistentes sea menor, aunque en una magnitud imposible de precisar, que el 59%, cifra que se alejaría aún más de la estimada como promedio nacional por Boado, Custodio y Ramírez (2011).

Los 101 estudiantes de la cohorte 2014 del CUR que sobre la base de los datos registrados en la encuesta censal deben ser considerados como persistentes son aquellos que, según su propia declaración, al momento del censo (septiembre de 2016) estaban cursando asignaturas del primer, segundo o tercer año en cualquiera de las «carreras» ofrecidas en ese centro educativo y/o tenían la firme intención de hacerlo en el semestre subsiguiente. (También están incluidos como estudiantes persistentes, pues, todos aquellos que

321 La mayoría de las encuestas se realizaron por vía telefónica. Cabe señalar que, por razones fáciles de explicar, la tasa de respuesta de los estudiantes persistentes en el CUR es próxima al 100%, mientras que la de los que abandonaron sus estudios es probablemente de un orden de entre el 30% y el 35%. Casi todas las encuestas fueron aplicadas por una asistente de investigación que, por ser estudiante del CUR a punto de titularse, conoce al universo de estudio y, directa o indirectamente, a la mayoría de los estudiantes persistentes de la cohorte 2014. Esta circunstancia facilitó mucho el establecimiento del contacto con las personas a ser encuestadas, tanto persistentes como, en una medida bastante menor, no persistentes.

tenían algún rezago con relación al tiempo normativo o modal de los planes de estudios correspondientes a esas «carreras».)³²² Siendo así, entre los estudiantes persistentes también están incluidos aquellos que entre marzo de 2014 y septiembre de 2016 migraron desde la «carrera» en la que se inscribieron en 2014 a cualquier otra de las ofrecidas en el CUR. Adviértase que los datos disponibles en la bedelía de este centro educativo no permiten incluir como estudiantes persistentes a aquellos que migraron desde el CUR hacia otro centro educativo terciario. Por ende, al igual que en el caso del CeRP del Norte referido antes, los datos considerados permiten estimar con un alto grado de certeza la tasa de persistencia en los estudios en el CUR –y, por ende, la tasa de abandono de los estudios allí–, pero no la tasa de la desafiliación educativa.

Por otra parte, es factible que entre los 71 estudiantes que ingresaron en el año 2014 y que fueron considerados como no persistentes (sobre la base de los datos provistos por la encuesta censal aplicada) existan algunos que en el segundo semestre de 2016 no estaban cursando estudios en el CUR pero sí lo estaban haciendo en otro centro educativo terciario. En rigor, éstos son, por ende, estudiantes persistentes *sensu stricto*, es decir, estudiantes que lo siguen siendo debido a que se mantienen afiliados a alguna organización escolar del sistema educativo terciario.

A continuación se presentan las cifras de estudiantes persistentes y no persistentes («o desertores»), desagregados por «carrera» cursada, tomando como base la información producida mediante la encuesta censal aplicada en el CUR.

322 Corresponde señalar que la bedelía del CUR registra las matrículas a «carreras» y cursos y la inscripción a exámenes de acuerdo con lo requerido por el servicio universitario correspondiente (en casi todos los casos se trata de una Facultad con sede en Montevideo), por lo cual los datos disponibles no permiten establecer con precisión quiénes son «estudiantes activos» y quiénes no lo son. De acuerdo con lo que ya fue comentado (*ut supra*, p. 89), “existirá una cierta cantidad de estudiantes que efectivamente abandonaron sus estudios –esto es, que pusieron en acto su decisión de abandonarlos– pero que figurarán como «estudiantes activos» o «persistentes» en los registros administrativos del centro educativo en el que los cursaba, y existirá otra cierta cantidad de estudiantes que se siguen considerando a sí mismos como tales –esto es, que no decidieron abandonar sus estudios– pero que, por haberse cumplido cierto lapso sin que se haya registrado ninguna actividad académica, habrán sido dados de baja de los registros administrativos del centro educativo o bien figurarán en ellos catalogados como «estudiantes inactivos» o «no persistentes»”.

Cuadro 36. Cifras absolutas y porcentuales de estudiantes persistentes y no persistentes de la cohorte 2014 del CUR (a septiembre de 2016), desagregados por «carrera»

«CARRERA»	PERSISTENTES		NO PERSISTENTES	
	frecuencia	%	frecuencia	%
Licenciatura en Enfermería	63	64 %	36	36 %
Licenciatura en Recursos Naturales	11	52 %	10	48 %
Licenciatura en Biología Humana	4	80 %	1	20 %
Tecnólogo en Madera	5	56 %	4	44 %
Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable	9	37 %	15	63 %
Tecnicatura en Deportes	9	64 %	5	36 %
TOTALES	101	59 %	71	41 %

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información producida en el censo a estudiantes de la cohorte 2014 del CUR.

Corresponde advertir que la baja tasa de respuesta de los estudiantes no persistentes en el CUR –probablemente de un orden de entre el 30% y el 35% (*cf. ut supra*, nota 322, p. 345) no permite la realización de inferencias sólidas sobre la base de las cifras incluidas en la tabla.

La magnitud del abandono de los estudios en el Instituto de Formación Docente de Rivera

De acuerdo con los datos provistos por el IFD de Rivera, la cohorte 2014 de ese centro está constituida por 114 estudiantes, de los cuales fueron encuestados 81 (un 71% de ese universo)³²³. De la encuesta censal aplicada entre julio y septiembre de 2016 surge que 60 de ellos (un 74%) se consideraron estudiantes persistentes, mientras que los restantes 21 (un 26%) manifestaron que abandonaron sus estudios; es decir, dos años y medio después de haber ingresado al IFD de Rivera, 1 de cada 4 estudiantes ya no persiste en sus estudios. Dicho de otro modo, casi tres de cada cuatro estudiantes que ingresaron al IFD de Rivera en 2014 persistían como tales en septiembre de 2016.

Esta tasa de persistencia estudiantil (74%) es superior a la estimada por Boado, Custodio y Ramírez (2011) como promedio nacional (64%) en el sistema educativo terciario público. Es importante advertir que la

323 Casi todas las encuestas se realizaron por vía telefónica. En forma análoga que en los casos del CeRP del Norte y del CUR, cabe presumir que la tasa de respuesta de los estudiantes persistentes en el IFD de Rivera haya sido considerablemente mayor que la de los que abandonaron sus estudios.

tasa real de abandono de los estudios en la cohorte 2014 del IFD de Rivera es seguramente mayor a la señalada (26%), ya que es muy probable que una buena parte de los 33 integrantes de esa cohorte que no pudieron ser contactados para la aplicación de la encuesta censal (tanto personal como por teléfono, correo electrónico o *facebook*, etc.) haya efectivamente abandonado sus estudios. Esto llevaría a que el porcentaje de estudiantes efectivamente persistentes sea menor, aunque en una magnitud imposible de precisar, que el 74%, y entonces más próximo a la tasa estimada por Boado, Custodio y Ramírez (2011). (Por ejemplo, si consideráramos, tal vez exageradamente, que la mitad de los 33 estudiantes de la cohorte 2014 del IFD de Rivera que no pudieron ser encuestados abandonaron sus estudios allí, en ese caso la tasa de abandono ascendería al 38%, cifra casi coincidente con la del 36% establecida por Boado, Custodio y Ramírez, 2011.)

Los 60 estudiantes de la cohorte 2014 del IFD de Rivera que sobre la base de los datos registrados en la encuesta censal deben ser considerados como persistentes son aquellos que, según su propia declaración, al momento del censo (julio a septiembre de 2016) estaban cursando asignaturas del primer, segundo o tercer año en ese centro educativo y/o tenían la firme intención de hacerlo en el año subsiguiente. (También están incluidos como estudiantes persistentes, pues, todos aquellos que tenían algún rezago con relación al tiempo normativo o modal del plan de estudios vigente.) Adviértase que los datos disponibles en la bedelía del IFD de Rivera no permiten incluir como estudiantes persistentes a aquellos que migraron desde allí hacia otro centro educativo terciario. Por ende, los datos considerados permiten estimar con un alto grado de certeza la tasa de persistencia en los estudios en el IFD de Rivera –y, por ende, la tasa de abandono de los estudios allí–, pero no la tasa de la desafiliación educativa.

Por otra parte, es factible que entre los 21 estudiantes ingresados en el año 2014 considerados como no persistentes (sobre la base de los datos provistos por la encuesta censal aplicada) existan algunos que en el segundo semestre de 2016 no estaban cursando estudios en el IFD de Rivera pero sí lo estaban haciendo en algún otro centro educativo terciario. En rigor, éstos son, por ende, estudiantes persistentes *sensu stricto*, es decir, estudiantes que lo siguen siendo debido a que se mantienen afiliados a alguna organización escolar del sistema educativo terciario.

•••

En otro orden de cosas, y más allá de la información producida en el censo, es llamativa la existencia de tasas de abandono muy diferentes en una misma organización de ES. Este es el caso de los centros universitarios (CUR y CUT) y, más marcadamente, de los IFD: “[En el IFD de Melo] *hay mucho más rezago y [...] desafiliación en los estudiantes de Profesorado que en los de Magisterio. [...] Estamos en el entorno de 400 y pico de estudiantes en Profesorado y 200 y pico en Magisterio [...]; en primer año de Profesorado muchísimos estudiantes [...], muy pocos en segundo año y muy pocos, poquísimos, en tercero y cuarto*” (ii7); “[en el IFD de Rivera] *en el caso de Educador Social la deserción del año pasado [2016] fue del 17%. En Profesorado la deserción fue del 32%, y en Magisterio del 38%*” (ii6)³²⁴.

Si bien al momento de la entrevista no estaban en condiciones de ofrecer cifras precisas, la mayoría de los informantes del «tipo» (ii) consultados (los directores de los centros de ES de la región noreste de Uruguay) estimó que la magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en los centros que dirigen no resulta demasiado preocupante, por lo menos si se la compara con la existente en Montevideo: “[En el CUR] *la tasa de abandono es menor que en Montevideo. Hace algunos años atrás [...] estábamos en un 20% de deserción, lo cual es bajísimo. En Montevideo, en la Facultad de Ingeniería llega al 65 o 70%*” (ii2).

Muchos de los docentes y de los estudiantes entrevistados expresaron una percepción diferente:

— *“Hay grupos en los que el abandono llega a más del 50%. [...] El abandono en el CeRP del Norte es especialmente grande [...]. Las tasas de abandono son elevadas; siempre lo han sido. Siempre lo han sido”* (iii1);

— *“acá [en el CUR] creo que no es un fenómeno grave. Sí, es cierto que muchos abandonan, pero la mayoría es porque se equivocaron en su elección, y no por cuestiones de otro tipo”* (iii9);

— *“el abandono es enorme. Fijate, en 2014 en Química empezamos casi 30, creo que 26 o 27. Y ahora quedamos 8, y me parece que en cualquier momento seremos 7”* (iv7); *“en Matemática siempre hubo mucha deserción. Pero ahora es mucho más. [...] En mi generación al principio éramos más de 40, y ahora en mi grupo somos 9, de los cuales hay 3 que son de otras generaciones, que están recursando”* (iv10).

324 En el caso de la «carrera» de *Educador Social*, la baja magnitud relativa del abandono requiere un comentario adicional. Esta «carrera» se instaló en Rivera muy recientemente, en el año 2016; es muy probable que su éxito en términos de logro de persistencia estudiantil se deba a que vino a solventar una demanda insatisfecha en la región (cf. Acevedo, 2009a).

11.5.b Evolución de las tasas de abandono

En cuanto a la evolución de las tasas de abandono en los últimos años, la situación en las organizaciones de la Udelar de la región noreste de Uruguay (CUR, CUT, CUCeL) es distinta que en las dependientes del Consejo de Formación en Educación de la ANEP (CeRP del Norte, IFD). En el primer caso, con excepción de la Licenciatura en Enfermería (que se dicta en el CUR desde hace más de dos decenios), el resto de la oferta existente de estudios universitarios de grado (Ingenierías y Licenciaturas) o de pre-grado (Tecnaturas, Tecnólogos) es de muy reciente instalación. Por ende, resulta poco pertinente dar cuenta veraz de la evolución de las tasas de abandono en esas «carreras»: *“No creo que nos podamos formar un juicio claro con respecto a qué está pasando con las trayectorias en una región en la que el grueso de su oferta académica es tan nuevito. De las carreras, uno [...] podría agarrar Enfermería [...] o la Licenciatura en Recursos Naturales, que empezó en marzo de 2011; entonces, recién en 2015 o 2016 se habría cumplido el 50% más del período que tenían para terminar... Entonces recién ahora podemos empezar a ver algo relativamente concluyente sobre qué es lo que pasa y qué magnitud tiene el abandono.*

En el caso de las organizaciones de formación docente, en cambio, resulta claro que las tasas de abandono han ido en aumento, sobre todo a partir de la puesta en marcha del Sistema Único Nacional de Formación Docente (conocido vulgarmente como «plan 2008»)³²⁵.

– *“Creo que antes la tasa de abandono en el CeRP [del Norte] era menor y que a partir de 2008, con el cambio de plan, aumentó. El plan 2008 es isomórfico a Secundaria, es un plan asignaturista, tienen como doce asignaturas por año, el estudiante ya no es un estudiante de tiempo completo. [...] O sea, el formato [del plan 2008] es expulsivo. Me da la impresión de que ahora hay más abandono que antes”* (iii2).

– *“El CeRP [del Norte] nace con aquella mística, con pocos docentes con un compromiso muy fuerte, y [...] las tasas de abandono eran prácticamente nulas. [Con] los cambios de planes comenzaron a entrar cada vez más asignaturas, más docentes, menos compromiso. Y por otro lado arrancamos con una matrícula [...] de 78 el primer año, y ahora estamos con una matrícula de mil y pico. Entonces, los 78 del primer año se habían anotado ahí con todo, y querían hacerlo, y además tuvieron todo un aparato armado para ayudarlos y apoyarlos, y docentes que realmente se preocupaban por ellos. [...] Entonces, [...] va aumentando la tasa de abandono”* (ii1).

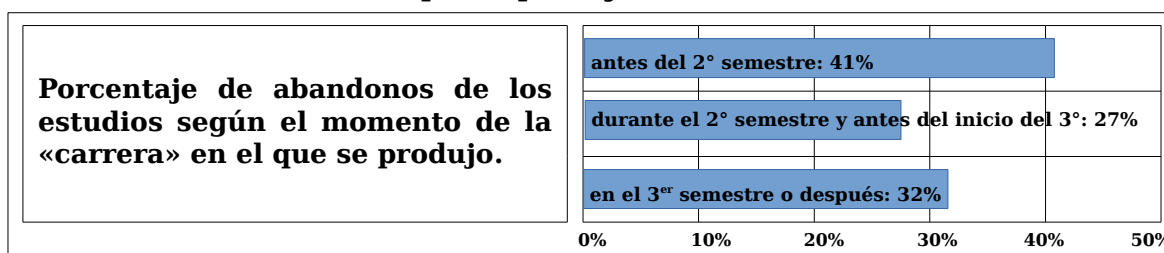
325 Ya fue comentado (*ut supra*, nota 186, p. 154) que el aumento de las tasas de abandono registrado a partir del año 2008 no implica que haya sido consecuencia de la puesta en marcha del «plan 2008».

— “En los últimos años la deserción ha aumentado. En los últimos tres años en Magisterio hemos llegado a tasas de deserción de 32%, 36%, y ahora 38%. Y nosotros antes teníamos una tasa de deserción del 20%” (ii6).

11.5.c Períodos críticos

De acuerdo con las respuestas aportadas en el censo, el período más crítico de abandono de los estudios se sitúa antes de finalizar el primer año lectivo, y en especial antes del comienzo del segundo semestre. Más de las dos terceras partes (68%) de los estudiantes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera que abandonaron sus estudios lo hicieron antes del inicio del 2° año lectivo (o del 3^{er} semestre), y la mayoría (un 60%) lo hizo antes de que comenzara el 2° semestre.

Cuadro 37. Porcentaje de abandonos de los estudios según el momento de la «carrera» en el que se produjo



Fuente: elaboración propia

Los testimonios producidos por los expertos y por los informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v) en situación de entrevista en profundidad permiten reafirmar que en los centros de ES de Rivera la mayor cantidad de las decisiones de abandono de los estudios se produce hacia el final del primer semestre del primer año, una vez que culminan las instancias de evaluación parcial de cada asignatura. *Prima facie*, de acuerdo con lo comentado por los informantes de los «tipos» (ii) y (iii) consultados (los directores de los centros de ES de la región y los docentes con más años de trabajo en los tres radicados en Rivera), lo que parece primar como motivo subyacente a esas decisiones, sobre todo en el caso de los centros de formación docente (el CeRP del Norte y los IFD), es la obtención de calificaciones bajas.

— “Yo creo, sin haber investigado, que el abandono viene cuando se pone la exigencia evaluatoria, cuando vienen las pruebas.³²⁶ [...] Eso genera una gran deserción, porque creo que ellos apostaron a una cosa fácil” (ii3).

326 En la ES de Uruguay el año lectivo comienza, salvo excepciones, en marzo. Los cursos de asignaturas de los semestres impares culminan en junio o julio. Las pruebas parciales de los cursos anuales suelen fijarse hacia el final del semestre (junio o julio).

— “[En las carreras de Profesorado del IFD de Melo hay una] *desafiliación enorme, enorme... Estamos hablando de que un grupo empieza con 70 chiquilines y en julio hay 25. Por lo que me han dicho, en otros lugares es similar*” (ii7).

— “*Después del primer parcial empiezan a dejar, porque como la reglamentación [del plan 2008 del CFE] exige que para exonerar deben sacar 6 o más en los dos parciales del año, entonces si en el primer parcial sacan menos de 6 abandonan; tienen un razonamiento tan extraño...*” (iii3).

— “[En el IFD de Melo] *la mayor desafiliación se produce en primer año, por lejos. Siempre fue así. [...] Esa visión la traen desde Secundaria. [...] El examen les genera un nivel de estrés impresionante. [...] Creo que la baja resistencia a la frustración [...] de alguna manera tiene que ver con la prolongación de la adolescencia de la que te hablaba antes*” (ii7).

— “*Creo que encontrarse con un parcial que les va mal, [o] les va mal en un examen, los hace abandonar, los hace replantearse rápidamente que 'esto no es para mí'*” (e1).

— “[En el CeRP del Norte] *el abandono se da especialmente en el primer semestre, en el que los muchachos prueban, muchos vienen a probar [...]. El primer parcial, que es una prueba obligatoria que deben hacer, ahí se da un número elevado de personas que abandonan. Después del segundo parcial, con los que quedan, ahí el abandono es mucho menor*” (iii1).

Sin embargo, de los testimonios de los informantes de los «tipos» (iv) (estudiantes persistentes) y (v) (no persistentes) se puede inferir que esos motivos prevalecientes –la obtención de bajas calificaciones en las primeras pruebas parciales– son de carácter más bien sintomático o epifenoménico.

— “*A mí me fue bastante mal en los primeros parciales, no en todos, pero en la mayoría. La verdad que no valía la pena seguir, porque esas materias no me gustaban, ni siquiera en las que me fue más o menos bien...*” (v3).

— “*Casi todos mis compañeras que abandonaron fue con los primeros parciales. Yo estudiaba en un grupo que éramos cinco, y a tres les fue mal y dejaron. Pero no les gustaba Profesorado. Ninguna de las tres siguió estudiando, y sólo una está trabajando, en un free-shop*” (iv4).

— “*Muchos dejaron porque les fue mal al principio... Lo que pasa que no era lo que les gustaba, y por eso no estudiaron, y claro, les fue mal*” (iv3).

— “*En primer año [en Profesorado de Derecho] éramos casi cuarenta; ahora en cuarto año somos seis. Casi todos abandonaron en primer año, a mitad de año. [...] Se metieron porque pensaron que era fácil, pero...*” (iv1).

— “*Mirá, te digo la verdad, yo no quería estar un año sin hacer nada y entonces me inscribí en el CeRP. Ser Profesora no era lo que me gustaba, pero quise probar. Y ya cuando me puse a estudiar para el primer parcial, que era de Pedagogía, me di cuenta que la cosa no era por ahí. Y dejé enseguida*” (v2).

De los testimonios precitados –representativos de la opinión mayoritaria de esos dos «tipos» de informantes– se infiere que si los estudiantes que abandonaron sus estudios luego de haber obtenido bajas calificaciones en las primeras pruebas parciales hubiesen tenido una suficiente motivación intrínseca hacia la «carrera» elegida, seguramente muchos de ellos hubiesen persistido a pesar de esas primeras adversidades académicas. En suma, lo que realmente da lugar a buena parte de las decisiones de abandono de los estudios no es la obtención de bajas calificaciones en las primeras instancias de evaluación sino la débil motivación intrínseca hacia la opción de estudios superiores elegida. Aquí radica, pues, el principal factor de riesgo de abandono en el caso de los centros de ES de la región estudiada, tanto los de formación docente (CeRP del Norte y los IFD) como los de carácter universitario (CUR, CUT y CUCeL).

En estos últimos, sin embargo, la situación es algo diferente en virtud de que cada servicio universitario (Escuela o Facultad) de referencia tiene sus propios reglamentos y requisitos para la aprobación de los cursos. En algunos casos los estudiantes que obtienen buenas calificaciones en las primeras pruebas parciales de evaluación quedan eximidos de rendir exámenes finales, en otros esa posibilidad no existe. Además, en la mayoría de las «carreras» universitarias existentes en la región los estudiantes no aprueban «años» sino cursos, en virtud de lo cual resulta imposible determinar qué «año» está cursando un estudiante. Esta determinación se vuelve aun más difícil en el caso de una Licenciatura en la que algunos cursos se ofrecen cada dos o incluso tres años; es lo que uno de los expertos consultados ha calificado como “*una cadencia soterrada de bianualismo, [...] la materia te la dan cada dos años, con lo cual si vos no la das ahora te perdés dos años*” (e1)³²⁷.

De todos modos, las opiniones vertidas por actores universitarios están lejos de ser unánimes: “*La bibliografía internacional dice que [la mayor tasa de abandono] es en primer año. [Pero] yo no lo tengo claro*” (e1); “[en el CUT la mayor cantidad de abandonos es en] *el primer semestre*” (ii4); “*el período más crítico para el abandono en el CUR es después del primer año. Sí, el que ve que le va mal en dos exámenes no vuelve.*”

327 El caso más notable es el de la Licenciatura en Recursos Naturales que se ofrece en el CUR. Para el dictado de algunas asignaturas los docentes responsables viajan desde Montevideo, lo cual requiere de un presupuesto no siempre disponible. Es esta razón la que aparentemente hace que algunos cursos no se ofrezcan todos los años. Algo similar, aunque menos acentuado, se da en el caso de la Licenciatura en Enfermería. (Cf. Acevedo, Mosqueira y Queirolo, 2016.)

[...]. *El período crítico es [...] terminando el primer año. Tal vez en el comienzo del segundo año*” (ii2).

En el caso del CeRP del Norte hay otro momento en el que las tasas de abandono también son elevadas, aunque menores que en el período posterior a las primeras instancias de evaluación: *“el segundo período crítico es en la entrada a la práctica [...]; algunos recién ahí se dan cuenta de que no les gusta ser profesores. Es como el momento de definición”* (iii2); *“algunos pensaron que tenían vocación, pero en segundo año, con la práctica, vieron incluso que no estaban preparados psicológicamente para tener un grupo a cargo. Y ahí abandonaron”* (iv1); *“en segundo, a la hora de la práctica, muchos se dieron cuenta de que eso no era lo que querían. Pero fueron muchos más los que abandonaron en primero, incluso en el primer semestre. [...] Y hay muchos que tenían beca, y como al final del primer año quedaron con materias pendientes, perdieron la beca, y entonces abandonaron”* (iv3).

En conclusión, y a cuenta del análisis más profundo e integrado que se expondrá más adelante, basta con señalar aquí que la ocurrencia de esos períodos críticos de abandono –y que sean esos y no otros– no responde, en la mayoría de los casos, a lo aquí se designó como «efecto centro», sino principalmente a las condiciones del contexto territorial en el que se inscriben los centros educativos estudiados y, concomitantemente, a las condiciones inherentes al estudiante al momento de ingresar a uno de ellos.

11.5.d Factores explicativos

A continuación se vuelve a presentar la información derivada de la encuesta censal aplicada a los estudiantes no persistentes con respecto a lo que valoraron como principales razones que motivaron el abandono de sus estudios. Esas respuestas corresponden a la pregunta 22 del formulario (*¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir los estudios?*). Las diversas respuestas aportadas –tomadas como variables «string» abiertas– fueron agrupadas en 14 categorías. Luego, una vez culminado el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a una muestra de 32 de esos informantes, esas categorías fueron distribuidas según cinco grandes agrupamientos (I, II, III, IV y V). Tal como lo ilustra el Cuadro 38, la principal razón de abandono aducida por casi la tercera parte de los encuestados (28,84%) está radicada en la dimensión propiamente «vocacional»: la «carrera» elegida no era su «vocación» (o “no le gustaba” o “no le gustó” o “no era lo suyo”).

Cuadro 38. Cantidad y porcentaje de motivos de abandono según lo aducido por los estudiantes que abandonaron

		CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		total
		frec	%	frec	%	frec	%	%
I	No me gustaba; no era lo mío; falta de vocación	53	30.28	18	25.35	6	28.57	28.84
	Me fue mal en parciales/exámenes; perdí beca	40	22.86	7	9.86	2	9.52	18.35
	Dificultades académicas	4	2.29	9	12.68	0	0.00	4.87
II	Cuestiones laborales	23	13.14	9	12.68	4	19.05	13.48
	Falta de tiempo	5	2.86	2	2.82	0	0.00	2.62
III	Cuestiones familiares	14	8.00	5	7.04	4	19.05	8.61
	Cuestiones económicas	10	5.71	5	7.04	2	9.52	6.37
	Problemas de salud	9	5.14	7	9.86	2	9.52	6.74
	Distancia a la sede; problemas de transporte	4	2.29	4	5.63	0	0.00	3.00
	Mudanza de ciudad	2	1.14	0	0.00	0	0.00	0.75
	No me adapté; extrañaba mucho	2	1.14	0	0.00	0	0.00	0.75
	Problemas personales	2	1.14	2	2.82	1	4.76	1.87
IV	Malos docentes; malas relaciones con docentes	3	1.71	1	1.41	0	0.00	1.50
V	Otros motivos	4	2.29	2	2.82	0	0.00	2.25
TOTAL		175	100	71	100	21	100	100

Fuente: elaboración propia

Entre los principales factores explicativos del abandono de los estudios en la región algunos de los informantes calificados entrevistados mencionaron factores recurrentes en la literatura técnica sobre el tema, tales como la dificultad para compatibilizar las responsabilidades académicas y las laborales, tanto rentadas como domésticas:

— “Hay muchas que ya ingresan [al IFD de Rivera] teniendo hijos o esposo o... o que tienen que trabajar, entonces no pueden con todo” (iii3);

— “muchos abandonan porque tienen que ingresar al mercado laboral [...]. La mayoría de los que han abandonado [fue] por los concursos que salieron desde la Policía para ingresar a las cárceles. Muchos de los que abandonan, incluso antes del primer parcial, necesitan ingresar al mercado laboral (ii6);

— “la carrera no está pensada para los que trabajan, los horarios te complican. [...] Si esa hubiera sido mi vocación, hubiera seguido, trabajando y estudiando al mismo tiempo, porque poder se puede, pero...” (v23).

— “Yo hice un año de Facultad en Montevideo. Y también trabajaba, [...] y pude estudiar igual. Pero acá no me dio, pero no tanto por tener que trabajar, más bien porque tenía que dedicarle horas a una cosa que no me gusta, que no es en lo que me gustaría trabajar en el futuro” (v26).

Una situación más singular se da en el caso de algunas especialidades de la formación en Profesorado.

— “El plan 2008 permite que uno vaya haciendo una materia un año, otro año dos o tres materias, entonces empiezan a trabajar y no se reciben, [...] más que nada en las áreas deficitarias, como Matemática y Física, que siendo estudiantes avanzados, por ejemplo de tercero, toman horas, se entusiasman con el trabajo... y no se reciben” (iii2).

— “Pero aclaremos: no abandonaban porque necesitaban trabajar; no, no, abandonaban porque no les interesaba continuar. [...] Es como si dijeran: ‘para qué me voy a romper la cabeza si igual voy a conseguir trabajo’” (ii7).

— “El sistema es nocivo... Como en Secundaria hay tanta deficiencia de docentes, tú estás cursando primer año acá y ya podés tener una carga de 20 horas, que no son pocas, en Secundaria. Eso lleva a que el alumno, si es responsable, y como sabe que académicamente todavía no tiene el sustento, se dedica a estudiar para dar su clase; entonces como que no le dan los tiempos para amalgamar aquello y esto” (ii5).³²⁸

Llamativamente, casi ninguno de los directores, docentes, estudiantes persistentes y estudiantes no persistentes consultados hizo referencia a algún componente del «efecto centro» como factor que ejerce alguna influencia en la decisión de abandono de los estudios. Sólo hubo, en este sentido, un comentario de uno de los expertos entrevistados: “[Habría que] discutir lo que se enseña y cómo se enseña en prácticamente los dos primeros años de la Universidad [...]. Eso abarca cómo tenés que dar tus clases, qué es lo que tenés que presuponer que [los estudiantes] saben... Es un proceso que no se ha dado en prácticamente ningún servicio de la Universidad” (e1).

La deficitaria preparación académica de los estudiantes al momento de ingresar a la ES, otro de los factores recurrentes en la literatura técnica sobre el abandono en este nivel, también fue mencionado por docentes y directores de los centros educativos de la región.

328 Ya se ha comentado (*ut supra*, pp. 324-325) que las particulares características del mercado laboral de la ciudad de Rivera también inciden, aunque en un aspecto distinto, en el fenómeno del abandono de los estudios. Tal como comentó la Directora de uno de los centros de ES de la región, “hay dos tipos de períodos de abandono. Uno es cíclico, y responde a las condiciones económicas de la frontera; cada vez que acá [en Rivera] hay un período de crisis, se me llena de alumnos; cada vez que acá hay un período de florecimiento, y vienen los brasileros y los free-shops de vuelta a reverdecer [...] contratan gente y los alumnos se me van para los free-shops. Y van y vienen, del free-shop al CeRP [del Norte]. Esos son los períodos de abandono que son cíclicos, y que para mí no tienen más vuelta ni más explicación que una mezcla de lo económico -o sea, de la necesidad económica del estudiante- y el aburrimiento y el desinterés: ellos entran al CeRP porque no tienen otra cosa para hacer, y están aburridos y tienen que hacer algo, y eventualmente van a tener un trabajo el día que se reciban, por lo menos un trabajo seguro, pero así como les surge esto [la posibilidad de emplearse en un free-shop], que te ofrecen en la mano treinta mil pesos más comisiones, te vas para allá, porque para cobrar treinta mil pesos acá tengo que estudiar cuatro años y después trabajar cincuenta horas” (ii1).

– “Creo que la deserción es porque la exigencia académica les resulta fuerte” (ii3); “quizás la alta exigencia –alta entre comillas porque acá no le arrancamos las muelas a nadie– en cuanto a lo académico y demás quizás genere una sensación de ‘yo no puedo’...” (ii7).

– “En cuanto a [...] por qué la gente puede abandonar, [...] sigo sosteniendo que en el interior [de Uruguay] hay una hipótesis básica, que tiene que ver con la debilidad en la formación que traen los estudiantes. [...] El ‘gap’ de formación es más grande en el noreste que en Montevideo y eso debería conllevar a encontrar más abandono allá que acá. [...] Un 80% [...] tiene problemas graves de lectura o de matemática” (e1).

– “Los estudiantes [que] llegan a la Universidad [...] no tienen la capacidad de pensar libremente como se esperaría cuando tienen 18 años, y [tienen] una formación cultural no muy amplia [...]; “el estudiante ingresa en la Universidad pensando que es como el liceo” (ii2); “vienen acostumbrados a Secundaria, donde no leen nada, o leen una hojita media hora antes de entrar a clase [...]; es la triste realidad” (ii1).

Vienen acostumbrados a Secundaria... Las disposiciones actitudinales de muchos de los estudiantes que ingresan a centros de ES de la región –que bien podrían inclusive como parte de su deficitaria preparación académica– son otro factor que contribuye a explicar el abandono de los estudios. Así lo han subrayado tanto los directores y docentes como los estudiantes entrevistados

– “Acá [en el IFD de Tacuarembó] la modalidad de enseñanza es distinta que en el liceo, y entonces esa especie de inmadurez académica de los estudiantes también opera como factor de abandono” (ii5).

– “Les falta madurez, [reconocer que] esto es un proceso, que tienen que hacer determinado ‘click’, una adaptación al nivel” (ii1).

– “Aquí hay dos factores que influyen para esa desafiliación enorme, enorme [...]. Primero, un aspecto tiene que ver con la prolongación de la adolescencia [...], que hace que muchos estudiantes de alguna manera, no sé si es una decisión conciente, busquen depender de sus padres durante muchos años” (ii7).

– “Abandonan porque les va mal. Yo creo que el mayor problema es el no preguntarse qué quiero ser en la vida” (ii2).

– “Me parece que [abandonan] cuando no le ven sentido a lo que están haciendo. [...] Yo creo que el tema es la motivación, y no la dificultad. [...] Yo creo que nosotros tenemos que encargarnos de hacer que esto sea lo suficientemente atractivo como para que no aflojen...” (ii4).

– “El otro de los aspectos que influye es la [...] bajísima resistencia a la frustración. [...] Algunos estudiantes vienen con la idea de que esto es un liceo, y todavía un liceo en el cual se los va a mimar mucho, entonces se encuentran con una serie de exigencias, que son las normales en cualquier institución terciaria [...], y se sienten sobrepasados por esas exigencias, y entonces abandonan o se bloquean y directamente no hacen nada. Y eso se refleja más aún en julio, después de los primeros parciales” (ii7).

— *“De los que yo conozco, la gran mayoría de los que abandonaron, yo diría que casi todos, era porque no les gustaba lo que hacían, decían 'esto no es lo mío' . [...] Entonces no estudiaban, no ponían empeño en estudiar, y entonces terminaban abandonando, ya en primer año” (iv2).*

El abandono es, sin duda, un fenómeno multicausal. Aun así, de acuerdo con lo constatado en el trabajo de campo desplegado, *“esto no es lo mío”* es la frase que mejor condensa la principal razón que subyace (tanto explícita como tácitamente) a la gran mayoría de las decisiones de abandono que se producen en el primer año de la ES en la región.

— *“A muchos no les da, porque no están entrenados, no porque sean 'burros'; se ven superados, cuando ven todo aquello dicen 'esto no es para mí, yo no puedo', y huyen, despavoridos” (ii1).*

— *“Es muy difícil seguir con algo que no te gusta. Muchos compañeros y profesores trataron de ayudarme, pero es como si quisieran convencerte de que todos los días comas una comida que no te gusta” (v24).*

— *“Los primeros parciales me liquidaron. En las específicas me fue bien, pero en las del tronco común... un desastre. No es lo mío, evidentemente” (v8).*

— *“Una de [las razones del abandono] tiene que ver con las características de una región donde no todas las personas que vienen tienen al Profesorado como su opción primera, sino que vienen a probar; incluso se inscriben en más de una carrera, y les sale otra cosa y se van. [...] Otros prueban y no les gusta, generalmente vienen porque les gusta la Geografía o la Matemática y entonces se inscriben en el Profesorado de Geografía o de Matemática, pero luego tienen que vérselas con materias que no esperaban, como las materias de la Educación específicamente, y eso algunos no se las bancan, y se van” (iii1).*

— *“Se metieron porque pensaron que era fácil, pero... [...]. De los que abandonaron, muchos empezaron Profesorado porque es lo que hay acá en Rivera, porque existe un vacío de opciones en cuanto a carreras... Siempre decían 'quiero hacer Facultad, pero no tengo cómo pagarme los estudios, entonces hago Profesorado, trabajo, y con eso después pago mis estudios en Montevideo'; otros porque estaban allí buscando algo, algún trabajo, y pensaron que era fácil y después no les resultó fácil [...]. Pero la mayoría porque querían estudiar otras cosas que acá en Rivera no existen” (iv1).*

— *“Abandonaron muchos, sobre todo en primer año... porque quedaron con muchísimas materias... Ahí la mayoría vieron que Profesorado no les gustaba... y no estudiaban, directamente no estudiaban, porque en realidad la carrera no es difícil” (iv3).*

Como se puede observar en los testimonios que se presentan a continuación, un factor que opera fortaleciendo la decisión de abandonar los estudios o bien, en sentido contrario, favoreciendo la persistencia estudiantil, está asociado a la posesión de becas de apoyo económico que el CFE ofrece a estudiantes de formación docente: *“las*

becas han incidido en la retención de los estudiantes” (ii6); “se inscriben muchos, y a veces sólo por inscribirse, por las dudas. Tienden a permanecer los que no son de Rivera –a no ser que les vaya mal y pierdan la beca–, porque la decisión es toda una decisión: se mudan, salieron de sus casas y se instalaron en una residencia estudiantil” (iii2); “y muchos que no son de acá [de Rivera] abandonaron porque perdieron la beca, justamente porque quedaron con muchas materias pendientes... y la parte económica influye mucho, claramente” (iv3).

11.5.e Programas de retención escolar

A pesar de la preocupación existente tanto en el ámbito local como en el nacional en torno a la problemática del abandono temprano de los estudios en la ES de la región, no existen políticas focalizadas al respecto ni programas de retención escolar. Los testimonios producidos por informantes calificados de los «tipos» (ii) y (iii) y expertos reafirman en forma contundente esta situación: *“Hace muy mal la Universidad en no tener políticas específicas en la materia” (e1); “en el CeRP no hay ningún programa de retención escolar” (ii1); “no hay políticas de retención. [...] Ahora la acción para retener es la beca, nada más” (iii2); “no, a no ser las becas [...] no hay otro programa, que yo sepa, que esté en funcionamiento para retener a los estudiantes” (iii1); “[en el CUR] hemos intentado algunas cuestiones de respaldo al aprendizaje, hemos tenido un apoyo hace algunos años de la Comisión Sectorial de Enseñanza, que se llamaba ERA: Espacio de Respaldo al Aprendizaje. Lo hicimos durante un año, que es lo que duraba el proyecto [...]. Eso funcionó bárbaro más o menos medio año; después los estudiantes dejaron de ir, y la mayoría dejó de estudiar” (ii2).*

12 Discusión de los resultados de la investigación en el contexto de los actuales estudios sobre los factores explicativos del abandono en la Educación Superior

Imaginemos que la educación uruguaya es como una cama elástica en un circo a diez metros de altura. Los actores están allí arriba, corren, saltan y disfrutan. De tanto en tanto alguno se cae, porque se acercó demasiado al borde o porque saltó demasiado y perdió el equilibrio. Con el paso del tiempo, cada vez hay más personas saltando en la red y cada vez se caen más (expansión educativa a nuevos sectores antes excluidos). Pensamos que esto es normal porque hay más gente, y comenzamos a poner “redes de contención” (expresión textual utilizada por el programa Tránsito Educativo) para atajar a los que caen e intentar tirarlos de nuevo hacia arriba, de regreso a la cama elástica.

El problema es que, con el paso del tiempo, la tela de la cama se empieza a gastar y a llenar de agujeros. Cada vez cae más gente. Y no solo se nos caen los alumnos, también se nos están cayendo los profesores, por el desgaste que supone trabajar en un sistema que no funciona. Ponemos más redes de contención, los tiramos para arriba, pero se caen enseguida otra vez. El problema ya no es que haya mucha gente, sino que la tela que conforma la cama está vieja, está gastada, se desfleca, se deshace sola. Ya no alcanza con redes de contención, porque el problema no es el comportamiento de las personas sino la cama que ya no sirve. Necesitamos una nueva. Hay que cambiar la tela. No es fácil, porque no podemos parar a toda la gente que está arriba.

Algo así está pasando en educación. Tenemos un sistema educativo estructurado en torno a “marcos” y “telas” que fueron adecuados mucho tiempo atrás y que ya no sirven [...]. El sistema en sí mismo es hoy, en buena medida, la causa del fracaso y el abandono. Pero seguimos intentando retener y reinsertar a los alumnos como si el sistema funcionase y como si el problema radicase, exclusivamente, en los estudiantes y su entorno. O como si la culpa fuese de los docentes, que no se preocupan lo suficiente o no hacen bien su trabajo.

Ravela (2014, pp. 258-259)³²⁹

En este capítulo se exponen los principales resultados producidos en la investigación realizada, siguiendo el orden de los tópicos que fueron sometidos a la segunda hermenéutica.

329 Pedro Ravela es Profesor de Filosofía y Magíster en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Fue Director Técnico del proyecto MECAEP y de la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) de la ANEP, Coordinador Nacional de PISA, Director del Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, miembro del Consejo Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México y asesor en evaluación educativa en varios países latinoamericanos. En el momento en el que escribió este texto era Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) de Uruguay.

12.1 Sobre las principales condiciones del contexto territorial («external commitments»)

La investigación ejecutada constató que la decisión de los jóvenes de iniciar estudios terciarios en Rivera una vez que culminan la Educación Media Superior está fuertemente afectada por la estructura de oportunidades laborales y educacionales existente a escala local, y principalmente por el tipo y estructura de la oferta de estudios en ES.

Tal como afirmó uno de los informantes calificados en situación de entrevista en profundidad con relación a las posibilidades de inserción laboral de los estudiantes y/o los egresados de la ES de Rivera, “*la mayor parte de la oferta laboral existente no es demasiado atractiva*” para ellos (*ut supra*, p. 307). La opinión predominante entre los actores entrevistados es que el sistema universitario debe proveer una oferta que responda en forma eficaz a las demandas del mercado laboral local, lo cual hasta el momento no ha ocurrido del modo deseable.

Por otra parte, tal como se muestra en los Cuadros 39 y 40 que se presentan a continuación, la actual oferta de estudios en ES en Rivera tampoco responde adecuadamente a la demanda prevaleciente de quienes culminan la EMS (*cf.* Acevedo, 2009a). Por ejemplo, la mayoría de los egresados de la EMS en Rivera cursó en el último grado de ese nivel, en el año 2013, estudios de orientación «Social-Humanística» (un 47%) y «Social-Económica» (un 7%)³³⁰, mientras que en el CUR no se ofrece ninguna «carrera» afín con esas orientaciones; las únicas opciones de estudios terciarios que presentan alguna afinidad con esas orientaciones son los Profesorados de Educación Media en Geografía, Historia, Sociología, Idioma español y Literatura³³¹.

Algo análogo cabe decir con respecto a otras cuatro del total de siete orientaciones del último año de la EMS –«Físico-Matemática»,

330 La actual distribución de estudiantes de EMS en la región noreste de Uruguay es similar a la existente para todo el país. También a escala regional la orientación de EMS más demandada es la «Social-Humanística»: tal como se ilustra en el Cuadro 39, el 52% de los estudiantes que en 2013 cursaban el último año de la EMS en la región noreste lo hacía en orientaciones asociadas a las ciencias sociales, humanidades y artes, mientras que un 36% lo hacía en ciencias de la salud y el 12% restante en ciencias naturales, ingenierías y arquitectura (*cf.* Acevedo *et al.*, 2015, pp. 4-5).

331 Desde comienzos de 2017 en la región noreste de Uruguay la Udelar ofrece un Ciclo Inicial Optativo (CIO) en el área social, un programa académico de dos semestres de duración (90 créditos) compuesto por un conjunto de asignaturas obligatorias y otro de optativas; la acreditación de esas asignaturas le permite al estudiante revalidarlas en sus eventuales estudios ulteriores en Montevideo (o en cualquier parte del país), en Facultades del área social: Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Administración, Comunicación, Derecho, Humanidades y Ciencias de la Educación.

«Ciencias Agrarias», «Matemática-Diseño» y «Arte y Expresión»-, cursadas en Rivera por el 18% del total de estudiantes³³². La restante orientación del último año de la EMS –«Ciencias Biológicas»-, cursada en Rivera por el 29% de los estudiantes, es la única que cuenta con ofertas universitarias locales con cierta afinidad disciplinar: Tecnólogo en Madera, Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable y las Licenciaturas en Recursos Naturales, en Enfermería y en Biología Humana.

Cuadro 39. Distribución en cifras porcentuales de los estudiantes inscriptos en tercer año de la EMS en la región noreste de Uruguay (Bachilleratos Diversificados) en el año 2013.

departamento	Derecho (plan 1994) + Social Humanístico (plan 2006)	Economía (plan 1994) + Social Económico (plan 2006)	Ingeniería (plan 1994) + Físico-Matemática (plan 2006)	Agronomía (plan 1994) + Ciencias Agrarias (plan 2006)	Arquitectura (plan 1994) + Matemát.-Diseño (plan 2006)	Arte y Expresión (plan 2006)	Medicina (plan 1994) + Ciencias Biológicas (plan 2006)
Rivera	47 %	7 %	9 %	6 %	1 %	2 %	29 %
Tacuarembó	36 %	9 %	4 %	4 %	2 %	3 %	42 %
Cerro Largo	45 %	5 %	4 %	3 %	2 %	5 %	35 %
total región noreste	42 %	7 %	6 %	4 %	2 %	3 %	36 %
Montevideo	39 %	12 %	8 %	1 %	4 %	5 %	30 %
total país	39 %	9 %	7 %	2 %	3 %	4 %	34 %

Fuente: elaboración propia con base en Acevedo *et al.* (2015, p. 5)³³³

Cuadro 40. Distribución en frecuencias absolutas de los estudiantes de tercer año de la EMS en la región noreste de Uruguay (Bachilleratos Diversificados) en el año 2013

departamento	Derecho (plan 1994) + Social Humanístico (plan 2006)	Economía (plan 1994) + Social Económico (plan 2006)	Ingeniería (plan 1994) + Físico-Matemática (plan 2006)	Agronomía (plan 1994) + Ciencias Agrarias (plan 2006)	Arquitectura (plan 1994) + Matemát.-Diseño (plan 2006)	Arte y Expresión (plan 2006)	Medicina (plan 1994) + Ciencias Biológicas (plan 2006)
Rivera (1.174)	395	98	82	58	38	64	411
Tacuarembó (810)	255	50	22	18	9	19	149
Cerro Largo (865)	387	46	36	25	21	43	307
total región (2.849)	1.037	194	140	101	68	126	867

Fuente: elaboración propia con base en Acevedo *et al.* (2015, p. 6)³³⁴

332 A partir del año 2018 en el CUR dará inicio la Tecnicatura en Artes Plásticas y Visuales, un programa académico de seis semestres de duración.

333 El cuadro presentado en Acevedo *et al.* (2015, p. 5) fue elaborado con base en el cuadro II.4.2.10 del Anuario Estadístico de Educación (MEC, 2014).

334 El cuadro presentado en Acevedo *et al.* (2015, p. 5) fue elaborado con base en el cuadro II.4.2.11 del Anuario Estadístico de Educación (MEC, 2014).

El Cuadro precedente permite estimar con una razonable aproximación la magnitud de la demanda potencial de estudios en la ES de la región noreste de Uruguay, del orden de los 3.000 estudiantes³³⁵. Adviértase que la mayor cantidad de estudiantes que cursan el último año de la EMS en la región corresponde a áreas disciplinares asociadas a las ciencias sociales, las humanidades y las artes, y que el 41% de ellos (557 estudiantes) está radicado en Rivera. Claramente, la actual oferta de estudios en ES en Rivera no responde a esa demanda potencial³³⁶.

En efecto, exceptuando algunas especialidades de Profesorado que se ofrecen en el CeRP del Norte, no existe en Rivera ninguna de las «carreras» de la macro-área social y artística disponibles en Montevideo (i.e., Derecho, Ciencias de la educación, Ciencias de la comunicación, Antropología social, Economía, Administración, Artes, Ciencia política, Sociología, Trabajo social, Geografía humana, Filosofía, Lingüística, Historia, Relaciones internacionales, entre otras). La mayoría de los estudiantes que culminan la EMS en Rivera en una orientación afín con alguna de las disciplinas precitadas se enfrentan a cuatro alternativas: (a) continuar sus estudios en «carreras» de ES no universitarias, por ejemplo Magisterio en el IFD de Rivera o algún Profesorado en el CeRP del Norte (i.e., Sociología, Derecho, Historia, Geografía, Literatura, Idioma Español, Portugués o Inglés); (b) continuar sus estudios en Tacuarembó en alguna de las tres tecnicaturas de la macro-área social y artística ofrecidas en el CUT (*cf. ut supra*, nota al pie 337, p. 363); (c) radicarse en la capital del país para continuar sus estudios en la Udelar o en alguna universidad privada; (d) no continuar sus estudios en la ES.

335 Esta cifra aproximada surge de sumar a los 2.849 estudiantes indicados en el Cuadro los que cursan su último año en los Bachilleratos Tecnológicos que ofrece el Consejo de Educación Técnico-Profesional en las tres capitales departamentales de la región (en Electricidad y Electrónica, Informática, Administración, entre otros), y de aplicar un coeficiente de minoración (de 0,8) a efectos de contemplar la probabilidad del abandono de los estudios en ese último año de EMS (tanto General como Técnica).

336 En el informe precitado (Acevedo *et al.*, 2015), y con base en los datos expuestos en el Cuadro 40, se efectuó una estimación de la demanda potencial por cohorte de estudiantes para el primer año en las tres sedes de la región noreste de la Udelar (CUR, CUT y CUCeL), que sería de entre 900 y 1.300 estudiantes (para 2014). En ese año 2014 la matrícula de estudiantes en esas sedes fue de unos 700 estudiantes (aunque, obviamente, no todos ellos habían culminado la EMS en 2013). De acuerdo con ese mismo ejercicio de estimación, de existir en las sedes universitarias de la región una oferta suficiente de «carreras» de la macro-área social y artística, éstas tendrían una demanda de entre 350 y 530 estudiantes en el primer año. En la actualidad esta demanda está totalmente insatisfecha en el caso del CUR y de la CUCeL, e insatisfecha en un grado importante en el CUT, en donde solamente existen tres opciones de estudios en esa macro-área: las Tecnicaturas en Desarrollo, en Bienes Culturales y en Interpretación y Traducción de Lengua de Señas de Uruguay-español.

Es lícito presumir que si en el CUR existiera alguna oferta de estudios en la macro-área social y artística buena parte de los jóvenes que optan por alguna de esas cuatro alternativas no lo harían, y en su lugar continuarían su trayectoria educativa en ese centro. Hasta el momento no existe ningún estudio que permita predecir cuántos de los jóvenes que optarían por la última alternativa -no ingresar a la ES- podrían estar dispuestos, si en Rivera existiera alguna oferta de estudios universitarios en la macro-área social y artística, a continuar sus estudios en ese ámbito. Tampoco existe ningún estudio que permita conocer la magnitud y la dinámica de la migración intra-regional por motivos educacionales. Pero existe una investigación (Acevedo, 2009) que permite vislumbrar la viabilidad, necesidad y conveniencia de la implementación en Rivera de alguna «carrera» universitaria inscripta en la macro-área social y artística (*cf.* Acevedo *et al.*, 2015, p. 11).

Resulta imperioso, entonces, buscar vías de intervención que procuren adecuar la oferta de estudios superiores a la demanda potencial de los estudiantes del nivel precedente, ya que el carácter deficitario de la actual oferta a escala regional (noreste de Uruguay) y local (Rivera) incide negativamente en el desarrollo de las trayectorias académicas de la mayoría de los estudiantes en el período de transición entre la EMS y la ES, en especial en su truncamiento.

Ya fue comentado que este tipo de planteos prácticamente no aparece en la vastísima literatura sobre el tema, tal vez porque se trata de una situación estructural que, además de estar fuera del alcance de la acción del centro educativo, no está presente -o tiene una presencia muy tangencial- en los *loci* de investigación empírica o de reflexión teórica de los autores de *papers* que se publican en revistas especializadas de alto impacto y circulación global³³⁷.

337 Existen algunas excepciones. Por ejemplo, en el caso de las universidades catalanas se ha señalado que “uno de los principales factores que explican el abandono está relacionado con el acceso de los estudiantes a los cursos de su preferencia antes de rendir el examen de ingreso a la universidad. Algunos de los estudiantes no ingresan al curso 'correcto' debido a que no logran la calificación mínima o a que eligen una opción incorrecta debido a la falta de una información adecuada, de orientación o de otras variables contextuales” (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 697). Esto último también se constató en una investigación ejecutada en la Universidad de Girona (*cf.* Corominas, 2001, p. 145). En otro estudio desarrollado en una universidad de mediano porte -la Universidad de Santiago de Compostela- (Mosteiro y Porto, 2000), se señala que a los estudiantes no les resulta fácil realizar los estudios que desean, debido a limitaciones de carácter tanto institucional (número de plazas disponibles, promedio mínimo de calificaciones que se exigen para acceder a determinados estudios) como contextual (por ejemplo, la inexistencia de centros universitarios cercanos a la localidad de procedencia del estudiante), todos factores

En definitiva, el estudiante que desea ingresar a la ES elige, entre la oferta disponible, aquella «carrera» que menos le disgusta, y no la que hubiese preferido cursar de haber existido esa opción en un lugar razonablemente cercano al de su residencia. En esas circunstancias, la probabilidad de su persistencia estudiantil disminuye ostensiblemente. Latiesa (1992) ya había establecido que las restricciones en la oferta de determinadas carreras constituyen uno de los factores causantes de la deserción universitaria en España (*cf. Álvarez et al., 2006, p. 5*). En efecto, “en sistemas basados en cuotas de ingreso, muchos estudiantes no acceden a su primera opción de estudios en la universidad. Debido a que el sistema puede potencialmente crear frustración e insatisfacción en los postulantes, aumenta la probabilidad de abandono” (Lassibille y Navarro, 2008, p. 95). Es lógico que en ese tipo de sistemas sea alta la persistencia estudiantil en las «carreras» en las que existen importantes restricciones de acceso³³⁸.

La expresión «lugar razonablemente cercano», por cierto imprecisa, merece una aclaración. Como ya hemos mostrado (*ut supra*, Cuadro 2, pp. 47-50), en Uruguay la única ciudad en la que se ofrece un vasto espectro de opciones de estudios superiores es Montevideo, capital del país, a 500 kilómetros de Rivera (algo más de seis horas en transporte colectivo). Esa distancia y el tiempo que insume recorrerla pueden conducir a que desde otras realidades socio-geográficas se estime que Montevideo es efectivamente un «lugar razonablemente cercano» con

que operan condicionando la elección de los estudios universitarios (p. 121), dando lugar a que los estudiantes eligen la carrera que más les gusta siempre que pueda cursarse en la localidad en la que residen o en una ciudad suficientemente próxima a ella (*ídem*, p. 124). Algo similar emergió en una investigación realizada en la Universidad de La Laguna, Tenerife, en la que sus autores destacaron que la restricción en la oferta de determinadas carreras es un factor que incide en el abandono de los estudios (Cabrera *et al.*, 2006a, p. 111); analizaron “si la titulación cursada fue la elegida en primer lugar o en la que obtuvieron plaza tras ser rechazados en otras titulaciones preferentes. Los resultados [...] indicaron que al 37% de los estudiantes [que abandonaron sus estudios] les hubiera gustado hacer otra titulación en la que no obtuvieron plaza” (*ídem*, p. 114). En definitiva, “elegir la carrera actual por no conseguir plaza en la titulación deseada fue la situación más frecuente en el grupo que posteriormente abandonó sus estudios” (*ídem*, p. 116). Ello explica, además, que la única titulación con acceso restringido en esa universidad (Trabajo social) “registra un porcentaje muy bajo de abandono” (*ídem*, p. 122). Una conclusión casi idéntica emergió de una investigación ejecutada en la Universidad de Valencia (Villar, 2010).

338 El caso más emblemático es el de los programas de formación de docentes que se imparten en universidades finlandesas; allí el abandono de los estudios es casi nulo, pero anualmente sólo ingresa el 10% del total de los postulantes (*cf. Uusiautti y Määttä, 2013, p. 129*). Es presumible que si a esos estudios ingresara la totalidad de los postulantes la tasa de abandono sería notoriamente mayor.

respecto a Rivera. Sin embargo, esta percepción de cercanía se diluye si se toman en consideración algunos aspectos inherentes al *ethos* y al *eidós* predominantes en la cultura local³³⁹, fuertemente arraigados en los jóvenes procedentes de hogares de bajo capital cultural y, más aun, en aquellos que también disponen de escaso capital económico (Acevedo, 2014c)³⁴⁰. La *esperanza subjetiva* de esos jóvenes los hace poco proclives a alejarse de su lugar de origen para continuar sus estudios una vez que culminan la EMS³⁴¹, incluso a pesar de la existencia de las becas que ofrecen el *Fondo de Solidaridad*³⁴² y la Udelar (a través de su *Servicio Central de Bienestar Universitario*), así como de la posibilidad de recibir apoyo económico por parte de los gobiernos locales para facilitar su acceso a las sedes capitalinas de la Udelar.

Cabe advertir que bastante diferente es el caso de los estudiantes que proceden de hogares con mayor capital cultural, independientemente

339 Aquí se entiende al *ethos* de un grupo social como su “tono emocional” (Bateson, 1990, p. 3), esto es, “el espíritu característico, el tono prevaleciente de sentimiento de un pueblo o una comunidad” (*ibíd.*, nota 1) que rige su comportamiento. La noción de *eidós*, tal como aquí se emplea –también procedente de los planteos *batesonianos*–, alude a las actividades cognitivas predominantes en un grupo social. En la vida social ambas dimensiones, que se plasman como “expresión de estados emocionales [y] un conjunto de proposiciones coherentes y razonables” (Kuper, 1973, p. 9), operan en forma inseparable. En un sentido afin, Bourdieu (1990) considera al *ethos* –sistema de esquemas prácticos– y al *eidós* –sistema de esquemas lógicos– como dos de las tres dimensiones, también inseparables, que junto con la *hexis* constituyen el *habitus*.

340 Uno de los actores consultados expresó algo similar, aunque con referencia a otro tópico: “*la idiosincracia local es el principal obstáculo. [...] No hay cultura del trabajo, del esfuerzo. [...] Hace falta ayudar a producir un cambio cultural, un cambio de mentalidad, cambiarle la cabeza a la gente, modificar la idiosincrasia local, que termina siendo un obstáculo para el desarrollo. Si no se ataca eso, todo lo otro no sirve para nada*” (i4).

341 La *esperanza subjetiva* es un componente de lo que Bourdieu y Passeron (1996) denominan *ethos de clase*, entendido como un conjunto de “disposiciones respecto a la escuela y la cultura (o sea, al aprendizaje, a la autoridad, a los valores escolares, etc.), esperanza subjetiva (de acceso a la escuela, de éxito y de ascensión por medio de la escuela), relación con el lenguaje y la cultura (maneras)” (p. 145). En este marco conceptual, es la *esperanza subjetiva* del estudiante –propia de un determinado *ethos de clase*– lo que lo lleva a preferir cursar estudios superiores en «carreras» que, además de que son tradicionalmente percibidas como más fáciles que las restantes, les ofrecen una inserción laboral bastante segura (y con la «comodidad» adicional de ser profesiones que no dan lugar a un ejercicio liberal sino al trabajo asalariado, como son los casos, en Rivera, de la formación docente o Enfermería).

342 El *Fondo de Solidaridad* es una persona jurídica de derecho público no estatal; uno de sus cometidos es administrar el otorgamiento de becas para posibilitar el acceso a la Udelar, al nivel terciario del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CET-P) y a la Universidad Tecnológica (UTec), de jóvenes provenientes de hogares que no cuentan con recursos suficientes (*cf.* <http://www.impo.com.uy/fondodesolidaridad/>). Véase también Fernández y Pereda (2010, p. 229).

del volumen de su capital económico. De hecho, los estudiantes oriundos de la región noreste de Uruguay que cursan estudios universitarios en Montevideo en su amplia mayoría provienen de este último tipo de hogares, cuyos *habitus* (Bourdieu, 1990) son notoriamente distintos a los de los referidos antes (Acevedo, 2014c). El testimonio de uno de los expertos consultados es ilustrativo de ese planteo: “*Los que están estudiando en el noreste no son los mejores o los que tienen apoyo económico, porque esos ya se vinieron a Montevideo*”.

Si bien escapa al alcance del presente trabajo, corresponde señalar que existe evidencia empírica que sugiere que en el caso de los jóvenes procedentes de hogares de bajo capital económico y cultural su decisión de interrumpir su trayectoria académica antes de estar en condiciones de ingresar a la ES se produce ya en los primeros años de la EMS (*cf.* Fernández, 2010b); como ya se comentó, este ciclo es obligatorio desde que se promulgó la nueva Ley de Educación, en 2008. Es lícito presumir que en la mayoría de los casos esa decisión es consecuencia de su desinterés o de lo que perciben como imposibilidad de superar las exigencias académicas en ese nivel. Siendo así, opera una suerte de involuntaria selectividad académica que deriva en que la proporción de jóvenes procedentes de hogares de bajo capital económico y cultural que ingresan a los centros de ES es bastante pequeña, y es mucho más pequeña la proporción de los que, habiendo acreditado la EMS en Rivera, continúan sus estudios en Montevideo.

También hay que tomar en consideración los casos de truncamientos de las trayectorias académicas en los centros de EMS del interior del país debido a la decisión de continuarlas en la capital. En su gran mayoría estos casos corresponden, como ya se sugirió, a jóvenes procedentes de hogares con capitales culturales y económicos medios y altos. Como ha manifestado uno de los expertos entrevistados, en estos casos “*las familias que tienen interés en que sus hijos vayan a la Universidad se aseguran de que a los 16 años, o sea, cuando están terminando el primer año de Bachillerato o van a empezar el segundo, ya se vengán a Montevideo; ya tienen todo previsto y organizado*”.

Pues bien, tal como se planteó antes, cuando los jóvenes que deciden cursar estudios en la ES son poco proclives a desplazarse demasiado de su lugar de residencia –ya sea por los condicionamientos culturales recién comentados o por razones afectivas y/o laborales– deben elegir entre opciones académicas que en la enorme mayoría de los casos no

habrán de coincidir con lo que preferirían estudiar. Cualquiera de estos jóvenes, entonces, “*se fija en lo que hay y luego elige lo que menos le disgusta*”.

Es lógico que en estos casos, que en nuestro *locus* de estudio son de una magnitud importante, la probabilidad de la persistencia en ES es mucho menor que la existente en lugares en los que la coincidencia de preferencias y oferta es más probable. Una vez más corresponde reiterar que esa baja probabilidad de persistencia se debe a que el hecho de cursar estudios que no son los que el estudiante hubiese elegido en otro contexto territorial da lugar a una débil y volátil motivación intrínseca hacia esa «carrera». Esto se configura como factor de riesgo de abandono de los estudios, ya que es previsible y entendible que frente a los primeros reveses en su trayectoria académica en ES –principalmente en el primer período de evaluaciones parciales o de exámenes– el estudiante tome la decisión de abandonar transitoria o definitivamente sus estudios.

12.2 Sobre las condiciones inherentes al estudiante («*internal commitments*»)

De acuerdo con lo establecido por Torenbeek, Jansen y Hofman (2010), “la mayoría de los estudios examinan variables que son significativas una vez que el estudiante ha ingresado a la universidad, tales como sus interacciones con otros estudiantes y docentes, las características del currículum y de la enseñanza” (p. 660; traducción del autor). Salvo algunas excepciones –los trabajos de Tinto (1987; 1993; 2012b) son las más notorias–, “lo que ocurre antes de su ingreso generalmente no es tomado en consideración” (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 660; traducción del autor). En definitiva, “el ajuste entre la educación secundaria y la educación universitaria es un determinante importante en sus logros en el primer año” (*ibíd.*).

En este sentido, la investigación realizada constató que en el caso de los centros de ES de Rivera las condiciones inherentes al estudiante que tienen mayor incidencia en el truncamiento de su trayectoria académica son, en orden decreciente, sus actitudes y disposición hacia el aprendizaje, su preparación académica (conocimientos previos, competencias cognitivas) y sus atributos de clase, principalmente sus capitales culturales y económicos. Estas tres condiciones suelen

presentarse en forma conjunta, aunque con distinta importancia relativa según el caso.

Las disposiciones actitudinales de la mayoría de los estudiantes que ingresan a los centros de ES de Rivera son determinantes del rezago y, más aun, del truncamiento de su trayectoria académica. Las más incidentes de esas disposiciones son una escasa cuantía de iniciativa, espíritu crítico, autonomía académica, capacidad de resiliencia y de resistencia a la frustración y la sujeción a una suerte de ley del mínimo esfuerzo, todo lo cual se encarna en un exiguo deseo o disposición hacia el aprendizaje. Lo que subyace a ese conjunto de condiciones y características es, en suma, una débil motivación intrínseca hacia el estudio. Corresponde enfatizar, una vez más, que eso es gestado por una condición contextual, estructural y externa a esos estudiantes -la existencia de una escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores-, que da lugar a que la mayoría de ellos comiencen a cursar una «carrera» que no es la que hubiesen cursado si residieran en un contexto territorial que tuviera una oferta en ES más amplia.

Aunque su relevancia relativa es menor, también corresponde señalar, como ya fue sugerido, que aquel conjunto de condiciones y características participan de un *ethos* y de un *eidos* (*cf. ut supra*, nota 340, p. 366) que contribuye a su emergencia y a la configuración de un *habitus* distintivo (Bourdieu, 1990), sobre todo en el caso de estudiantes procedentes de hogares con bajo capital cultural y económico.

La deficitaria preparación académica previa de la mayoría de los estudiantes que ingresan a la ES en Rivera (tanto conocimientos como competencias cognitivas) también incide en forma negativa en sus trayectorias académicas y se constituye como factor de riesgo de abandono de los estudios. Los informantes calificados consultados han coincidido en considerar que dicha preparación obtura la posibilidad de un buen desempeño en ES: “*Llegan con una preparación bastante mala, y no sólo en los conocimientos específicos*”.

También son factores de riesgo de abandono los atributos de clase que portan los estudiantes a su ingreso a la ES, en especial la naturaleza y el monto de su capital cultural, aspecto muy deficitario y prácticamente crónico cuya solución resulta muy difícil e improbable (*cf. ut supra*, p. 316). En cuanto al capital económico, su posesión por sí sola no parece ser un factor de mayor incidencia en la trayectoria académica de los estudiantes de ES de Rivera (*cf. ut supra*, p. 316). No obstante, cabe

recordar aquí lo señalado en el apartado precedente: en el caso de la mayoría de los jóvenes procedentes de hogares de bajo capital cultural y económico su decisión de interrumpir su trayectoria académica no se produce en la ES sino en los primeros años de la EMS.

En definitiva, tanto la preparación académica previa como la naturaleza y el monto del capital cultural que poseen los estudiantes al momento de ingresar a las organizaciones de ES de Rivera son insuficientes para alcanzar un buen desempeño académico. En muchos casos esa doble condición preanuncia el abandono o se constituye como uno de los factores que participa con una incidencia considerable en la decisión de abandonar los estudios.

12.3 Sobre los motivos de ingreso a la Educación Superior

En uno de los tres centros de ES estudiados ya existía evidencia empírica en cuanto a que el desempeño académico de la mayoría de los estudiantes y las probabilidades de su persistencia se explican, en buena medida, en función de los motivos que los llevaron a ingresar a él (*cf.* Acevedo, 2011). Fue por eso que uno de los objetivos específicos de la investigación realizada fue, precisamente, la determinación de las condiciones y características de los estudiantes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera (*cf. ut supra*, p. 25). El proceso de investigación desarrollado con vistas al cumplimiento de dicho objetivo permitió constatar que la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en cualquiera de los tres centros de ES de Rivera está asociada, en la mayoría de los casos, a los motivos que los habían impulsado a ingresar a ellos, los cuales, a su vez, están fuertemente afectados por las condiciones del contexto territorial –o «*external commitments*»–, en especial por la naturaleza de la oferta de estudios superiores disponible en la región. A este respecto, es necesario advertir que hasta mediados de la década pasada la formación docente en Rivera, centrada en el CeRP del Norte y en el IFD, era una de las pocas opciones de estudios terciarios disponibles, lo cual la convertía –y en buena medida lo sigue haciendo– en una alternativa atractiva para los egresados de la EMS local, incluso para muchos que no tenían a la formación docente como estudio preferente; a la existencia de las becas (de alojamiento, alimentación y traslados) que ofrece el CeRP del Norte debe añadirse que en la región noreste de Uruguay la probabilidad de la inserción laboral de los

docentes es alta. Siendo así, es lícito considerar que el estudiante que ingresa al CeRP del Norte o al IFD de Rivera aplica cierta racionalidad en el sentido *boudoniano*, pues “elige el camino más seguro, [...] los costos son más bajos [...] y se conoce el destino laboral así como las perspectivas de trabajo, ante las otras ofertas que involucran mayor incertidumbre y mayores costos” (Baráibar, 2014, p. 161).

En la literatura internacional sobre esta temática son poco frecuentes las referencias a la asociación entre los motivos de ingreso y los motivos de abandono, debido fundamentalmente a que en la mayoría de los *loci* de investigación estudiados la oferta de ES es amplia y diversificada. Por ende, la probabilidad de que la preferencia académica del estudiante esté incluida entre las opciones de estudios disponibles es alta; en consecuencia, su eventual decisión de abandono de los estudios no está asociada a los motivos que lo condujeron a cursarlos. Pero sí existen referencias a esa asociación en los casos de universidades que disponen de restricciones (cupos o plazas limitadas) en las diversas «carreras» ofrecidas, que resulta la situación más frecuente en Europa y en la América anglófona³⁴³. Por ejemplo, uno de los resultados más destacables de una investigación realizada en la Universidad de La Laguna (Tenerife) fue que “elegir la carrera actual por no conseguir plaza en la titulación deseada fue la situación más frecuente en el grupo que posteriormente abandonó sus estudios” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 10). Es lógico pensar que esa circunstancia debilita la motivación intrínseca del estudiante hacia esa titulación, que no es la que hubiese preferido cursar (Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 351). De ahí que sea lícito inferir que “las circunstancias que influyeron o determinaron la elección de los estudios [...] forman parte de la constelación de variables explicativas del abandono académico” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 9).

La investigación ejecutada también permitió constatar, como ya fue señalado (*ut supra*, pp. 324-325), que la conjugación de la escasa oferta regional de estudios superiores y de la coyuntura del mercado laboral, en especial en el rubro comercio –que en el caso de la ciudad de Rivera tiene una dinámica cíclica– está en la base de la decisión de muchos estudiantes de ingresar a alguno de los centros de ES allí afincados. En muchos casos esa dinámica cíclica también influye en la decisión de

343 Corresponde advertir que en algunos países de América Latina también existen universidades en las que hay plazas limitadas para el acceso a algunas «carreras» (o a todas); los casos más notorios son los de Chile y Brasil.

abandonar los estudios, ya que, por ejemplo, “en una época de auge en que es posible para un joven encontrar un buen salario en el mercado, la opción de abandonar los estudios es más atractiva que en una crisis” (Casacuberta y Bucheli, 2010, p. 170).

En suma, los motivos de ingreso de la mayoría de los estudiantes a alguno de los centros de ES de Rivera están condicionados por las restricciones en la estructura de oportunidades educacionales que imperan en el sistema de ES regional; en una magnitud inferior, aunque asociado a esas mismas restricciones, también existe un condicionamiento de los motivos de ingreso que es función de las posibilidades de un empleo atractivo en el mercado laboral local durante o al culminar sus estudios³⁴⁴. Ese doble condicionamiento tiene dos derivaciones principales. En primer lugar, tales restricciones constituyen uno de los factores que contribuyen a explicar la decisión de muchos jóvenes de no continuar sus estudios, ya sea al desafiliarse del sistema educativo formal o al continuar su trayectoria académica en otra ciudad que ofrezca mayores y mejores opciones de estudios superiores (sobre todo Montevideo). En segundo lugar, en forma análoga a lo establecido por Figuera, Dorio y Forner (2003) en su investigación en la Universidad de Barcelona, los estudiantes que deciden continuar su trayectoria académica en centros de ES de Rivera lo hacen sin la necesaria motivación intrínseca que los pueda dejar en condiciones de cumplir adecuadamente con las exigencias académicas en ese nivel y/o de propiciar su persistencia estudiantil.

12.4 Sobre el «efecto centro» («*institutional commitments*»)

Los factores agrupados en lo que hemos denominado «efecto centro» corresponden a aquellas “variables que son significativas una vez que el estudiante ha ingresado a la universidad” (Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 660; traducción del autor) y específicamente, en el caso que aquí se trata, a los centros de ES de Rivera. Los cuatro factores estudiados en cada uno de ellos fueron la calidad educativa, la

344 Bean y Metzner (1985) ya habían establecido que en el caso de los estudiantes no tradicionales –la mayoría de los que cursan ES en Rivera lo son– su percepción de la utilidad de los estudios para la consecución de un empleo es una variable relevante por su incidencia en la persistencia estudiantil. Esto explica, en buena medida, que en la región noreste de Uruguay las «carreras» universitarias que desde su implantación son las que registran una mayor matrícula anual son las que presentan una mayor inserción laboral para sus egresados: la Licenciatura en Enfermería que se ofrece en el CUR y la Tecnicatura en Administración y Contabilidad que se ofrece en el CUT.

governabilidad, el clima organizacional (incluyendo las características de la gestión académica) y el grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica e inserción laboral. El «efecto centro» comprende, pues, al conjunto de efectos de las acciones eventualmente desplegadas por el centro educativo que tienen alguna incidencia en la persistencia estudiantil (o en la retención escolar), esto es, lo que Tinto (2012b) engloba en la categoría «*institutional commitments*».

Las percepciones y valoraciones sobre cada uno de los cuatro factores comprendidos en el «efecto centro» expresadas por los actores protagónicos de los tres centros de ES de Rivera –los informantes calificados de los «tipos» (ii), (iii), (iv) y (v)³⁴⁵– fueron muy variadas. En líneas generales, la mayoría de esos actores considera que el clima organizacional, la gobernabilidad y la calidad educativa de los centros de ES de Rivera dista mucho de lo deseable, sobre todo en los casos del CeRP del Norte y del IFD de Rivera.

El clima organizacional de estos dos centros educativos es percibido como poco estimulante tanto para la enseñanza como para el aprendizaje; por ejemplo, no existen liderazgos académicos ni mecanismos de incentivos para quienes tienen un buen desempeño (ya se trate de estudiantes o de docentes). Tampoco existen actividades que podrían contribuir a un mejoramiento del clima organizacional y, al mismo tiempo, propiciar una mejor integración social y académica de los estudiantes, tales como actividades extra-curriculares, actividades de extensión, actividades recreativas, etc. No obstante, este tipo de carencias no fueron mencionadas por los estudiantes (persistentes y no persistentes) entrevistados, en virtud de lo cual se puede inferir que tienen poca incidencia en la erosión de sus trayectorias académicas.

Asimismo, el clima organizacional está fuertemente afectado por las características de su gobernabilidad. Se trata de organizaciones escolares de estructura piramidal en las que las decisiones académicas y funcionales más importantes son tomadas exclusivamente desde los

345 De acuerdo con lo establecido antes (*ut supra*, p. 173), los informantes de estos cuatro «tipos» presentan las siguientes características: (ii) actores con conocimiento profundo de la situación actual de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el sector en el último decenio; (iii) actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los tres centros de ES considerados; (iv) jóvenes que habiendo comenzado sus estudios en alguno de esos tres centros educativos en el año 2014, continuaron allí una vez iniciado el tercer año lectivo; (v) jóvenes de esa cohorte que abandonaron sus estudios antes de transcurridos tres meses del inicio del tercer año lectivo.

ámbitos institucionales centrales (el Consejo de Formación en Educación o el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública) o, a nivel local, por quienes ejercen la dirección del centro; hasta el momento los docentes y los estudiantes tienen una participación nula en la toma de decisiones³⁴⁶.

Los actores consultados también valoraron a las modalidades de la gestión directriz, uno de los componentes del clima organizacional, como un aspecto que poco contribuye a la configuración de un clima adecuado para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Todas estas consideraciones resultan relevantes, en especial si se admite que un clima organizacional poco propicio para aprendizajes de calidad habrá de afectar negativamente la trayectoria académica de aquellos estudiantes portadores de una débil motivación intrínseca hacia sus estudios.

La distancia entre la realidad existente y la deseable es mayor en lo atinente a la calidad educativa. Sin embargo, corresponde señalar que las opiniones predominantes entre los estudiantes que respondieron a la encuesta censal (tanto los persistentes como los no persistentes) son poco críticas con respecto a la calidad educativa de los centros en los que cursan estudios. Así se infiere del conjunto de las respuestas que aportaran en la encuesta censal frente a cinco de los seis tópicos de la batería de preguntas tomadas del módulo de «*student engagement*» del formulario de encuesta de la NSSE (que comprenden los siguientes aspectos: factores de motivación hacia la carrera, exigencia académica, modalidades de aprendizaje activo, modalidades de aprendizaje colaborativo e interacción docentes-alumnos; *cf. ut supra*, pp. 335-338).

En el caso del CeRP del Norte y del IFD de Rivera es claro que el deterioro de la calidad educativa, que comenzó a profundizarse hace aproximadamente un decenio (coincidiendo con la puesta en marcha del «plan 2008»; *cf. ut supra*, nota 186, p. 154), ha dado un lugar a cierta laxitud en la exigencia académica (*cf. ut supra*, p. 152). En muchos casos esa laxitud respondió a la bienintencionada voluntad de muchos docentes de tomar en consideración la situación y condición de buena

346 En los centros de ES dependientes del CFE –en Rivera, el CeRP del Norte y el IFD– no existen ámbitos formales para la participación estudiantil en asuntos políticos ni académicos. En la Udelar, entidad cogobernada por docentes, estudiantes y egresados, esos ámbitos existen desde hace más de sesenta años. No obstante, en el CUR la participación estudiantil está muy lejos de ser masiva; por ejemplo, en el último acto de elección de representantes del orden estudiantil a la Comisión Directiva, realizada en octubre de 2017, votó apenas un 9% de los estudiantes habilitados para hacerlo.

parte de los estudiantes, portadores de un capital cultural y de una motivación hacia los estudios cada vez más débiles (*cf.* Acevedo, 2011, p. 400 y ss.), y por esa vía contribuir a su inclusión educativa.

Para romper esa falsa dicotomía tácitamente asumida entre calidad educativa e inclusión y “para disminuir la distancia entre el capital cultural de los estudiantes y las demandas académicas de la institución” (Arias *et al.*, 2006, p. 72) es necesario que las direcciones académicas y los docentes de los centros educativos reconozcan, por un lado, la existencia de una “desigualdad cultural socialmente condicionada” (Ezcurra, 2007) y, por otro, que no es a los estudiantes a quienes se les debe exigir que se adapten a la cultura o al *habitus* organizacional –como si se tratara de un *lecho de Procusto* (*cf. ut supra*, nota 174, p. 147)–, sino que son las organizaciones las que deben ajustarse a las necesidades de una población estudiantil cuya heterogeneidad es creciente (*cf.* Merrill, 2015, pp. 1860-1861; Kuh *et al.*, 2010, p. 131).

Por otra parte, el escaso cumplimiento por parte de los centros de ES de Rivera de las expectativas que portan los estudiantes al momento de ingresar a ellos no necesariamente constituye un problema de (o para) esos centros; de acuerdo con lo inferido de los testimonios producidos en situación de entrevista en profundidad, el problema radica, más bien, en la escasa o nula adecuación inicial de esas expectativas, es decir, en la carencia de lo que Torenbeek, Jansen y Hofman (2010, p. 659) denominan “*appropriateness of expectations*” (*cf. ut supra*, p. 333).

A pesar de lo comentado precedentemente, no hay nada que se pueda inferir de los testimonios producidos que sugiera que los déficits en la calidad educativa o en la gobernabilidad o en el clima organizacional de los centros de ES de Rivera o en cualquier otro componente del «efecto centro» tengan alguna incidencia significativa en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios o en la de persistir en ellos (*cf. ut supra*, pp. 328-331).

12.5 Sobre el abandono de los estudios

12.5.a La magnitud del fenómeno de abandono en la Educación Superior de Rivera

Uno de los pocos estudios existentes sobre la deserción universitaria en Uruguay estableció que la tasa media de deserción *estimada* a escala país era, en el período 1997-2004, del 36% (Boado, Custodio y Ramírez,

2011)³⁴⁷. Cabe advertir que hacia el año 2008 la tasa de abandono de los estudios en uno de los centros de ES de Rivera, el CeRP del Norte, era del 54% (cf. Acevedo, 2011), cifra bastante superior a la de ese promedio nacional estimado³⁴⁸. Por otra parte, un estudio realizado en el año 2012 (la segunda encuesta de seguimiento de carácter retrospectivo a estudiantes que habían sido evaluados por PISA en 2003, cuando tenían 15 años de edad), estableció que el 93% de los estudiantes que en 2011 cursaron el primer año de la ES en Uruguay volvieron a inscribirse al año siguiente para continuar sus estudios (el 86% en la misma organización terciaria y el 14% restante en otra organización) (cf. Fernández y Cardozo, 2014a, pp. 141-142).

En tanto resulta improbable que en un lapso tan exiguo el incremento de la persistencia estudiantil en la ES de Uruguay haya sido del orden de un 45% (de aproximadamente 0.64 a 0.93), es dable considerar que por lo menos una de las dos cifras es incorrecta, o bien, más seguramente, que fueron construidas según conceptualizaciones distintas de las nociones de abandono y/o de persistencia estudiantil (y, además, sobre la base de datos de diferente procedencia y naturaleza, como efectivamente ocurrió).

347 Esta tasa de abandono del 36% es una estimación realizada en base a la fórmula $(1-E) * 0,5$. «E» es la eficiencia de titulación del sistema; se define como “la proporción de estudiantes «T» que se titula en un año «t» en comparación a la matrícula nueva en primer año «N» en el tiempo correspondiente a una duración «d» de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir: $E = T(t) / N(t-d)$ ” (Boado, Custodio y Ramírez, 2011, p. 50). La aplicación del coeficiente «0,5» se basó en un informe del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): “Iesalc sostuvo en su estudio latinoamericano de la deserción universitaria que podía esperarse que el 50% de los rezagados de una generación -los que no se reciben en el plazo esperado- lleguen a recibirse de cualquier modo” (*ídem*, p. 57). En definitiva, esa tasa de abandono del 36% es una estimación formulada para Uruguay a partir de otra estimación formulada para el conjunto de América Latina. Cabe advertir que la estimación de que el 50% de los rezagados habrá de culminar sus estudios universitarios, además de poco precisa, es un promedio que, por su propia naturaleza, obvia la existencia de notorias diferencias estructurales, contextuales e institucionales en la gran cantidad de países de América Latina, entre las cuales la gratuidad de los estudios y el acceso sin restricciones a la universidad desempeñan un papel muy significativo.

348 Ya fue señalado que las cifras presentadas en los dos estudios (Acevedo, 2011 y Boado, Custodio y Ramírez, 2011) son *prima facie* comparables, ya que en ambos casos estuvieron construidas sobre la base de información provista por las correspondientes oficinas administrativas. Cabe apuntar, asimismo, que de acuerdo con lo que ya fue comentado (*ut supra*, p. 154), la persistencia estudiantil en el CeRP del Norte empezó a decrecer a partir del año 2008.

Como sea, la determinación precisa de la magnitud del abandono de los estudios en los centros de ES de Rivera se vuelve necesaria, tanto como su comparación con la registrada casi un decenio atrás (sólo en el caso del CeRP del Norte, que es el único de los tres centros de ES de Rivera en el que existe información confiable).

La investigación que aquí se presenta permite afirmar con razonable certeza que el 58% de los estudiantes que ingresaron al CeRP del Norte en marzo de 2014 no persistía en sus estudios unos dos años años y medio después, entre julio y septiembre de 2016³⁴⁹; dicho de otro modo, en ese período casi tres de cada cinco estudiantes abandonaron sus estudios en el CeRP del Norte. Para el mismo período la tasa de abandono en el Centro Universitario de Rivera fue del 41%, y en el Instituto de Formación Docente de Rivera del 36%.

Cuadro 41. Cantidad y porcentaje de estudiantes persistentes y no persistentes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera (a septiembre de 2016)

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL	
cohorte 2014 (según bedelía)	365		340		114		819	
	frec.	% de N	frec.	% de N	frec.	% de N	frec.	% de N
censados de las cohortes (N)	303	100	172	100	81	100	555	100
persistentes	128	42	101	59	60	74	289	52
no persistentes	175	58	71	41	21	36	267	48

Fuente: elaboración propia

La tasa promedial del abandono en la ES de Rivera es, pues, del 48%³⁵⁰. O sea, casi la mitad de los estudiantes que ingresaron a algún centro de ES de Rivera en marzo de 2014 abandonó sus estudios antes de octubre de 2016. Esta tasa promedial de abandono es bastante superior a la estimada por Boado, Custodio y Ramírez (2011) para Uruguay, la cual coincide exactamente con la registrada en el IFD de Rivera (36%) y está relativamente próxima a la correspondiente al CUR (41%).

349 La tasa de abandono del 58% es producto del trabajo empírico realizado. La información suministrada por la oficina administrativa del CeRP del Norte da lugar, en cambio, a una tasa del 67%. Las razones que dieron lugar a esta diferencia ya fueron expuestas en un capítulo anterior (*ut supra*, pp. 342-343).

350 Adviértase que, tal como ya fue sugerido, la tasa real de abandono seguramente es mayor a la indicada (48%), ya que es altamente probable que al momento del censo la mayoría de los estudiantes que no pudieron ser censados ya hubieran abandonado sus estudios.

Pero, tal como habrá de argüirse más adelante (*ut infra*, p. 405), debe advertirse que los factores explicativos de mayor preponderancia en cada uno de esos casos son claramente diferentes.

Si bien carece de pertinencia teórica, rigor técnico y sentido pragmático comparar las tasas de abandono en la ES de Rivera con las registradas en otras partes del mundo (por ejemplo, en el resto de Uruguay y de América, o en Europa) debido a que las situaciones contextuales e institucionales son sustantivamente diferentes, a efectos meramente ilustrativos a continuación se presentan algunas de estas tasas.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés), a nivel mundial la tasa de abandono en ES es del orden del 40% (OECD, 2012). En un documento algo anterior de esa misma organización se estableció que entre los países que la integran casi la tercera parte de los estudiantes abandona sus estudios de ES antes de obtener la titulación, la mayoría de ellos en el primer año (Yorke *et al.*, *apud* Torenbeek, Jansen y Hofman, 2010, p. 659).

En los EE.UU. la tasa de abandono de los estudios universitarios es de aproximadamente el 40% (Tinto, 1993); de acuerdo con datos publicados por el *American College Testing*, en las universidades de acceso abierto de ese país la tasa de abandono es cercana al 50%, mientras que es del 35% en las poco selectivas y del 26% en las tradicionales «*four-year institutions*», que son las mayoritarias; “las cifras son peores si uno considera las tasas de retención de estudiantes de grupos minoritarios, estudiantes de primera generación y los de sectores socio-económicos bajos” (Berger, Blanco y Lyons, 2012, p. 28).

En casi todos los países de América Latina y el Caribe, en los que el porcentaje de acceso a la ES (inferior al 20% de la población mayor a de 25 años) es bastante menor que en buena parte de Europa y de los EE.UU., aproximadamente la mitad de ellos –algo menos del 10% del total de ese sector poblacional– culmina sus estudios universitarios (*cf.* Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 692). Sólo a título de ejemplo, cabe mencionar que un estudio realizado a fines de la década pasada señala que las tasas de abandono en Argentina y México son del orden del 50%, y las de Chile y Perú de aproximadamente un 30% (García de Fanelli y Jacinto, 2010); una investigación empírica desarrollada en la Universidad Nacional de Costa Rica estableció que la tasa de abandono de los estudios de las cohortes 2005 a 2009 oscilaron entre el 20% y el 25% (*cf.* Rodríguez Pineda y Zamora, 2014, pp. 663-664).

En Europa más del 30% de los estudiantes de ES abandona sus estudios. La tasa de abandono en la ES de España, según un documento de la OCDE, está por encima del 50% (*cf. Cabrera et al., 2006b, p. 172*), mientras que otros estudios la sitúan en el orden del 30% (*cf. Rodríguez-Gómez et al., 2015, pp. 699-700; 32% según un estudio del Consejo de Universidades citado por Corominas, 2001, p. 129*)³⁵¹. De acuerdo con *Cabrera et al. (2006b)*, varios reportes de la primera década del presente siglo ubican a España en el penúltimo lugar de Europa en cuanto a las tasas de abandono en ES; según alguno de estos reportes, la tasa promedial en España (44%) es muy superior a las registradas, por ejemplo, en Gran Bretaña (10%), Noruega (25%), Francia (25%) y Bélgica (25%). En España existen, naturalmente, diferencias según las regiones. Por ejemplo, algunos estudios establecen que las tasas de abandono en Cataluña son del 34,1% (*cf. Figuera y Torrado, 2013, p. 35*), otros que son del 29% (*Rodríguez-Gómez et al., 2015, p. 699*) y otros que oscilan entre el 28 y el 33% (*Gairín et al., 2014, p. 165*)³⁵²; en Andalucía y en las Islas Canarias son del orden del 35% (*Álvarez et al., 2006, p. 5*) y del 26% respectivamente (*Álvarez et al., 2006, p. 5*)³⁵³.

12.5.b Períodos críticos

En concordancia con lo planteado en otro ámbito geográfico por Nora y Crisp (2012), la investigación que aquí se presenta constató que en las organizaciones de ES de Rivera los factores que dan lugar a la decisión de abandonar los estudios difieren en función del momento en que se toma esa decisión.

En la literatura internacional hay cierto consenso en cuanto a que los momentos más críticos con respecto a la decisión de abandono en ES son los tres siguientes:

351 En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) la tasa de abandono fluctúa entre el 50 y el 60% (*cf. Luque, García Cedeño y de Santiago Alba, 2014, p. 212*); en la Universidad Politécnica de Madrid es del 50,7% (*cf. Castejón et al., 2016*).

352 Los resultados emergentes de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona dan cuenta de una tasa de abandono de los estudios (en el primer año de dos «carreras» estudiadas) bastante inferior a la del promedio catalán: apenas el 11% (*Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011, p. 18*).

353 Por ejemplo, en la Universidad de Málaga la tasa de abandono es del 40% (*Lassibille y Navarro, 2008, p. 101*). En las Islas Canarias, en la Universidad de La Laguna la tasa de abandono se sitúa entre el 30% (*Cabrera et al., 2006b, p. 173*) y el 28% (*Álvarez et al., 2006, p. 7*). Corresponde advertir que en este último caso la tasa de abandono que en nuestro estudio corresponde a la desafiliación educativa (desvinculación del sistema de la educación terciaria) es bastante menor que las precitadas: 15% según la investigación de *Cabrera et al. (2006b, p. 173)*.

(i) “las primeras semanas de clase en las que el estudiante realiza un contraste entre la información inicial, sus expectativas y la realidad de los estudios, afectando en la rectificación de sus expectativas de autoeficacia y su motivación” (Figuera y Torrado, 2013, p. 38); se trata, pues, del momento en el que el estudiante por primera vez evalúa el ajuste entre sus expectativas previas y lo que encuentra en el centro de ES al que ingresó (Hong, Shull y Haefner, 2012; Almeida, Guisande y Paisana, 2012; Pratt *et al.*, 2000; Winston, 1990);

(ii) el momento “del 'rendimiento de cuentas' que se ve afectado [...] por el modelo de evaluación predominante y en el que la capacidad de gestionar el estrés [...] es clave” (Figuera y Torrado, 2013, p. 38);

(iii) el momento inmediatamente “posterior al conocimiento de las calificaciones del primer semestre (contraste de autoeficacia)” (*ibíd.*).

Como ya fue señalado (*ut supra*, p. 351), la mayor cantidad de las decisiones de abandono en los centros de ES de Rivera se produce en el tercero de esos momentos, es decir, una vez que culminan las instancias de evaluación parcial de cada asignatura cursada en el primer semestre del primer año. Según los directores de los siete centros de ES de la región y los docentes con más años de trabajo en los tres afincados en Rivera, el principal motivo del abandono de los estudios, más notoriamente en el CeRP del Norte y en los IFD de la región, es precisamente la obtención de calificaciones bajas en aquellas instancias. La gran mayoría de los estudiantes entrevistados -tanto los persistentes como los que abandonaron sus estudios- coincidieron con esa apreciación, aunque reconocieron que la razón subyacente a la obtención de bajas calificaciones es la falta de estudio suficiente, y ésta se debe a que la «carrera» cursada no es de su total agrado.

Evidentemente, si los estudiantes que abandonaron sus estudios luego de haber obtenido bajas calificaciones en las primeras instancias de evaluación hubiesen tenido una mayor motivación intrínseca hacia la «carrera» elegida, seguramente muchos de ellos hubiesen persistido a pesar de esos primeros reveses académicos. Con esto se ratifica lo que señaláramos en un capítulo anterior (*ut supra*, p. 289) así como lo que había resultado de una investigación realizada hace algunos años en el CeRP del Norte (Acevedo, 2011), algunos de cuyos aspectos ya fueron expuestos (*ut supra*, pp. 152-153)³⁵⁴.

354 Una investigación sobre el abandono realizada en 2011 en la Universidad de Barcelona postuló una conclusión casi totalmente coincidente: al final del primer

En suma, la razón subyacente a la mayoría de las decisiones de abandono de los estudios no es, en rigor, la obtención de bajas calificaciones en los primeros exámenes o pruebas parciales sino la débil motivación intrínseca hacia la opción de estudios elegida. Este es el principal factor de riesgo de abandono en el caso de los centros de ES de la región estudiada, tanto los de carácter universitario (CUR, CUT y CUCeL) como los de formación docente (CeRP del Norte y los IFD de Rivera, Tacuarembó y Melo).

Se trata de un factor que está directamente asociado a las condiciones estructurales del contexto territorial en el que se inscriben los centros educativos -una escasa y poco diversificada oferta de estudios terciarios- y, concomitantemente, a las condiciones inherentes al estudiante al momento de ingresar a alguno de ellos. Siendo así, resulta muy difícil revertir esta situación operando exclusivamente en algunos aspectos de lo que hemos denominado «*efecto centro*» (calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, cumplimiento de expectativas, entre otros), es decir, aquellos aspectos -en los términos de Tinto (2012b), «*institutional commitments*»- cuyo abordaje está al alcance de la gestión académica de los centros educativos.

12.5.c Factores explicativos

Todo intento de determinar los factores explicativos de la persistencia estudiantil o del abandono de los estudios en ES debe partir del reconocimiento de que se trata de un fenómeno multidimensional y multicausal caracterizado por una siempre compleja y dinámica interacción de factores de diversa índole: contextuales-estructurales, institucionales-organizacionales y personales (inherentes al estudiante) (cf. Astin y Oseguera, 2012, p. 134).

Ya se ha sugerido que desde que el abandono de los estudios se convirtió en importante motivo de preocupación de instituciones y organizaciones de ES, la determinación de sus principales factores explicativos se produjo desde diversos posicionamientos disciplinares (sociológicos, económicos, pedagógicos, psicológicos) que dieron lugar a cuatro grandes enfoques teóricos. Cada uno de ellos privilegió la potencia explicativa y el valor diacrítico de alguno(s) de los múltiples

semestre, una vez conocidas las calificaciones, aparece “la idea de abandono en aquellos estudiantes que tienen dificultades para superar las asignaturas; si no tienen la suficiente motivación para realizar el esfuerzo académico y personal que requiere la carrera; o bien por problemas familiares o económicos” (Dorio y Corti, 2014, p. 167).

factores intervinientes: de adaptación, estructurales, económicos, psico-pedagógicos (*cf. ut supra*, pp. 123-144). En la mayoría de los casos el foco puesto en alguno de esos tipos de factores no excluyó la consideración de la incidencia de alguno de los restantes. Se trata, en rigor, de agrupamientos con fronteras porosas que fueron establecidos con propósitos básicamente analíticos. Existen, incluso, enfoques de carácter más holístico que, por ende, escapan a cualquier propuesta de clasificación.

A su vez, excepto en el caso de los enfoques, por cierto minoritarios, que se centran en las condiciones estructurales de los contextos territoriales en los que se inscriben los centros de ES, las investigaciones empíricas realizadas desde cada uno de los tres enfoques restantes consideran una unidad de análisis distintiva: la organización escolar, los profesores o los estudiantes (*cf. Álvarez et al.*, 2006, pp. 3-4). Por ejemplo, en los más difundidos planteos de Tinto (1975; 1993; 2012b), principal referente teórico en esta temática, “aunque cada estudiante que accede a los estudios superiores viene con sus propios intereses, expectativas e intenciones, lo que determina básicamente su decisión [de abandono o de persistencia] es el nivel de integración social y académica que logre en la institución universitaria” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 3). Otros investigadores enfatizan la incidencia de la calidad de la enseñanza impartida por los profesores y del tipo de relacionamiento que establecen con los estudiantes (i.e., Lillis, 2012; Hong, Shull y Haefner, 2012; Acevedo, 2012; 2011), así como aspectos curriculares y programas de apoyo a los estudiantes (i.e., Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno, 2011; Juarros, 2006). También son numerosos los estudios que destacan la importancia, por encima de cualquier otro factor interviniente, de las características inherentes al estudiante, tanto en lo atinente a su preparación académica al momento de su ingreso a la ES (conocimientos previos, habilidades, capacidades) como algunos atributos actitudinales (i.e., Gunuc y Kuzu, 2015; Gale y Parker, 2014; Gairín *et al.*, 2014; Kahu, 2013; Karp, 2011; Zepke, 2011; Bean, 1990).

La investigación que aquí se presenta permitió constatar que, ya sea que se tomen individual o combinadamente, las variables comprendidas en los tres conjuntos de factores precitados no son la explicación última del abandono de los estudios ni de la persistencia estudiantil en ES. Son, más bien, manifestaciones epifenoménicas de factores que operan en un plano subyacente. Cada uno de esos tres grupos de variables remiten a factores estructurales, externos a la organización escolar y a sus actores. En términos pragmáticos, eso lleva a concluir

que si un agente o un centro educativo interviene sobre esas manifestaciones sin alterar en alguna medida las condiciones o factores estructurales, su intervención, por eficaz que eventualmente pueda resultar en el corto plazo, no resultará sustentable en el tiempo.

Por otra parte, en las publicaciones científicas que presentan resultados de investigaciones empíricas en torno a esta temática sus autores por lo general no se han preguntado sobre las razones que dan lugar a la existencia de los factores intervinientes asociados tanto al centro educativo como a los profesores o a los estudiantes. Por ejemplo, no han solido preguntarse por qué las organizaciones escolares sometidas a estudio no implementan estrategias de retención, o por qué, si lo hacen, esas estrategias no resultan eficaces, o por qué los profesores no enseñan bien, o por qué los estudiantes no estudian lo suficiente y fracasan en el desarrollo de su trayectoria académica esperada.

Cabe insistir en que buena parte de esos tres tipos de explicaciones remiten, en último término, a cuestiones estructurales, externas a la organización escolar y a las prácticas de docentes y estudiantes. Aun cuando en el caso de los centros educativos de ES de Rivera no existen políticas ni programas de retención escolar, la escasa oferta en ES, que restringe las posibilidades de cualquier acción eficaz al respecto, es la condición que mejor explica el bajo desempeño académico de los estudiantes y también la ineficacia pedagógica de los docentes.

Tal como se comentó antes (*ut supra*, pp. 356-357), en la investigación realizada muchos de los actores entrevistados –los directores de los centros educativos analizados así como sus docentes y los propios estudiantes, tanto persistentes como no persistentes– señalaron que la deficitaria preparación académica de los estudiantes al momento de ingresar a la ES de la región (condición recurrentemente mencionada en la literatura técnica sobre el tema) es uno de los factores de mayor incidencia en el abandono de los estudios³⁵⁵. Algunos de esos actores también han coincidido en cuanto a que las disposiciones actitudinales de una significativa cantidad de estudiantes (que en muchos casos y en cierta medida están asociadas a su deficitaria preparación académica)

355 Adviértase que en la región noreste de Uruguay opera una no deliberada selectividad académica en la Educación Media, en especial en la transición hacia la Educación Media Superior y en la propia trayectoria en este último nivel (*cf. ut supra*, p. 66). Los estudiantes con mejor preparación académica pre-terciaria, sobre todo si proceden de hogares con una estructura de capitales favorable, continúan su trayectoria educativa en Montevideo. Esto explica, en buena medida, que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la ES en Rivera cuenten con una deficitaria preparación académica.

constituyen un factor que también contribuye a explicar el abandono de los estudios. Unos pocos aludieron, como factores con valor explicativo, a la dificultad que enfrentan algunos estudiantes para compatibilizar sus responsabilidades académicas y las laborales, tanto rentadas como domésticas. Y resulta llamativo que muy pocos informantes calificados hayan aludido explícitamente a componentes del «*efecto centro*» como factores que ejercen alguna influencia en su decisión de abandono de los estudios (calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, cumplimiento de expectativas, entre otros)³⁵⁶.

Pero, tal como ya fue sugerido, la carente preparación académica y las inadecuadas disposiciones actitudinales de los estudiantes al momento de ingresar a algún centro de ES de la región, así como las dificultades que enfrentan los que también trabajan o incluso los componentes del «*efecto centro*», no son factores explicativos genuinos.

Si el estudiante cuenta con una suficiente motivación intrínseca hacia sus estudios y, en general, hacia el cumplimiento de sus metas académicas -la cual habrá de existir si los estudios que cursa son los que realmente hubiese preferido cursar-, podrá solventar los déficits en su preparación académica y en sus disposiciones actitudinales iniciales con esfuerzo y dedicación crecientes. De hecho, la perseverancia, la resistencia a la frustración, la resiliencia y el afrontamiento positivo gradualmente se constituirán en disposiciones actitudinales proclives a su persistencia estudiantil.

De modo análogo, si el estudiante cuenta con una suficiente motivación intrínseca esas disposiciones actitudinales derivadas le permitirán sobrellevar con mayores probabilidades de éxito las dificultades que pueda enfrentar para conjugar el tiempo y el esfuerzo que le insumen los estudios con los que eventualmente deba aplicar en otras tareas laborales y/u hogareñas. En cualquier caso, al igual que lo constatado en otros contextos territoriales -por ejemplo, en Australia (i.e., Coates, 2008; Krause *et al.*, 2005)- es virtualmente imposible determinar la dirección de la presunta asociación causal entre la dedicación al trabajo y el escaso tiempo y esfuerzo dedicados a los estudios. Es decir, la dedicación al trabajo podría motivar la desafección por los estudios, pero también podría ser esta desafección lo que motiva la búsqueda de un trabajo o bien una mayor dedicación a él.

356 Es llamativo, entre otras cosas, porque en investigaciones bastante recientes (i.e., Acevedo, 2011; 2009) muchos estudiantes y algunos docentes habían destacado la falta de compromiso e incluso ciertas actitudes expulsivas de algunos docentes.

En definitiva, aunque el estudiante que abandonó sus estudios exprese que lo hizo porque tuvo un bajo desempeño académico –como ya fue señalado (*ut supra*, p. 355), “*me fue mal en los parciales y exámenes*” fue una respuesta muy repetida tanto en situación de encuesta como de entrevista en profundidad–, no es este un factor explicativo de carácter genuino. La clave es preguntarse (y preguntarle³⁵⁷) a qué se debió ese bajo desempeño. En la gran mayoría de los casos la respuesta radica en que se aplicó poco esfuerzo y dedicación a los estudios, lo cual reafirma lo señalado por Kuh *et al.* (2010) al cabo de un vasto relevamiento de investigaciones empíricas sobre la temática: “El tiempo y la energía que los estudiantes aplican a las actividades académicas son, por sí solos, los mejores predictores de su aprendizaje y de su desarrollo personal” (p. 8; traducción del autor). También Habley, Bloom y Robbins (2012) han enfatizado que “es más probable que se alcance el éxito estudiantil si los estudiantes incrementan el tiempo y el esfuerzo que aplican en sus estudios” (p. 12; traducción del autor).

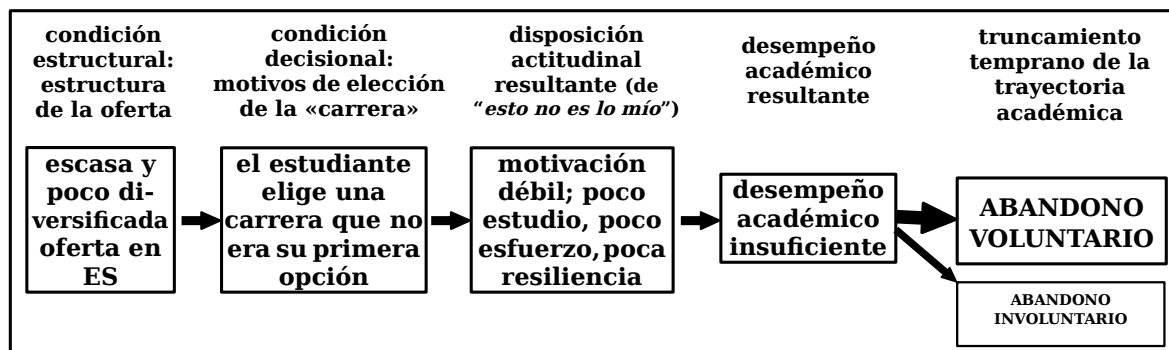
En pocas palabras, el bajo desempeño académico se debe a que, simplemente, no estudian lo suficiente (Tinto, 2012b, p. 255). La clave explicativa se traslada, entonces, a preguntarse (y preguntarles) por qué no estudian lo suficiente. Parecería que en los EE.UU. esto se debe, por lo menos en parte, a que las expectativas de las universidades sobre lo que se requiere de los estudiantes para que tengan éxito en sus estudios son bajas o poco claras o poco consistentes, o bien a que las universidades no construyen escenarios educacionales que les exijan estudiar más de lo que lo hacen –tal la explicación de Tinto (*ibíd.*)–, pero esto no es así en el caso de los centros de ES de Rivera. En este caso la gran mayoría de los estudiantes no estudia lo suficiente principalmente debido a que su motivación hacia los estudios elegidos es escasa, y esto se debe a la circunstancia de haber cursado una «carrera» terciaria que no es la que hubiesen elegido cursar de haber tenido la posibilidad –impedida por no existir en la oferta en ES disponible cerca de su lugar de residencia– de ingresar a la de su preferencia³⁵⁸.

357 Este fue el principal propósito de la aplicación de entrevistas en profundidad a los informantes calificados seleccionados: no solamente conocer su percepción y opinión sobre cómo son las cosas, sino por qué son del modo en que son (y no de otro).

358 En rigor, hay dos niveles diferentes de factores explicativos –e incluso de causas– de una situación determinada. Uno es el correspondiente a la manifestación empírica más inmediata o más evidente; el otro es el correspondiente a aquello que dio lugar al surgimiento de esa manifestación. Por ejemplo, en el informe de una autopsia el profesional actuante puede indicar que la causa de la muerte del paciente fue un paro

El siguiente Cuadro ilustra gráficamente la argumentación expuesta.

Cuadro 42. Encadenamiento explicativo aplicable en los centros de ES de la ciudad de Rivera



Fuente: elaboración propia

En suma, como ya fue destacado (*ut supra*, p. 358), “esto no es lo mío” –“esto que estoy estudiando no es lo que hubiese preferido estudiar de haber tenido la posibilidad de hacerlo”– es la expresión que mejor condensa la principal razón que subyace, tanto explícita como implícitamente, a la gran mayoría de las decisiones de abandono que se producen en el primer año de la ES en Rivera³⁵⁹. (“Esto no es lo mío” puede sintetizar la percepción del estudiante de que la «carrera» que cursa o comenzó a cursar no es la que hubiese preferido cursar de haber tenido la posibilidad de hacerlo, o bien su percepción, por lo general en el tramo inicial de sus estudios superiores, de que la «carrera» que eligió cursar difiere de lo que él pensaba que era³⁶⁰.)

cardio-respiratorio, lo cual podría resultar absolutamente evidente y ser certificado por cualquier otro par. Pero esta causa *dice* poco. Resulta más relevante para la comunidad médica forense –y, naturalmente, también para los deudos del muerto– conocer las razones que dieron lugar a ese desenlace: insuficiencia en el funcionamiento de algún órgano vital, ya sea por algún componente congénito o funcional (mala nutrición, consumo de sustancias dañinas, etc.) o por mala praxis médica (por ejemplo, de su médico tratante o de un anestesista), sometimiento a asfixia o estrangulamiento, suicidio (por ejemplo, por exposición prolongada a un escape de gas, por ahorcamiento, etcétera).

359 “Esto no es lo mío” es una expresión también frecuente en otros ámbitos territoriales. Por ejemplo, en una investigación sobre la deserción en la Udelar se determinó que el 17,7% de los desertores abandonaron sus estudios debido al “no gusto por la carrera” (Custodio, 2010, p. 162). Sin embargo, la gran mayoría de estos desertores –los residentes en Montevideo– tienen a su alcance la posibilidad de reiniciar sus estudios superiores en otra de las muchas «carreras» que se ofrecen en su ciudad, posibilidad que le está bastante vedada a quienes estudian en Rivera.

360 En la investigación realizada se constató, en una considerable cantidad de casos, que “las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre las carreras y la información que reciben [...] también podrían interferir u obstaculizar el ingreso y la permanencia en la universidad” (Canessa, *apud* Cambours y Arias, 2016, p. 36).

13 Conclusiones: cristalización de la doble hermenéutica en clave pragmática

La universidad debería ser capaz de predecir los efectos de las políticas sobre el abandono y el rezago. La investigación meramente descriptiva no será suficiente para alcanzar la meta de políticas efectivas. Lo que se necesita es un modelo explicativo del sistema que identifique los factores que intervienen en el contexto y el modo en el que esos factores están relacionados.

Van den Bogaard (*apud* Rodríguez Espinar, 2014, p. 57)³⁶¹

El objetivo general de la investigación realizada fue la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos que, como es el caso de Rivera, se caracterizan por contar con una escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores.

Los objetivos específicos de la investigación fueron los que a continuación vuelven a enunciarse.

- (a) Determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ese nivel de la ciudad de Rivera.
- (b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados, con énfasis en el análisis de factores contextuales (sobre todo el tipo y estructura de la oferta local y regional de estudios terciarios) y de factores inherentes a los centros educativos (en especial su calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica y/o inserción laboral).
- (c) Determinar las condiciones contextuales de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera, con especial énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente (en particular en la ciudad de Rivera), en conjunción con los eventos prevaletentes de riesgo de abandono voluntario de los estudios en ese nivel.

361 Traducción del autor.

- (d) Determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera.
- (e) Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de encuesta de la *National Survey of Student Engagement* (NSSE), según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento (de carácter retrospectivo) a los adolescentes evaluados por PISA en 2003, y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera.

La exposición del presente capítulo está organizada en cinco apartados. Los cuatro primeros están ordenados en correspondencia con los objetivos específicos reseñados³⁶². Por último, a efectos de dar cuenta del cumplimiento del objetivo general de la investigación realizada, en el apartado final del capítulo se presenta una contextualización introductoria sobre la necesidad de contar con un modelo «pro-persistencia» estudiantil aplicable al primer año de la ES en contextos socio-académicos que, como es el caso de Rivera, se caracterizan por contar con una escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores. Dicho modelo, elaborado sobre la base de los resultados emergentes de la investigación, se presenta en el capítulo siguiente.

(a) Sobre la magnitud del fenómeno de abandono en el primer año de la Educación Superior de Rivera (y su limitada utilidad pragmática)

La investigación que motivó este texto se orientó fundamentalmente a dar cuenta del fenómeno de abandono de los estudios en los centros de ES de Rivera: su caracterización, magnitud, períodos críticos, factores explicativos.

Con relación a la magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en los tres centros de ES de Rivera, la investigación realizada constató que el 58% de los estudiantes que ingresaron al Centro Regional de Profesores del Norte en marzo de 2014 no persistía en sus estudios unos dos años y medio después. Para el mismo período la tasa de abandono en el Centro Universitario de Rivera fue del 41%, y en el

362 Corresponde advertir de que en virtud de la fuerte imbricación que presentan los objetivos específicos (c) y (d) la exposición referida a ellos está unificada en un único apartado, bajo la designación «(c)»; además, para evitar eventuales confusiones, en el presente capítulo no se incluye ningún apartado bajo la designación «(d)».

Instituto de Formación Docente de Rivera del 36%. La tasa promedial del abandono en la ES de Rivera en ese período fue, pues, del 48%. Es decir, casi la mitad de los estudiantes que ingresaron a algún centro de ES de Rivera en marzo de 2014 abandonó sus estudios antes de octubre de 2016 (*cf. ut supra*, p. 377).

Cuadro 43. Cantidad y porcentaje de estudiantes persistentes y no persistentes de las cohortes 2014 de los centros de ES de Rivera (a septiembre de 2016)³⁶³

	CeRP del Norte		CUR		IFD de Rivera		TOTAL	
cohorte 2014 (según bedelía)	365		340		114		819	
	frec.	% de N	frec.	% de N	frec.	% de N	frec.	% de N
censados de las cohortes (N)	303	100	172	100	81	100	555	100
persistentes	128	42	101	59	60	74	289	52
no persistentes	175	58	71	41	21	36	267	48

Fuente: elaboración propia

Prima facie, se trata de una tasa de abandono considerablemente alta, por lo menos si se toma como referencia la del 36% estimada por Boado, Custodio y Ramírez (2011) para Uruguay, que es un 50% inferior. Sin embargo, la comparación entre ambas es poco pertinente, ya que, entre otras limitantes, en uno y otro caso las bases fácticas y las operaciones metodológicas empleadas para la medición fueron muy diferentes.

Menos pertinente aun resultaría la comparación de la tasa de abandono registrada en las organizaciones de ES de Rivera con la correspondiente a centros educativos situados en otros contextos sociales, políticos, territoriales e institucionales. Por lo pronto, las diferencias existentes entre los sistemas universitarios de diferentes contextos territoriales y, sobre todo, las distintas políticas de acceso a cada uno de ellos, limitan significativamente la comparabilidad de las tasas de abandono (*cf. Figuera et al.*, 2015, p. 110)³⁶⁴.

363 Este Cuadro reproduce el Cuadro 41 presentado antes (*ut supra*, p. 377).

364 En muchos países -España es un claro ejemplo- la mayoría de los estudiantes que abandonan una «carrera» (en España se le llama «curso») continúan sus estudios en otra: “Las referencias disponibles (Corominas, 2001; Cabrera *et al.*, 2006a) indican que aproximadamente el 60% [de los que abandonan] inician otros estudios universitarios en la misma universidad o en otra” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 179; traducción del autor). En Uruguay este fenómeno se da con una frecuencia mucho menor: “el 11,6% de los estudiantes que ingresaron a la Educación Superior cambian durante su primer año el programa académico al que han elegido al comienzo. Este conjunto de estudiantes se compone de quienes cambiaron de institución pero no de área de la carrera (10,0%) y los que modificaron tanto de institución como de área de carrera,

De acuerdo con lo constatado en la investigación realizada, la asunción de que la naturaleza del sistema educativo de un país conduce a un estilo de comportamiento particular (*cf.* Breen y Buchmann, 2002, p. 297) resulta especialmente relevante. Como ya fue destacado (*ut supra*, p. 40), la ES pública de Uruguay es laica, gratuita y, excepto en los casos de unas pocas «carreras» universitarias, de acceso irrestricto –sin cupos ni pruebas de ingreso– para todos quienes hayan acreditado el nivel obligatorio precedente³⁶⁵. Existe evidencia empírica suficiente que permite afirmar que en la mayoría de las universidades que, como es el caso de la Udelar, carecen de restricciones para el acceso, se registran tasas de abandono sensiblemente mayores que en universidades de acceso restringido o altamente regulado³⁶⁶.

La investigación presentada en este texto también constató que el acceso irrestricto a los centros educativos estudiados es una condición que afecta negativamente la persistencia de los estudiantes, y lo hace en forma más marcada en el caso de aquellos que cursan estudios terciarios que no son los que hubiesen decidido cursar de haber existido esa oferta en el ámbito local.

Pero de ello no se debe inferir que la restricción en el acceso a esos centros educativos es una solución deseable, ni que se deban soslayar los efectos adversos –sobre todo para las instituciones y organizaciones

en 1,7%” (Fernández y Cardozo, 2012a, p. 133). En Rivera este tipo de situaciones es aun menos frecuente (aunque también se produce en cierta medida), sobre todo debido, una vez más, a la escasa oferta de ES disponible. El estudiante que abandona la «carrera» (porque no le gusta, porque le fue mal, etc., que es lo que los estudiantes aducen en la gran mayoría de los casos) tiene muy pocas opciones para elegir entre el resto de la oferta existente.

365 Ya se indicó (*ut supra*, p. 42) que otra singularidad común a los centros de ES de Uruguay, que también los diferencia de los existentes en la mayoría de los contextos territoriales en los que más se ha investigado sobre el abandono y la persistencia en ese nivel, es que hasta el momento no cuentan con *campus sensu stricto*.

366 Existe abundante evidencia empírica que sustenta esta afirmación (i.e., Cambours y Gorostiaga, 2016, p. 9; Rodríguez Espinar, 2014, pp. 48-49; Tinto, 2012a, p. 3; Gold y Albert, 2006; Álvarez *et al.*, 2006, p. 4; Ishitani, 2006). A título de ejemplo, de acuerdo con un estudio de la *American College Testing* publicado en 1999, en los EE.UU. las universidades públicas muy selectivas registran una tasa de abandono del 11%, mientras que en las tradicionales es del 29% y en las más abiertas del 43%; en las universidades privadas altamente selectivas las tasas de abandono son del 7%, del 29% en las tradicionales y del 36% en las más abiertas (*cf.* Rodríguez Espinar, 2014, p. 54). En un sentido concurrente, como conclusión de una investigación con datos de más de 9.000 estudiantes, Astin y Oseguera (2012) afirman que la selectividad es “la característica institucional que tiene el efecto más fuerte en las chances del estudiante de graduarse [...]: cuanto más selectiva es la institución, mayores son las chances del estudiante de culminar sus estudios” (p. 135; traducción del autor).

escolares- producidos por la gratuidad y el acceso irrestricto. Cualquier posicionamiento que se pueda asumir al respecto pone de manifiesto, inevitablemente, una tensión entre la democratización en el acceso a la ES y el aseguramiento de la calidad educativa y, en cualquier caso, un aprovechamiento muy diferenciado de los estudios superiores en favor de quienes pertenecen a los sectores con mayores capitales culturales, sociales y económicos (*cf.* Fernández Lamarra, 2015, p. 170)³⁶⁷.

De hecho, “la evidencia empírica respecto de la fragmentación del sistema universitario y su consecuente apropiación asimétrica por parte de los distintos sectores socio-culturales y económicos [...] muestra la ineficacia de los modelos de ingreso irrestricto para asegurar un acceso equitativo y democrático” (*ídem*, p. 165). Siendo así, las acciones para el logro de una mayor equidad en una institución que, como la universitaria, a escala internacional tiene una fuerte tradición de selectividad, deben ir más allá de los mecanismos que facilitan el ingreso a ella (*cf.* Cambours y Gorostiaga, 2016, p. 9).

Por otra parte, de acuerdo con lo señalado por Corominas (2001), “se ha constatado que la selectividad en la admisión es el más importante predictor de la retención” (p. 147). Siendo así, cabe prestar atención a una de las conclusiones surgidas en un estudio relativamente reciente sobre la deserción universitaria en Uruguay: en la medida en que en la Udelar no “se reduzca el tamaño de la matriculación de ingreso no parece plausible que tenga lugar una reducción sustancial de la deserción. Esta tendencia es claramente la opuesta en las universidades privadas en el Uruguay y en el mundo” (Boado, Custodio y Ramírez, 2011, p. 198).

367 La postura asumida por Fernández Lamarra (2015) se funda en el hecho de que en Argentina “la selectividad social en el acceso y finalización de los estudios [en ES] se verifica tanto en universidades que cuentan con sistemas de ingreso selectivos como en aquellas con sistemas aparentemente abiertos e inclusivos [...]. La diferencia radica más bien en el momento en que se tramita dicha selectividad, si en el momento de la admisión o durante el proceso de formación” (p. 170). Por su parte, Álvarez *et al.* (2006) consideran que “el libre acceso a la enseñanza superior produce durante el curso una selección posterior” (p. 4). Existe una profusa evidencia empírica que confirma que dicha selección afecta principalmente a los estudiantes de los sectores socioeconómicos más vulnerables, sobre todo cuando además proceden de hogares con bajo capital cultural. Estos estudiantes están en notoria desventaja con respecto a los de los sectores más favorecidos, ya que estos últimos internalizan en sus hogares los códigos culturales de las clases dominantes, que son los mismos que predominan en la institución escolar (*cf.* Bourdieu, 1977).

El sesgo bastante determinista de este planteo parece indicar que prácticamente la única forma de reducir el abandono de los estudios universitarios en Uruguay sería restringiendo el acceso a ellos. En otras partes del mundo se han propuesto ideas análogas. En otros tramos de este texto se mostró que muchas de las principales teorizaciones sobre los fenómenos de la persistencia y del abandono de los estudios en ES incluyen en forma más o menos tácita una visión elitista de la ES, en especial la de carácter universitario.

Tal es el caso, por ejemplo, de los investigadores que han formulado los dos modelos de retención en la ES más influyentes en el mundo académico actual: Vincent Tinto y Alan Seidman. A pesar de que ambos han expresado recurrentemente que el foco de toda teorización e intervención institucional debe estar puesto en los estudiantes y que son éstos quienes deben recibir todo el acompañamiento y apoyo de docentes, tutores y monitores, ninguno de los dos piensa en *todos* los estudiantes sino sólo en *algunos* de ellos. Quien ha sido más explícito al respecto es Seidman (2012b): “Le incumbe a las universidades el reclutar, aceptar e inscribir a estudiantes que habrán de ser exitosos en su institución. [...] Aceptar a un estudiante que no cumple con las características de la institución puede llevarlo al fracaso académico” (p. 282; traducción del autor). El sustrato claramente elitista de esta consideración también está presente implícitamente en los planteos de Tinto y en los de sus numerosos seguidores, así como en los de la gran mayoría de los intelectuales cuyas reflexiones e investigaciones en torno a la temática del abandono en la ES están publicadas en revistas especializadas de alto impacto.

Basta, como ejemplos ilustrativos, atender a los siguientes planteos:

La vía más segura para incrementar la cantidad de estudiantes «exitosos» –aquellos que persisten, que se benefician de sus experiencias escolares, que están satisfechos con la institución, y se gradúan– es admitir sólo a estudiantes bien preparados y académicamente talentosos (Kuh *et al.*, 2010, p. 8; traducción del autor).

Reducir los estándares de acceso para satisfacer la demanda de educación superior por parte de un creciente contingente de egresados de la escuela secundaria que no están necesariamente equipados con las destrezas básicas para tener éxito en la educación superior tendría efectos adversos, sobre todo en las universidades. En este contexto, sería necesaria una selección más exigente al ingreso a la educación superior [...], limitada a estudiantes con buenas performances académicas previas (Lassibille y Navarro, 2008, p. 99; traducción del autor).

Esto implica cuestionar las PAU³⁶⁸, [...] porque no son capaces de seleccionar solo a los estudiantes que están adecuadamente capacitados (Guerra y Rueda, 2005, p. 63).³⁶⁹

Los últimos planteos referidos (Boado, Custodio y Ramírez, 2011; Seidman, 2012b; Kuh *et al.*, 2010; Lassibille y Navarro, 2008; Guerra y Rueda, 2005) reafirman, pues, que prácticamente la única forma de reducir el abandono de los estudios universitarios en aquellos países que, como Uruguay, son de libre acceso, es restringiendo el ingreso a ellos. A estos efectos, tomando en consideración los dispositivos de selección existentes en otras partes del mundo, parecería que sólo tres vías son posibles: (i) la imposición de un precio monetario a la matrícula (y/o de cuotas durante los estudios); (ii) la implantación de cupos en la matrícula (por ejemplo, mediante una selección de los aspirantes según sus resultados académicos previos o según los resultados que obtengan en una prueba de admisión, o bien según una combinación de ambos); (iii) la disposición de medidas para que la selectividad se produzca en el transcurso de los estudios pre-terciarios (los cuales, vale recordar, en Uruguay son de carácter obligatorio).

Ninguna de esas tres vías es deseable, ya que, ciertamente, cualquiera de ellas aumentaría la inequidad social ya existente en el acceso a la ES. Además, la primera de ellas no tiene amparo jurídico en Uruguay, en donde todo el sistema educativo público es, por mandato legal, gratuito. Las otras dos vías -admitir solamente a los estudiantes mejor preparados académicamente y trasladar la selectividad a los niveles pre-terciarios- tampoco son soluciones, y ni siquiera opciones válidas (*cf.* Kuh *et al.*, 2010, p. 8)³⁷⁰.

Así, corresponde asumir enfáticamente las siguientes dos sentencias de Corominas (2001), válidas tanto para España como para Uruguay: “Las medidas facilitadoras de la transición a la universidad han de suponer una auténtica democratización de los estudios universitarios para que deje de ser la clase social de procedencia el principal predictor de

368 Las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) se aplican a todos los estudiantes que se postulan para ingresar a las universidades públicas y privadas de España.

369 En una línea concurrente con los planteos precitados, hace ya treinta años Levy-Garboua (1986) afirmó que el libre acceso a la universidad es una fuente de ineficacia y una causa de fracaso.

370 De acuerdo con Kuh *et al.* (2010, p. 291), el hecho de que las universidades de los EE.UU. opten por el reclutamiento de los estudiantes mejor preparados y más talentosos en la mayoría de los casos responde a una presión externa, ya que esa selectividad puede hacer que mejoren sus tasas de retención y de graduación y, por ende, que alcancen mejores posiciones en los *rankings* de universidades.

abandono o de permanencia en la educación superior” (p. 149); “hoy, cuando la posesión de estudios universitarios es elemento básico para participar en la vida económica y cultural del país, no podemos retornar –y menos la universidad mantenida con fondos públicos– a un elitismo en el momento de reclutar el alumnado” (p. 147). En un sentido similar Cambours y Gorostiaga (2016) afirman que “la democratización efectiva de la educación superior depende de políticas y estrategias capaces de mejorar los índices de retención de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de hogares de bajos recursos” (p. 9).

Debe señalarse enfáticamente que tanto la disposición de una oferta de ES amplia y diversa como el acceso irrestricto y la gratuidad de los estudios superiores, tres condiciones que *a priori* resultan deseables por su intención democratizadora, no son suficientes *per se* para garantizar la inclusión educativa de los estudiantes que proceden de hogares con bajos recursos. Esas tres condiciones se vuelven potentes y eficaces sólo si se acompañan de políticas focalizadas que contemplen la situación de la que parten esos estudiantes. Es más, “cuando no es acompañado de estrategias que preparen a [esos] estudiantes a los desafíos que plantea la educación universitaria, el ingreso directo constituye una modalidad de selección implícita fuertemente inequitativa” (*ídem*, pp. 10-11), una suerte de involuntaria “inclusión excluyente” (*cf.* Ezcurra, 2008).

En definitiva, la magnitud del fenómeno de abandono en la ES y las tasas de abandono *per se* resultan poco elocuentes hasta tanto no se las asocie a los factores que determinan la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios y a la importancia relativa de cada uno de ellos.

(b) Sobre las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la Educación Superior de Rivera

Desde hace casi medio siglo en los países centrales de la producción académica en el campo de la ES se han propuesto muy diversas teorías sobre el abandono y la persistencia estudiantil en la ES que incluyen la postulación de los principales factores intervinientes en uno y otro fenómeno. Algunas de ellas dieron lugar a modelos de intervención

institucional diseñados para mejorar la retención de los estudiantes y/o propiciar su persistencia en procura del logro del éxito estudiantil. Entre ellos, como ya fue señalado (*ut supra*, p. 9), el *Model of Institutional Action for Student Success* (Tinto, 2012b) y el muy afín *Retention Formula and Model for Student Success* (Seidman, 2012b) son hoy los más aceptados en la comunidad académica internacional.

La investigación realizada constató que en los centros de ES de Rivera la aplicabilidad de esos modelos es baja. La inferencia más directa es que cualquier teorización sobre los factores que mejor explican los fenómenos de abandono y de persistencia en ES y, por ende, los modelos orientados a propiciar el cumplimiento de las metas personales y académicas de los estudiantes –es decir, su éxito estudiantil– requieren un pormenorizado análisis de las características distintivas de los estudiantes y de las organizaciones en las que cursan estudios superiores, así como de las condiciones del contexto en el que esas organizaciones se inscriben. Es así porque en cada centro educativo los factores explicativos del abandono de los estudios –contextuales-estructurales, institucionales-organizacionales, personales–, aun cuando coincidan exactamente con los predominantes en otro, circunstancia por cierto improbable, siempre están inmersos en una interacción compleja que es propia y exclusiva de ese centro.

En sentido estricto, y por idénticas razones que las argüidas en el apartado precedente, no hay condiciones para la comparación, con el necesario rigor, entre organizaciones escolares ni para la extrapolación o la generalización de los resultados emergentes de la investigación en alguna de ellas a otras, por similares que sean las características de ambas³⁷¹. Esto constituye una evidente limitación de toda investigación sobre esta problemática, incluyendo, naturalmente, la que aquí se ha presentado. En efecto, “una de las más reconocidas limitaciones de los estudios [...] es la concerniente a la posibilidad de generalización. [...] Tal vez esto se deba a que la retención escolar es un fenómeno anclado en un campus [«*a campus-based phenomenon*»] y a que cada caso tiene características y circunstancias únicas” (Aljohani, 2016, p. 13; traducción del autor).

371 Corominas (2001) afirma que “el marco estructural y organizativo de la educación superior de cada país ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de estudiar la deserción. [...] Los modelos pueden no ser transferibles o generalizables a otros países” (p. 130). Y agrega que los elementos a tener en cuenta son, entre otros, “el carácter público o privado de las universidades, su autonomía o dependencia, el modelo de currículum [...], el régimen de ayudas económicas [...], la ubicación física de las universidades y la residencia [o no] en el propio campus universitario” (*ibíd.*).

Tinto (2007) ha afirmado que los procesos de persistencia estudiantil tienen características diferentes, por ejemplo, en el caso de estudiantes que residen en el *campus* universitario que en el de los que no lo hacen («*commuter students*») o en el de los que concurren a universidades sin residencia estudiantil. De hecho, en otro lugar el propio Tinto (2012a, p. 65) ha aludido a investigaciones empíricas que constataron que las tasas de retención de los estudiantes que viven en residencias en el campus son más altas que las de aquellos que no viven en el campus. Además, es lícito considerar que los factores que inciden en el abandono de los estudios difieren según el tipo de organización escolar de que se trate. Es por esto que algunos autores han elaborado diferentes modelos, cada uno aplicable a un determinado tipo de centro de ES; por ejemplo, Braxton, Hirschy y McClendon (2004) desarrollaron un modelo para centros con *campus* («*residential colleges and universities*») y otro diferente para centros sin *campus* («*commuter colleges and universities*»).

En términos más generales, “la posibilidad de la generalización de la investigación en este campo (éxito estudiantil) es problemática debido a diferencias culturales y estructurales entre los países, instituciones y programas en los que se realizan las investigaciones” (Van den Bogaard, *apud* Rodríguez Espinar, 2014, p. 48; traducción del autor). Esta situación, que Eaton y Bean (1995) califican como «*catch 22*», responde a que “la generalización exige que la muestra estudiada y la población no sean diferentes en las variables estudiadas y en sus relaciones. [A lo sumo] nos podemos sentir satisfechos si transferimos posibilidades o probabilidades pero no leyes” (Corominas, 2001, p. 146).

Siendo así, las acciones que se puedan implementar tanto en el ámbito institucional como en el organizacional sólo serán efectivas si, rechazando de plano las acciones del tipo «*one size fits all*» (*cf.* Berger, Blanco y Lyons, 2012, p. 9; Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 101) y eludiendo la tentación de emular otras que fueron ideadas para su aplicación en contextos sociales, institucionales u organizacionales diferentes, logran captar adecuadamente las especificidades del contexto de actuación (*cf.* Figuera y Torrado, 2014a, pp. 98-100; Kuh *et al.*, 2010, p. 175).

Si bien en una determinada organización escolar es deseable capitalizar los resultados de las buenas prácticas realizadas en otra, “para alcanzar el efecto deseado en el involucramiento y en el éxito

estudiantil [...] las prácticas deben ser reinterpretadas y adaptadas apropiadamente al contexto y a las características de los estudiantes” (Kuh *et al.*, 2010, p. 176; traducción del autor). Es más, aun cuando se trate de ámbitos organizacionales inscriptos en una misma lógica institucional –por ejemplo, el Centro Universitario de Rivera como una de las organizaciones de la Universidad de la República o los tres centros de ES de Rivera como organizaciones del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública de Uruguay– aquella captación sólo será posible y efectiva si la investigación se centra en la realidad organizacional en cuestión, preferentemente si apela a estrategias de corte cualitativo (*cf.* Kahu, 2013, p. 770; Krause y Coates, 2008, p. 506).

En cualquier caso, desde la perspectiva teórico-metodológica que aquí se ha asumido, todo fenómeno social, entre ellos el abandono y la persistencia estudiantil en ES, debe analizarse tomando en especial consideración el contexto espacial y temporal en el que se inscribe, así como las características específicas de los centros educativos y de sus principales actores. En este sentido, la estrategia metodológica adoptada –un enfoque meso-estructural que prioriza la consideración de los aspectos locales y organizacionales– se ajusta a la recomendación de que la futura investigación debería enfocarse en “teorías de rango medio que expliquen la interacción entre tipos específicos de estudiantes y tipos específicos de campus, más que en buscar teorías macro-orientadas que tratan de explicar la retención para todo tipo de estudiantes y todo tipo de campus” (Berger, Blanco y Lyons, 2012, p. 11; traducción del autor), como es el caso de las formuladas, entre otros, por Tinto (1975, 1983, 2012b) y por Seidman (2012b).

Habiendo dejado establecido que la determinación de los principales factores explicativos de los fenómenos de abandono o de persistencia estudiantil en una organización de ES es propia y exclusiva de esa organización y que, por ende, no es generalizable ni extrapolable a otros ámbitos organizacionales, quedamos en condiciones adecuadas de sintetizar los principales hallazgos de la investigación realizada.

En diversos tramos del presente texto quedó establecido que los dos modelos de persistencia estudiantil –o de retención escolar³⁷²– en ES

372 Ya fue planteado (*ut supra*, p. 92-98) que *persistencia estudiantil* y *retención escolar* son dos nociones conceptual, política e ideológicamente diferentes, y que el modelo de Tinto (2012b) se orienta a la persistencia estudiantil y el de Seidman (2012b) a la retención escolar. No obstante, a los efectos del desarrollo argumental

más aceptados en el mundo académico actual –*Model of Institutional Action for Student Success* (Tinto, 2012b, pp. 251-266) y *Retention Formula and Model for Student Success* (Seidman, 2012b, pp. 267-284) centran su interés en los factores proclives al abandono de los estudios cuyo abordaje está al alcance de los centros educativos –en los términos de Tinto (2012b), los «*institutional commitments*»– y, en un segundo plano, en aquellos factores asociados a características inherentes al estudiante («*internal commitments*»). Los factores externos a la organización escolar y a los estudiantes («*external commitments*»), si bien están contemplados en el modelo de Tinto, reciben en él una atención apenas marginal, y nula en el caso del modelo de Seidman.

Pero a diferencia de la situación existente en lugares cuyos contextos socio-académicos son favorables –sobre todo por presentar una oferta de ES muy amplia y diversificada, como es el caso tanto de los contextos en los que esos modelos se diseñaron como en aquellos otros en los que resultaron validados por evidencia empírica sólida–, en lugares como Rivera es muy difícil y poco viable que el riesgo de abandono de los estudios pueda ser enfrentado en forma exclusiva mediante acciones promovidas por la gestión académica y organizacional de los centros educativos (*cf.* Kahu, 2013, p. 778). Ese tipo de acciones es, precisamente, el que aparece ocupando un rol protagónico en los modelos de Tinto (2012b) y de Seidman (2012b).

Por ende, esos modelos no son del todo válidos ni aplicables para el caso de centros de ES que, como es el caso de los afincados en Rivera, están inscritos en contextos institucionales de escasa y poco diversificada oferta de estudios de ES. En rigor, como se argumentará en el próximo apartado, sólo resultan idóneos para promover la persistencia de (o retener a) aquellos estudiantes cuyas preferencias de estudios en ES coinciden con los que se ofrecen localmente, es decir, aquellos estudiantes que poseen motivación intrínseca orientada hacia la opción de estudios superiores elegida.

De acuerdo con lo afirmado por Habley, Bloom y Robbins (2012), además de la buena preparación académica previa de los estudiantes, una “condición necesaria para el éxito es que [...] deben exhibir comportamientos y desarrollar características personales que contribuyan a su persistencia. Entre ellas están la motivación, el compromiso, el involucramiento y la auto-regulación” (p. xv; traducción

que aquí se expone, esa diferencia no tiene efectos sustantivos.

del autor). La investigación realizada permitió confirmar que en los tres centros educativos considerados los principales factores explicativos del abandono de los estudios en ES radican, precisamente, en esas características, presentes en la mayoría de los estudiantes, sobre todo su insuficiente preparación académica y ciertos atributos actitudinales tales como, entre otros, una débil disposición hacia el aprendizaje e insuficientes capacidades de resiliencia y de afrontamiento positivo frente a situaciones adversas.

Esta confirmación pone en evidencia dos relevantes derivaciones. Por una parte, que el rol de la emoción en la participación («*involvement*») y en el involucramiento y compromiso de los estudiantes («*student engagement*») y, por ende, en su aprendizaje y en su desempeño académico, constituye un aspecto que requiere de mayor atención e investigación en ES (cf. Kahu, 2013, p. 771). Por otra, que la deficitaria preparación académica de los estudiantes y los atributos actitudinales referidos, de carácter propiamente psicológicos, siempre operan en forma interdependiente³⁷³. En cualquier caso, es inconveniente –y, de hecho, imposible– analizar separadamente lo que los estudiantes hacen (dimensión comportamental), lo que piensan (dimensión cognitiva *sensu stricto*) y lo que sienten (dimensión emocional).

(c) Sobre las condiciones contextuales y las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación realizada es que los atributos actitudinales mencionados en el apartado precedente –entre otros, una débil disposición hacia el aprendizaje e insuficientes capacidades de resiliencia y de afrontamiento positivo–, que *prima facie* parecerían ser inherentes al estudiante (y que con ese carácter se los suele considerar en la literatura técnica sobre la temática), en rigor no lo son.

Del trabajo de campo desplegado, fundamentalmente a partir de la aplicación de las técnicas de entrevista en profundidad a informantes

373 En este sentido, si bien “en el pasado la psicología tendía a considerar a lo cognitivo y a lo emocional como si fueran procesos totalmente separados, [...] actualmente está más inclinada a verlos como dimensiones inseparables y entrelazadas de la vida humana social” (Kahu, 2013, p. 769; traducción del autor) y ya ha asumido que “aprender es también emocional” (Christie *et al.*, 2008; p. 569; traducción del autor). De ahí que la distinción entre lo cognitivo y lo emocional sea conceptualmente inapropiada, ya que lo cognitivo incluye a lo emocional (Jimerson, Campos y Greif, 2003; cf. *ut supra*, nota 157, p. 136).

calificados³⁷⁴ y de grupo de discusión con estudiantes persistentes y no persistentes, emergió con nitidez que la débil disposición hacia el aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes que abandonaron sus estudios no es débil *per se*, sino en virtud de haber elegido una «carrera» que no hubiesen elegido cursar de haber existido a escala local o regional una oferta de estudios en ES más amplia y diversificada, y que entonces incluyera la «carrera» de su preferencia.

En efecto, una considerable cantidad de estudiantes, al egresar de la Educación Media Superior en Rivera o en localidades próximas, toman la decisión de cursar alguna de las «carreras» de ES que se ofrecen en el ámbito local, y no la que preferirían cursar si existiera esa opción en la oferta existente. En consecuencia, la débil motivación intrínseca de la gran mayoría de los estudiantes que inician estudios de ES en ese tipo de lugares se erige como factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año. A este respecto, varias investigaciones (i.e., Pascarella y Terenzini, 2005, 1991, 1980; Pascarella, 1985) han concluido que, además de la buena preparación académica previa, el mejor predictor de la persistencia estudiantil en ES es la motivación hacia los estudios (*cf.* Kuh *et al.*, 2010).

No se trata, pues, de una débil disposición hacia el aprendizaje en términos genéricos (o genéticos), sino de una débil disposición hacia el aprendizaje de las materias correspondientes a la «carrera» de ES a la que ingresaron. Lo mismo vale para el caso de sus insuficientes capacidades de resiliencia y de afrontamiento positivo, características psicológicas asociadas a la anterior: no se trata de estudiantes que por

374 La aplicación de la técnica de entrevista en profundidad se orientó a conocer lo que los sujetos hacen, piensan, sienten y dicen –sobre la temática indagada y sobre el campo en el que se desempeñan– a partir de lo que dicen que hacen, piensan y sienten (y en especial por qué y para qué hacen lo que hacen), y también a conocer la estructura objetiva de ese campo, sin lo cual resulta imposible elucidar por qué dicen lo que dicen y por qué y para qué hacen lo que hacen (los *motivos porque* y los *motivos para* de sus acciones; *cf.* Schütz, 1993); esto es, en los términos de Bourdieu, las determinaciones estructurales que operan en la configuración de sus posiciones, disposiciones y predisposiciones, o, en los de Giddens, su “conciencia práctica”. Cabe advertir que la referencia a Bourdieu alude a lo expresado en la entrevista que le realizara la editora de la primera edición alemana de *El oficio de sociólogo* (Bourdieu, 2005, pp. 41-64), y no a sus planteos más difundidos, como los presentes en *Cosas dichas* (1996, pp. 131-132) y en *Campo del poder y campo intelectual* (1983), donde deja entrever que las estructuras objetivas y la voluntad de los agentes son independientes entre sí. Por su parte, Giddens (1995) define a la *conciencia práctica*, base del *saber hacer*, como “lo que los actores saben acerca de condiciones sociales, incluidas en especial las condiciones de su propia acción, pero que no pueden expresar discursivamente” (p. 394); implica, entonces, el reconocimiento de las constricciones estructurales (institucionales, normativas y simbólicas) en las que se desenvuelve la acción social de todo agente (*cf.* Acevedo, 2011, p. 480).

alguna causa genética o sociocultural sean poco resilientes o proclives a la evasión al momento de enfrentar desafíos o situaciones académicas difíciles, sino de estudiantes poco dispuestos a aplicar sus capacidades de resiliencia y de afrontamiento (naturales y/o adquiridas) en situaciones cuya superación los conducirían a logros académicos alejados de sus intereses y preferencias, o a aplicar un esfuerzo sostenido en el tiempo en un emprendimiento que poco les satisface o gratifica. Tal como comentó uno de los docentes en situación de entrevista en profundidad, “*si realmente les gustara la carrera, harían el esfuerzo y seguirían. Pero para el que no le gusta, ese esfuerzo no vale la pena*”.

Se trata, pues, más que del esfuerzo *per se*, del grado en el que los estudiantes sienten que el esfuerzo que aplican es recompensado en el aula (*cf.* Habley, Bloom y Robbins, 2012, p. 31); en términos más bien economicistas, sería el retorno esperado -bajo alguna forma de gratificación o reconocimiento- de la inversión -en esfuerzo-. En el caso de estudiantes cuyos resultados académicos resultaron ser sustantivamente inferiores a sus expectativas de logro -esto es, estudiantes que consideran que el esfuerzo invertido no consiguió la recompensa esperada-, “la disonancia entre expectativas y realidad puede conducir a la frustración, al fracaso académico y, en última instancia, al abandono de sus estudios” (*ídem*, p. 32).

En suma, la débil disposición hacia el aprendizaje y las insuficientes capacidades de resiliencia y de afrontamiento positivo que presenta la gran mayoría de las personas que abandonan sus estudios de ES en Rivera son manifestaciones de una escasa y débil motivación intrínseca hacia *esos* estudios. Se trata, en definitiva, de un déficit de voluntad (de aprender, de persistir), atributo prácticamente inexplorado en la producción académica sobre esta problemática³⁷⁵. Cabe subrayar que si bien en algunos casos ese déficit es uno de los componentes del *habitus* de clase, en Rivera está fuertemente modulado por una condición estructural del contexto, ajena al estudiante: una oferta de estudios terciarios que muy raramente coincide con sus intereses y preferencias

375 Aquí se emplea la noción de voluntad en el sentido que le atribuye Marcuse (2001): “la voluntad no [como] una facultad real del alma, sino simplemente [como] una forma específica de disposiciones, tendencias y aspiraciones” (p. 219). Se trata, pues, de un sentido próximo al que se le atribuye en el habla vulgar (voluntad como sinónimo de «ganas de»), distante de un sentido metafísico u ontológico: “el estudiante persistente puede aprender y quiere aprender («wants to learn») y avanzar, a diferencia del estudiante que abandona, que por lo general carece de perseverancia, tenacidad y dedicación” (Cabrera *et al.*, 2006b, p. 187; traducción del autor).

académicas³⁷⁶. Y es esa misma condición estructural la que también conduce a que desde la gestión docente de las propias organizaciones de ES resulte altamente difícil revertir el déficit de voluntad.

En efecto, el debilitamiento de la voluntad de aprender por parte de muchos estudiantes, su escasa predisposición positiva hacia el aprendizaje y la inhibición de su instinto *epistemofílico*³⁷⁷ también son, por lo menos en algún grado, responsabilidad de las organizaciones escolares y de los docentes³⁷⁸, más allá de las constricciones del

376 Ciertamente, el déficit de voluntad puede ser considerado como un componente del *habitus* de aquellos estudiantes que proceden de hogares socialmente vulnerables o, en los términos de Bourdieu, con bajo capital cultural *incorporado*. A diferencia de las otras dos formas de capital cultural postuladas por Bourdieu (el *objetivado* y el *institucionalizado*), el capital cultural *incorporado*, que es aquel que el sujeto ha ido gradualmente interiorizando a lo largo del tiempo, es el que más contribuye en la configuración de su *habitus* (cf. Bourdieu, 2002c; cf. *ut supra*, nota 155, p. 134). En el primer tramo de la socialización primaria del sujeto son sus padres quienes le transmiten esta forma de capital cultural, que incluye saberes, habilidades y actitudes, que luego pondrá en juego en su interacción cotidiana con otros agentes de socialización (sus pares y, sobre todo, la institución escolar). Por ende, las actitudes interiorizadas por el sujeto como parte de ese capital cultural incorporado –entre ellas las que dan lugar a una deficitaria voluntad de aprender– son, obviamente, actitudes aprendidas, adquiridas, que obturan la posibilidad de su persistencia estudiantil. Pero, tal como ya fue sugerido (*ut supra*, p. 66), el proceso de selectividad socio-académica que en Uruguay opera durante la Educación Media (sobre todo en el tránsito entre la Educación Media Básica y la Educación Media Superior) lleva a que la enorme mayoría de los estudiantes procedentes de hogares socialmente vulnerables no accedan a la ES. En efecto, “según los datos presentados por el Monitor Educativo (ANEP-CES, 2016), de 100 alumnos que ingresan a primaria, 70 terminan el ciclo básico (CB) y, de estos 70, terminan el bachillerato 28. En términos absolutos, 30 se pierden en el CB y otros 40 en bachillerato. [...] Los alumnos son filtrados perversamente antes de alcanzar el umbral terciario” (Fraga, 2017). Debe admitirse, entonces, que los estudiantes con bajo capital cultural que efectivamente acceden a la ES –que, en rigor, proceden de hogares no tan vulnerables socialmente– son portadores de cierto déficit en cuanto a su voluntad de aprender (propio de su *habitus* de clase), pero ese déficit se incrementa en virtud de la disonancia entre sus intereses y preferencias académicas y lo que se les pone a disposición en las condiciones contextuales existentes a escala local: una oferta de estudios en ES escasa y poco diversificada. De ahí que resulte lícito inferir que en esos estudiantes dicho déficit sea producto del condicionamiento que ejercen esos factores estructurales contextuales, claramente ajenos a ellos.

377 Con esta expresión Melanie Klein aludía a la simbiosis, presente en los niños, de actividad cognitiva, destrezas instintivas y fruición afectiva. Quizás haya sido la inhibición de esta simbiosis lo que vislumbrara Rousseau en los albores de la modernidad: nuestra cultura, y en particular nuestro sistema educativo, son altamente eficaces para inhibir el potencial humano de los adolescentes y jóvenes.

378 Por lo pronto, el docente debe buscar los medios más idóneos para generar, estimular o reforzar el deseo del estudiante (y el suyo propio) de aprender. “Los estudiantes saben que de ellos se espera que aprendan. Pero ¿la meta superior de la escolaridad es que lo *sepan*, y no que lo *quieran*? En la actualidad, lo es. Con las habituales y escasas excepciones, los docentes machacan con saber y no con querer” (Sarason, 2002, p. 207; cursivas en el original).

sistema institucional en el que se mueven (las dimanantes de las estructuras, normas, condiciones de trabajo, *curriculum*, gestión directriz y todo otro dispositivo y procedimiento de producción de tecnologías de la subjetividad). “Por diversas razones y circunstancias [...] estamos asistiendo a un nefasto aumento de jóvenes enajenados e infantilizados que están donde no quieren estar haciendo muchas cosas que no quieren hacer” (Acevedo, 2011, p. 118). Siendo así, lo que le correspondería al sistema educativo en su conjunto, y específicamente a quienes desempeñan la función docente, es “liberar la inhibición impuesta al impulso a aprender³⁷⁹ y trabajar positivamente sobre la voluntad de los educandos. El razonamiento es [...] sencillo: para adquirir un desarrollo integral, el adolescente debe aprender, y para aprender debe tener voluntad de hacerlo” (Acevedo 2006, p. 12).

La desmotivación de los estudiantes que no acceden a las carreras deseadas (Figuera, Dorio y Forner, 2003, p. 351) o, en términos más generales, el déficit de motivación y las expectativas incumplidas son características de los estudiantes que deciden abandonar sus estudios³⁸⁰ (cf. Gairín *et al.*, 2014, p. 174), e incluso las principales causas a las que atribuyen su decisión de abandonar” (cf. Álvarez *et al.*, 2006, p. 19). La afirmación de Lassibille y Navarro (2008) es aun más contundente: “La motivación es un determinante crucial del abandono” (p. 95).

En síntesis, ciertas características inherentes a la mayoría de los estudiantes que ingresan a los centros de ES de Rivera –en especial una escasa motivación intrínseca y sus manifestaciones más inmediatas: débil disposición hacia el aprendizaje, déficit de voluntad (de aprender, de persistir), insuficiente capacidad de resiliencia y de afrontamiento positivo– los ponen en riesgo de abandono temprano de sus estudios³⁸¹.

379 Según Hall (1978), el impulso a aprender es propio de la especie humana: “el impulso sexual y el impulso a aprender son, si se pudiera medir la fuerza relativa de estímulos tan distintos, muy cerca el uno del otro en cuanto al peso que tienen en la vida de los hombres. El sexo asegura la supervivencia de la especie: no es fundamental para la supervivencia del individuo, mientras que el aprendizaje es absolutamente fundamental para la supervivencia del individuo, de la especie y de la cultura. Es la forma de crecer, madurar y evolucionar del hombre. Como sea, nos las hemos arreglado para transformar una de las actividades humanas más gratificadoras en una experiencia dolorosa, aburrida, monótona y fragmentaria, que encoge la inteligencia y marchita el alma” (p. 174).

380 De acuerdo con lo que ya fue señalado, en el primer año de sus estudios la percepción del estudiante sobre el ajuste entre las expectativas que se había forjado antes de su ingreso a la ES y sus vivencias en el centro educativo es un elemento fundamental de motivación e implicación (cf. Figuera *et al.*, 2015, p. 119).

381 En este sentido, una investigación sobre el abandono de los estudios en la Universidad de Barcelona concluyó que “la preparación, el esfuerzo personal y la

Pero cabe reiterar que esas características son el producto de factores estructurales propios del contexto en el que se inscriben los centros educativos: una oferta de ES que no incluye las preferencias académicas de la mayoría de los estudiantes ingresantes. Como ya fue destacado, las posibilidades de revertir esta situación desde la gestión académica de las organizaciones de ES son muy restringidas. No obstante, y de acuerdo con lo que habrá de proponerse en el próximo capítulo, a efectos de contribuir a la mitigación del fenómeno del abandono de los estudios en la ES no debe desestimarse la conveniencia de disponer de estrategias institucionales (pedagógicas) y organizacionales (pedagógicas y didácticas) centradas en recuperar aspectos vinculares que van más allá de la dimensión cognitiva (*cf.* Cambours y Arias, 2016, p. 38).

Ahora bien, en ninguna de las obras citadas (en la nota al pie 381) el déficit motivacional aparece asociado a las condiciones estructurales del contexto en el que se inscribe el centro educativo sino, por lo general, como producto de la ineficacia de la gestión organizacional, tanto en la dimensión propiamente académica como en la relativa al soporte social que proporciona al estudiante, en especial en el caso de estudiantes «no tradicionales», es decir, estudiantes pertenecientes a etnias minoritarias o a estratos socio-económicos bajos, estudiantes

motivación constituyen una tríada de elementos que [...] influyen significativamente en la retención de los estudiantes, contribuyendo a la integración académica en el nuevo contexto (factor clave en el modelo de persistencia de Tinto)” (González, Figuera y Torrado, 2011, p. 22). En una línea concordante, otro equipo de investigadores españoles que desde hace tiempo viene trabajando en la problemática del abandono en la ES ha afirmado que “los factores motivacionales constituyen un primer predictor del abandono universitario, un hecho que viene confirmándose en los diferentes estudios desarrollados en el contexto universitario nacional (Gairín, Figuera y Triadó, 2010) e internacional (Beaupère *et al.*, 2007; Glogowska *et al.*, 2007)” (González, Figuera y Torrado, 2011, pp. 19-20). También en una investigación desarrollada en la Universidad de La Laguna (Tenerife) la principal conclusión fue que las variables que más inciden en el abandono de los estudios universitarios son las características psicológicas del estudiante, en especial su motivación y su resiliencia (González Afonso *et al.*, 2007, pp. 78-79). Asimismo, ya fue señalado que el déficit motivacional ha sido considerado en muchas investigaciones empíricas como una de las variables de corte psicológico más incidentes en las decisiones de abandono en la ES. Entre las numerosas investigaciones que llegaron a esta conclusión se destacan las publicadas en las siguientes obras: Gunuc y Kuzu (2015); Durán-Aponte y Elvira-Valdés (2015); Gairín *et al.* (2014); Gale y Parker (2014); Kahu (2013); Hong, Shull y Haefner (2012); Acevedo (2012; 2011); Álvarez, Figuera y Torrado (2011); Zepke (2011); Zepke, Leach y Butler (2010); Torenbeek, Jansen y Hofman (2010); Gairín, Figuera y Triadó (2010); Martin *et al.* (2010); Archambault *et al.* (2009); Lassibille y Navarro (2008); Cabrera *et al.* (2006a; 2006b); Álvarez *et al.* (2006); Yip y Chung (2005); Figuera, Dorio y Forner (2003); Jimerson, Campos y Greif (2003); Landry (2003); Wasserman (2001); Mosteiro y Porto (2000); Braxton, Shaw-Sullivan y Johnson (1997); Cabrera, Nora y Castaneda (1993); Bean y Vesper (1990).

universitarios de primera generación (Rendón, Jalomo y Nora, 2000), o que no viven en el *campus* universitario, o que trabajan a tiempo completo (Munro, 2011, p. 118), o que tienen responsabilidades familiares, o edades superiores a 25 años (en España) o a 23 años (en Portugal) al momento de su ingreso a la ES (Rosário *et al.*, 2014, p. 84; Metzner y Bean, 1987). Adviértase que la mayoría de los estudiantes de ES de Rivera son «no tradicionales»: estudiantes de primera generación procedentes de estratos socio-económicos bajos o medio-bajos que no residen en el *campus* (obviamente, porque todavía no existen *campus* universitarios en Rivera). Y existe sólida evidencia empírica que establece que este tipo de estudiantes presenta un riesgo de abandono de los estudios mucho mayor que los estudiantes «tradicionales»³⁸².

Las condiciones estructurales del contexto territorial en el que se inscriben los centros de ES de Rivera, fundamentalmente la muy escasa y poco diversificada oferta de estudios en ese nivel, contribuyen a incrementar el déficit motivacional de los estudiantes «no tradicionales» que son, además, la proporción mayoritaria en el total de los que cursan la ES. Cabe insistir en que en lugares en los que se ofrecen pocas opciones de estudios en ES, como es el caso de la región noreste de Uruguay, las posibilidades de la persistencia estudiantil en ese nivel resultan restringidas, ya que en lugares con esas características la motivación intrínseca del estudiante hacia el cursado de estudios superiores en alguna de esas escasas opciones disponibles es débil. Por ende, su relevancia como factor explicativo es insoslayable. (En cambio, en lugares en los que se ofrece una amplia cantidad y variedad de opciones de estudios superiores el déficit motivacional no está entre los principales factores explicativos del abandono de los estudios, de ahí que su presencia en la literatura internacional sea poco frecuente.)

En suma, al egresar de la Educación Media Superior de Rivera, una considerable cantidad de estudiantes toma la decisión de cursar alguna de las «carreras» de ES que se ofrecen en el ámbito local, y no la que preferirían cursar si existiera esa opción en la oferta existente. En

382 Entre los estudios que concluyen que los estudiantes no tradicionales son el colectivo que presenta un mayor riesgo de abandono, se destacan los siguientes: Merrill (2015); Gilardi y Guglielmetti (2011); Munro (2011); Crawford y Harris (2008); Chen y Carroll (2007); Ogren (2003); O’Toole, Stratton y Wetzel (2003); Bean y Metzner (1985). Asimismo, “Donoso y Schiefelbein, por ejemplo, subrayan el hecho de que, en la región, la gran mayoría de los nuevos estudiantes son primera generación en la universidad, lo cual genera desventajas [...] que ponen en riesgo la continuación de los estudios” (Cambours y Gorostiaga, 2016, p. 10). Por su parte, Astin y Oseguera (2012, p. 123) enfatizan que muchos estudios empíricos han constatado que si el estudiante vive en un *campus* aumentan sus probabilidades de alcanzar la graduación.

consecuencia, la débil motivación intrínseca de la gran mayoría de los estudiantes que inician estudios de ES en lugares con esas condiciones y características se erige como relevante factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año.

En la literatura técnica actual existen planteos que le adjudican la desmotivación o el déficit motivacional de algunos estudiantes a la ineficacia de la gestión organizacional, y en especial al desempeño de los docentes en el aula. En otros casos ese déficit le es atribuido al propio estudiante, por haber incurrido en una inadecuada elección de la «carrera» cursada³⁸³. La relevancia de este factor en el caso de Rivera ya había sido intuida durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación que luego se ejecutara; por eso se planteó como uno de sus objetivos específicos “determinar las condiciones y características de los jóvenes que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en la ciudad de Rivera” (*ut supra*, p. 25)³⁸⁴.

383 Sobre la base de un estudio realizado en la Universidad de Girona, Corominas (2001) es uno de los muchos autores que ha destacado la incidencia nociva de una inadecuada elección de la «carrera». Los resultados de otra investigación, ejecutada en la Universidad de La Laguna (Tenerife), son coincidentes: cuando se les solicitó a los estudiantes «desertores» que señalaran la causa más importante que había dado lugar a su abandono, las respuestas mayoritarias apuntaron hacia el bajo interés vocacional y, en segundo lugar, hacia la baja motivación (*cf.* González Afonso *et al.*, 2007, p. 79). La incidencia de la errónea elección de «carrera» también fue destacada por otros investigadores españoles (i.e., Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Villar, 2008; Lassibille y Navarro, 2008; Cabrera *et al.*, 2006a; Mosteiro y Porto, 2000; Latiesa, 1992; Rivas, 1990) y de otras latitudes (i.e., Christie y Munro, 2003).

384 En cuanto a este factor, uno de los resultados más destacados por los autores de una investigación desarrollada en la Universidad de Málaga es que “los estudiantes que no ingresaron al curso que preferían están en alto riesgo de abandonar la institución antes de graduarse, *ceteris paribus*” (Lassibille y Navarro, 2008, p. 100). En una investigación desarrollada en la Universidad de La Laguna (Tenerife) se estableció una conclusión casi idéntica: “una variable importante para explicar la permanencia o no en la titulación matriculada [es] si la titulación cursada fue la elegida en primer lugar o en la que obtuvieron plaza, tras ser rechazados en otras titulaciones preferentes” (Álvarez *et al.*, 2006, p. 8). En una encuesta realizada en el marco de esa investigación, casi dos de cada tres estudiantes (63,8%) indicaron que su elección de los estudios estuvo basada en dos razones: “no existir límite de plazas para el acceso (31,9%); no conseguir plaza en la titulación deseada (31,9%). [...] Elegir la carrera actual por no conseguir plaza en la titulación deseada fue la situación más frecuente en el grupo que posteriormente abandonó sus estudios” (Cabrera *et al.*, 2006a, pp. 115-116). En el mismo sentido, una de las conclusiones establecidas al cabo de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona es que los principales motivos de abandono aducidos por los estudiantes son dos: “el primero relacionado con la opción asignada a los estudios matriculados ('no era la carrera deseada y no la elegí en primera opción') y el segundo referido a una frustración de expectativas ('no cumplía mis expectativas')” (González, Figuera y Torrado, 2011, p. 20). Ya fue señalado que en Uruguay el acceso a la ES es irrestricto; los estudiantes ingresan a la «carrera» que eligen, sin necesidad de tener que postularse a más de una opción de estudios. De ahí que la frase “no la elegí en

En consonancia con lo argüido en los apartados precedentes, es evidente que la coincidencia de la «carrera» elegida por el estudiante con sus intereses personales y académicos antes de haberla elegido es improbable en lugares que, como Rivera, tienen una oferta de estudios superiores muy restringida. Asimismo, al igual que en el caso de la Universidad de Barcelona, muchas de las personas que abandonaron sus estudios en ES en Rivera expresaron, en situación de entrevista en profundidad, que la «carrera» que habían cursado “no era la carrera deseada”, o bien que “no cumplía sus expectativas” (*cf. ut supra*, pp. 267-270).

Si, como proponen González, Figuera y Torrado (2011), “contrastamos los motivos del abandono con los factores que han determinado la elección” (p. 21), en el caso de Rivera resulta muy claro –así lo constató la investigación realizada, como se señaló en los apartados anteriores– que el resultado, lejos de ser un contraste, es una asociación directa y positiva: el abandono de la mayoría de los estudiantes de ES de Rivera se explica por su débil motivación intrínseca y disposición hacia el aprendizaje derivadas de haber elegido una «carrera» que no hubiesen elegido cursar de haber existido a escala local –o, en su defecto, regional– una oferta de estudios en ES más amplia y diversificada, y que entonces incluyera la «carrera» de su preferencia³⁸⁵.

primera opción” no tenga sentido en Uruguay, mientras que en España (como en Brasil o en Chile, por ejemplo) es bastante determinante. En el caso de España, además de la posibilidad de que no exista un centro universitario razonablemente cercano a la ciudad de residencia del estudiante que ofrezca la «carrera» que elegiría como primera opción, en algunas universidades el número de solicitudes llega a ser tres veces superior al número de plazas ofrecidas (*cf. Mosteiro y Porto*, 2000, p. 121).

385 En definitiva, la situación de los estudiantes que abandonaron la ES en Rivera es bastante distinta que la de los que abandonaron sus estudios, por ejemplo, en la Universidad de Barcelona. Si se toman en cuenta las opciones de estudios superiores ofrecidos en Rivera, resulta poco probable que el estudiante incurra en una inadecuada elección, debido justamente a las muy escasas opciones existentes. Objetivamente, la elección es casi siempre inadecuada: la gran mayoría de los estudiantes elige lo que menos le disgusta entre lo que se ofrece localmente y no lo que realmente preferiría estudiar. En efecto, “la mayor parte de las investigaciones que se han ocupado del estudio de los motivos en la realidad universitaria revelan que, en términos generales, los estudiantes eligen, en primer lugar, la carrera que más les gusta, siempre que esta pueda cursarse en la misma ciudad o comunidad donde residen, elección hecha en base a la percepción o convencimiento de que estos estudios son acordes con su forma de ser y sus capacidades” (Mosteiro y Porto, 2000, p. 124). Siendo así, si la «carrera» que más le gusta al estudiante –la más acorde con su forma de ser y sus capacidades– no puede cursarse en su lugar de residencia, entonces habrá de elegir, entre las «carreras» ofrecidas en ese lugar, la que menos le disgusta. Así lo subrayó uno de los informantes calificados entrevistados en el marco de la investigación cuyos resultados aquí se presentan: el estudiante “*se fija en lo que hay y luego elige lo que menos le disgusta*” (*ut supra*, p. 368).

Es lógico que en estudiantes que atraviesan esta situación la probabilidad de su persistencia en ES sea mucho menor que la existente en lugares en los que la coincidencia de preferencias y oferta es considerablemente mayor. Como ya se destacó, el cursar estudios que no son los que hubiese elegido en otro contexto territorial da lugar a una débil y volátil motivación intrínseca hacia esa «carrera». Esto se configura como factor de riesgo de abandono de los estudios, ya que es previsible –y entendible– que frente a los primeros reveses académicos en su trayectoria en ES, principalmente en el primer período de evaluaciones parciales o de exámenes, tome la decisión de abandonar transitoria o definitivamente sus estudios.

Las consideraciones expuestas hasta aquí ponen claramente de manifiesto la imbricación, interdependencia e inseparabilidad de los factores explicativos del abandono en la ES de Rivera que son inherentes al estudiante –factores personales, «*internal commitments*»– y aquellos de carácter contextual y estructural –factores contextuales, «*external commitments*»–, externos al estudiante y a la propia organización en la que cursan estudios superiores.

La escasa y poco diversificada oferta de estudios en ES existente en Rivera, que desempeña un papel de gran relevancia como factor explicativo del abandono de los estudios en ese nivel y lugar, es una condición contextual estructural que también impacta en la forma de ser y de actuar de los estudiantes, la cual, como ya fue destacado, en muchos casos constituye otro muy importante factor proclive al abandono de los estudios. En este sentido, se cumple lo establecido por Breen y Buchmann (2002): “La naturaleza del sistema educativo y el sistema de regulación del mercado laboral [de un país] conducen a estilos de comportamiento particulares” (p. 297; traducción del autor).

Especialmente en el caso de los jóvenes que ingresan a los centros de ES de Rivera “un amplio espectro de [sus] actitudes y conductas [...] son expresiones o manifestaciones de un estilo comportamental subyacente que es función de las características institucionales específicas del país” (*ibíd.*; traducción del autor). En otros contextos territoriales con similar condición contextual –escasa oferta de estudios superiores– suele ocurrir que buena parte de los jóvenes que culminan sus estudios pre-terciarios se desplaza a una ciudad de mayor porte para continuar su trayectoria académica en la ES. En el caso de Rivera esto acontece sólo en una pequeña proporción de casos, los de aquellos

estudiantes que proceden de hogares con capitales económicos y culturales favorables, principalmente si en ellos alguno de sus padres ha cursado estudios terciarios. Esto se debe a que “estudiantes de los estratos privilegiados están expuestos a modelos parentales instruidos más a menudo que aquellos de hogares menos acaudalados con padres menos instruidos” (Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007, p. 2; traducción del autor). La relevancia de esto se acentúa si se admite que la inequidad entre clases es sustancialmente más débil que la inequidad entre estratos definidos por la instrucción de los padres (*ídem*, p. 10).

La mayoría de los que ingresan a centros de ES de Rivera son, en cambio, estudiantes terciarios de primera generación, esto es, jóvenes de familias cuyos miembros no han cursado estudios terciarios³⁸⁶, condición que puede producir en ellos desamparo o sensación de desamparo (*cf.* Rodríguez Espinar, 2014, p. 61). Aun en los casos en los que el capital económico de sus hogares de origen les permitieran hacer frente a los costes que demandaría su estadía en otra ciudad (sobre todo en Montevideo) para cursar los estudios superiores de su preferencia, esa condición cultural, por lo general aunada a un capital social también exiguo -y, en muchos casos, al desconocimiento de la existencia de programas de transferencias monetarias o de becas de apoyo social-, les hace desestimar la posibilidad de desplazarse de su lugar de procedencia³⁸⁷. De este modo, el *habitus* (Bourdieu, 1990) distintivo de este sector poblacional se manifiesta en una suerte de patrón básico de comportamiento que tiene una considerable fuerza inercial, ya que las inequidades culturales son más resistentes al cambio que las inequidades sociales y económicas (*cf.* Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007, p. 4).

386 Ya fue señalado (*ut supra*, nota 282, p. 266) que el 96% de las 521 personas que en 2016 ingresaron a alguna de las tres sedes universitarias de la región noreste de Uruguay (CUR, CUT y CUCeL) corresponde a estudiantes de primera generación (*cf.* Rodríguez Ingold y Marques, 2017, p. 62).

387 De acuerdo con lo señalado por Esping-Andersen (2000), en Europa meridional, en especial en España e Italia, la pobre provisión de bienestar por parte del Estado genera una muy fuerte dependencia de los jóvenes hacia la familia, en tanto responsable casi exclusivo de la provisión de bienestar a sus miembros. Una de las principales manifestaciones de esa subsidiariedad de los jóvenes con respecto a sus familias es una residencia prolongada en sus hogares, ya que su familia es prácticamente la única institución social que les puede ofrecer soporte económico (*cf.* Breen y Buchmann, 2002, p. 298). En el caso de Uruguay, a pesar de que su régimen estatal de bienestar es fuerte y consolidado, existe una subsidiariedad equivalente, pero ésta responde a condicionamientos propiamente culturales.

(e) Sobre la validez y confiabilidad de los datos producidos mediante la aplicación del formulario de encuesta de la *National Survey of Student Engagement* y el grado de su aplicabilidad en los centros de Educación Superior de Rivera

En toda investigación científica se debe procurar el establecimiento de una correcta conceptualización del objeto de estudio, una pertinente determinación de sus principales dimensiones, factores, variables e indicadores, solidez de las evidencias empíricas aportadas, consistencia de los enfoques y referentes teóricos adoptados y adecuación de las metodologías aplicadas; estas últimas, además, deben garantizar la consistencia y la validez de los resultados. Asimismo, debe tomarse en especial consideración que “los resultados obtenidos o analizados inadecuadamente casi siempre generan erróneas decisiones en las intervenciones a desarrollar para eliminar o aminorar el problema que se intenta solucionar” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 64).

El desarrollo expuesto hasta aquí permite inferir con facilidad que al objeto de estudio de la investigación realizada le es inherente una gran complejidad, la cual emerge ya en el momento en que el investigador se dispone a definirlo, para luego conceptualizarlo y “operacionalizarlo”³⁸⁸. Ciertamente “una definición precisa del abandono de los estudios universitarios es una compleja tarea que va más allá de la arena teórica y se manifiesta en las políticas, acciones y estudios emprendidos por universidades y países de todo el mundo” (Gairín *et al.*, 2014, p. 167; traducción del autor).

La complejidad de dicha tarea ha dado lugar, entre otras cosas, a que no exista ninguna definición canónica del fenómeno de abandono (o «*drop-out*») de los estudios, y entonces a que la tasa de abandono *per se* ilustre el fenómeno muy limitadamente. Por lo pronto, la “tasa de abandono *esconde* un conjunto de situaciones que van más allá de la cuantificación del volumen de estudiantes que no formalizan la matrícula” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 50; cursivas en el original; *cf.* Figuera y Torrado, 2014a, p. 98). Ese ocultamiento hace que su análisis resulte muy difícil; además, en tanto “no hay consenso sobre su

388 Aquí el neologismo *operacionalización* es entendido como el proceso de definir con precisión los conceptos o variables («representación literaria del concepto») para que puedan ser correctamente medidos, lo cual por lo general requiere la descomposición, por vía deductiva, de esos conceptos o variables en sus dimensiones constitutivas, para luego elegir indicadores observables. Ese es en líneas generales el camino propuesto por Lazarsfeld (1985) a mediados del siglo pasado.

significado, [...] tiende a quedar limitada a interpretaciones contextuales” (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015, p. 691).

Todo esto conduce, en definitiva, a que cada investigador, cada universidad o cada organización internacional –y, en unos pocos casos, cada país– adopte la definición de abandono («*drop-out*») que estima más conveniente o la que le resulta más adecuada a sus objetivos e intereses –teóricos, técnicos, políticos, pragmáticos– y, por lo general, cuestión de gran relevancia y de significativas implicancias, la más fácilmente mensurable en función de los datos y de los recursos humanos, técnicos y económicos disponibles.

Las implicancias y derivaciones de estas circunstancias son previsibles. Las conceptualizaciones del fenómeno de abandono de los estudios en ES que establece un investigador suelen diferir con respecto a las que establece otro, aun cuando ambos se refieran a un mismo concepto abstracto (*v.g.*, «abandono»). Además, en la «comunidad» científica internacional –y en varios países también al interior de sus propias «comunidades» científicas– los métodos que se aplican no están suficientemente unificados, sistematizados ni aceptados colectivamente. Por tanto, el tipo de medición que emplea un investigador suele ser distinto al que emplea otro y, por ende, también son distintos los tipos de datos que se producen y utilizan.

Todo esto conduce a que la medición del abandono de los estudios resulte problemática (*cf.* Rodríguez-Gómez *et al.*, 2015) y en definitiva, como apunta Tinto (2012b, p. 253), a que aumente la confusión conceptual. Se pone en evidencia, así, la dificultad de “interpretar unívocamente los datos, no solo entre países, sino dentro de un mismo país, máxime cuando se utilizan diferentes fuentes” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 50). Más específicamente, el abandono de los estudios en ES también es difícil de medir porque “requiere no sólo el conocimiento de qué es lo que habrá de ser medido, sino también el acceso a datos institucionales adecuados y precisos recogidos sistemáticamente durante un cierto período de tiempo” (Gairín *et al.*, 2014, p. 167).

Los cuerpos normativos y los *habitus* institucionales (Thomas, 2002) de las entidades que rigen la ES suelen conducir a que el acceso a datos con esas características –si es que efectivamente existen– resulte muy engorroso, cuando no inviable. Es por ello infrecuente, por lo menos en Uruguay, que el investigador independiente cuente con esos datos. Rodríguez Espinar (2014) describe con claridad esta situación:

Salvo honradas excepciones, se da una significativa *debilidad de los sistemas de contabilidad* de los indicadores de éxito o fracaso en la transición a la universidad [...]. Una primera cuestión es la existencia o no de completas y extensivas estadísticas «oficiales» fiables y validadas técnicamente, periódicamente recabadas y sujetas a inspección y disposición pública. La propia idiosincrasia de los sistemas universitarios, con gran autonomía en gestión interna de datos, unida a la indudable dificultad técnica (y coste) de los sistemas de gestión de la información hacen que no sea fácil o posible poner a disposición pública los datos sobre los diversos indicadores que definen el fenómeno del abandono y retención universitaria (p. 51; cursivas en el original).

Además, “los datos y estadísticas universitarias presentan variaciones importantes en función de las carreras” (Figuera y Torrado, 2014a, p. 97). Esta aseveración, referida a la Universidad de Barcelona –y tal vez generalizable a Cataluña, o incluso a España– también es aplicable al caso de Uruguay, en el que esas variaciones también se presentan en función de los servicios universitarios (Facultades o Escuelas) en donde se imparte cada «carrera».

En definitiva, la medición del abandono de los estudios o de la retención escolar es complicada, confusa y siempre dependiente del contexto (*cf.* Serra, 2012, p. 81). Estas consideraciones adquieren un protagonismo capital cuando el investigador se propone dar cuenta ya no del fenómeno de abandono de los estudios en una «carrera» o en una organización de ES, sino de la desafiliación educativa en ese nivel.

Ya se ha argüido (*ut supra*, p. 91) que la desafiliación educativa es un fenómeno más preocupante –para el Estado, para el mercado, para el sistema educativo, para las organizaciones escolares y, en la mayoría de los casos, también para los estudiantes que se desafilian– que el abandono de una «carrera» o de una organización de ES. No obstante, fueron las dificultades pragmáticas para acceder a la información necesaria para la medición de la desafiliación educativa las que descartaron su postulación como objeto de estudio³⁸⁹.

389 Sólo como aproximación, por cierto muy imprecisa, podría establecerse, tal como “algunos estudios parciales han puesto de manifiesto, una reducción de 10 puntos porcentuales de la tasa inicial de abandono cuando se han podido controlar los reingresos de los que habían abandonado” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 54). Pero es necesario advertir que esto solamente corresponde al abandono de una «carrera» (presuntamente en España) y la reinscripción en otra del mismo centro educativo.

Como ha señalado Rodríguez Espinar (2014), “al final, la concreción de un modelo la determinarán los elementos más técnicos: variables y su medición, representatividad de las poblaciones (muestras) de estudio, estrategias de obtención de las evidencias y técnicas de análisis de las mismas” (p. 64).

En síntesis, el investigador se enfrenta a por lo menos cuatro tipos de dificultades que entorpecen el adecuado abordaje metodológico del problema de investigación que formuló:

- (i) no existe una definición conceptual precisa y suficientemente consensuada a nivel internacional e inter-institucional –tampoco a nivel nacional e incluso intra-institucional– sobre los fenómenos de abandono y de persistencia en la ES;
- (ii) a menudo ciertas dificultades de mensurabilidad llevan a que el investigador, en lugar de adoptar la definición de abandono (o de persistencia) más consistente teórica y conceptualmente, opta por la que le resulta más fácilmente mensurable en función de los datos de los que dispone, de sus intereses investigativos y de las estrategias metodológicas que mejor domina³⁹⁰;
- (iii) los datos producidos por la oficina competente para los casos de estudio pueden ser de difícil o nulo acceso (y en ocasiones poco confiables);
- (iv) la conjunción de la naturaleza de los datos aludidos y la inexistencia de una definición unívoca de los fenómenos de abandono y de persistencia en la ES, tanto a nivel nacional como internacional, opera limitando o impidiendo su generalización y/o su comparación con los datos producidos por otros organismos del propio país o del exterior.

En el caso de la investigación que motivó este texto se adoptó una definición de abandono de los estudios en ES que procuró el mayor grado posible de consistencia teórica y conceptual y de ajuste a las singularidades de los centros educativos estudiados y del contexto socio-académico en el que están inscriptos.

Por otra parte, se tomaron como base fáctica los datos disponibles suministrados por las oficinas competentes de esos centros educativos (las bedelías de cada uno de ellos), pero para solventar los déficits de

390 Como dice el refrán, quien es muy diestro sólo en la utilización de un martillo ve clavos en todos lados.

cobertura y de fiabilidad inherentes a esos datos se dispuso de una estrategia metodológica que incluyó la producción de datos primarios mediante la consulta directa a informantes calificados apelando a las técnicas de encuesta (censal), entrevista en profundidad y grupo de discusión. Debido a razones que ya fueron expuestas, estas dos últimas técnicas fueron las que aportaron informaciones, opiniones e interpretaciones más fiables y significativas³⁹¹.

No obstante, en virtud de lo expuesto en el primer apartado del presente capítulo (*ut supra*, p. 390), los resultados alcanzados en la investigación en lo atinente a los factores explicativos del abandono de los estudios en los centros educativos de Rivera no permiten su generalización o su extrapolación con el debido rigor a otros contextos sociales y territoriales. En un sentido análogo, otros resultados obtenidos –en especial las tasas de abandono determinadas para esos centros educativos– no son comparables válidamente con las registradas en otros contextos territoriales, institucionales y organizacionales.

Por otra parte, como ya fue comentado (*ut supra*, p. 186), la mayor parte de las investigaciones orientadas a determinar los factores explicativos de los fenómenos de abandono y/o persistencia estudiantil en ES ha adoptado estrategias de corte eminentemente cuantitativo basadas en el análisis de información secundaria, casi siempre estudios descriptivos con grandes muestras de datos y/o en el análisis de documentos (por ejemplo, informes oficiales y registros de las bedelías de centros educativos y de otras oficinas administrativas).

Asimismo, entre los defectos de la producción académica sobre esta problemática se destacan, además de una excesiva dependencia con respecto a los modelos teóricos más destacados –en tanto los más citados en las revistas especializadas–, las estrategias de investigación empleadas (*cf.* Jones, 2008). En consecuencia, “las experiencias de los estudiantes en los sistemas académicos y sociales de sus

391 La *significatividad* de los discursos resultantes de la aplicación de estas dos técnicas puede aceptarse más cabalmente si se atiende al potente argumento que Tinto (2012b) expuso para esclarecer su planteo, axial en su teorización, sobre la importancia fundamental que la integración social y académica del estudiante desempeña en su persistencia como tal: “Lo que nos importa a los investigadores no son las abstracciones que usamos, tales como integración académica o integración social, sino cómo definimos y medimos los comportamientos desde los que esas abstracciones son construidas y los significados que diferentes personas derivan de esas interacciones” (p. 253; traducción del autor).

organizaciones escolares y en sus propias comunidades externas al campus pueden haber sido inadecuadamente exploradas” (Aljohani, 2016, p. 13; traducción del autor). Parafraseando a Marcuse, una práctica investigativa específica se mide contra sus propias alternativas investigativas³⁹². De ahí que la necesidad y la conveniencia de una exploración más adecuada -más pertinente, más significativa, más eficaz- impulse la adopción de otro tipo de estrategias y prácticas de investigación.

Cuando en el marco de estrategias cuantitativas aplicadas a estudios de caso se asume la conveniencia de contar con información primaria, por lo general se ha optado por la aplicación de la técnica de encuesta (principalmente según una modalidad auto-administrada) y su correspondiente análisis estadístico ulterior. Tal como han señalado Cabrera *et al.* (2012), “el verdadero peligro de utilizar estadísticas descriptivas [...] es que la elección de las variables automáticamente define al problema y a su solución” (p. 191; traducción del autor), peligro que no existe si se apela, por ejemplo, a modelos de regresión logística multinomial.

Sin embargo, la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos de abandono y de persistencia estudiantil en ES “han impulsado, más recientemente, planteamientos metodológicos complementarios que incluyen el uso de metodologías de carácter cualitativo dirigidas a comprender las dinámicas implícitas en los procesos de transición a la universidad y a diseñar estudios contextualizados en las diferentes realidades” (Figuera y Torrado, 2013, p. 34). La comprensión de tales dinámicas requiere no sólo conocer la magnitud e importancia relativa de las diversas variables intervinientes sino además, *necesariamente*, los significados que los actores les atribuyen a las acciones que configuran tales dinámicas: “Lo que realmente importa en las decisiones de los estudiantes de quedarse o de irse no son sus interacciones, tal como se las define objetivamente, sino cómo ellos entienden y dotan de significado a esas interacciones” (Tinto, 2012b, p. 253; traducción del autor).

La investigación realizada se alineó a los planteos precedentes, y por eso apeló a una metodología de corte predominantemente cualitativo en la convicción de que es la más adecuada para comprender cabalmente al objeto de estudio y a las características singulares del

392 La sentencia original es la siguiente: “una práctica histórica específica se mide contra sus propias alternativas históricas” (Marcuse, 2001, p. 20).

contexto -social, académico, territorial, institucional- en el que ese objeto se inscribe.

Otra certeza subyacente es que, como ya fue sugerido, “hay indicadores y variables que, aunque puedan ser relevantes y muy incidentes en el fenómeno del abandono de los estudios, los abordajes cuantitativos no exploran debido a dificultades de índole metodológica (por ejemplo, de operacionalización y/o de medición)” (Rodríguez Espinar, 2014, p. 64). En la aplicación de encuestas, técnica protagónica de las estrategias cuantitativas de investigación, esas dificultades emergen junto a otras de tenor equivalente, en especial las atinentes a la validez y fiabilidad de la información primaria producida por esa vía (*cf. ut supra*, pp. 199-200). Como ya fue planteado (*ut supra*, p. 197), la técnica de encuesta permite producir “en breve tiempo una gran cantidad de información estandarizada y organizada” (Pérez Juste, 2011, p. 27) y, además, “a un mínimo coste económico” (Cea D'Ancona, 1996, p. 189). Es indudable que ninguna otra técnica de producción de información primaria podría ofrecer tal capacidad; aquí radica la gran ventaja comparativa de su aplicación: mucha información en poco tiempo, facilidades operativas, economía de recursos. Además, la aplicación de esta técnica, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas producidas, facilita la ulterior comparación de resultados y su generalización (por lo menos dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado). Pero si a partir de la opinión de las personas encuestadas lo que se pretende es determinar los principales factores explicativos del abandono o de la persistencia estudiantil en la ES, es necesario garantizar tanto como se pueda la fiabilidad de la información producida.

En buena parte de los estudios más recientes sobre los fenómenos de abandono y/o persistencia estudiantil en ES se ha optado por abordajes metodológicos cuantitativos a base de encuestas, en especial con la aplicación del formulario estandarizado de la «*National Survey of Student Engagement*» (NSSE), también empleado en las últimas investigaciones de dos de los principales referentes teóricos sobre esta problemática: Tinto (2012b) y Seidman (2012b)³⁹³.

393 Ya fue comentado (*ut supra*, pp. 78-79) que entre el vasto espectro de formularios de encuesta diseñados para determinar los factores explicativos de los fenómenos de abandono y de persistencia estudiantil en ES el ejemplo modélico es el provisto por la NSSE, de aplicación prácticamente ubicua en los EE.UU. y, en una versión ligeramente modificada -la «*Australasian Survey of Student Engagement*» (AUSSE)-, también en Australia (Kahu, 2013, p. 759; Coates, 2010; Gordon, Ludlum y Hoey, 2008, pp. 31-32).

Habida cuenta de eso, y en atención a las consideraciones expuestas precedentemente, en el proyecto de investigación que dio lugar al presente texto se estableció, como uno de sus objetivos específicos, “poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico («*student engagement*») del formulario de encuesta de la NSSE (cf. Kuh *et al.*, 2010, pp. 11-13), según la versión adaptada al caso de Uruguay que se aplicó en la Segunda Encuesta de seguimiento (de corte retrospectivo) a los adolescentes evaluados por PISA en 2003 (cf. Fernández *et al.*, 2013), y evaluar los grados de validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para el caso de los centros de ES de Rivera” (*ut supra*, p. 26).

A este respecto, en el trabajo de campo desplegado se corroboró que la confiabilidad del conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles las preguntas cerradas del formulario de la NSSE resulta deficitaria. Esa corroboración se concretó con el despliegue de dos instancias metodológicas: (a) en primer lugar, entre julio y septiembre de 2016 se aplicó un censo a los estudiantes que en el año 2014 habían ingresado a alguno de los centros de ES de Rivera –tanto a los que a esa fecha continuaban estudiando como a los que ya habían abandonado sus estudios–, en el que se incluyó un tramo del formulario aludido: las seis baterías de preguntas orientadas a la determinación del grado de involucramiento académico de los estudiantes («*student engagement*»); (b) en segundo lugar, a partir de agosto de 2016 se comenzó a aplicar la técnica de entrevista en profundidad a una muestra algo mayor al 10% de aquel universo (16 estudiantes que a julio-septiembre de 2016 continuaban estudiando y 32 que a esa fecha habían abandonado sus estudios); en el transcurso de esas entrevistas se volvió a aplicar el mismo tramo del formulario de la NSSE. En esta instancia casi todos los entrevistados aportaron respuestas diferentes a las que ellos mismos habían aportado en el censo; en esos casos se les formularon algunas preguntas adicionales con el propósito de dar cuenta de esa diferencia, y se pudo inferir que la confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de entrevista era significativamente mayor que la de las aportadas en situación de encuesta.

Otras dos constataciones contribuyeron a explicar esa baja confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de encuesta³⁹⁴.

394 Ya se hizo referencia a otras limitaciones significativas de la técnica de encuesta, de carácter más general, tanto las relativas a la imposibilidad de conocer las razones que subyacen a las respuestas de los encuestados como al escaso grado de *significatividad* y espesor semántico de éstas.

Una de ellas es que las personas encuestadas pusieron de manifiesto una notoria dificultad para responder con certeza la mayoría de las preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de la NSSE aplicado. Esta dificultad responde a las limitaciones inherentes a la técnica que ya fueron comentadas en el presente texto (*ut supra*, pp. 194-202): las opciones de respuesta que ofrece el formulario de encuesta constriñen al encuestado a elegir una de ellas, que tal vez se aleje de su opinión al respecto (si es que efectivamente la tiene); los pocos segundos que el encuestado suele tomarse para responder cada pregunta inhiben la posibilidad de que sus respuestas se ajusten fielmente a su opinión; en esos escasos segundos el encuestado debe elaborar mentalmente una suerte de promedio de la interpretación de algunas de sus vivencias académicas, el cual en muchos casos carece de pertinencia, sentido y rigor.

La otra constatación surgió como consecuencia de un hecho fortuito: hubo cinco encuestas que, por errores en el *tracking*, se efectuaron dos veces (con unas tres semanas de diferencia entre una y otra, y administradas por el investigador, que en esa instancia ofició como encuestador); en esos casos las respuestas aportadas por esos cinco encuestados en la segunda encuesta fueron notoriamente diferentes a las aportadas en la primera.

En definitiva, la investigación realizada permitió concluir que los modelos de retención escolar formulados tanto por Tinto (2012b) como por Seidman (2012b) están contruidos sobre una base fáctica deficitaria en términos de confiabilidad, como lo es el conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles el formulario diseñado por la NSSE.

Esos resultados, junto al resto de los producidos en la investigación, constituyen las bases sustantivas sobre las que se elaboró el modelo «pro-persistencia» estudiantil que se presenta en el próximo capítulo. Se trata de un modelo alternativo a los de Tinto (2012b) y de Seidman (2012b), aplicable en contextos socio-académicos desfavorables y con suficiente garantía de validez y confiabilidad en su sustento fáctico.

Antes de presentarlo, es de interés mencionar otras críticas a la NSSE, bien fundadas, que reafirman la conveniencia de elaborar un modelo alternativo a los de Tinto y Seidman que prescindan de esa base fáctica.

Un *paper* publicado recientemente arguye que resulta llamativo que un proyecto tan complejo como el de la NSSE –tanto el constructo en sí

como la investigación que lo nutre- haya recibido pocas críticas, lo cual tal vez se deba a que se trata de “una ortodoxia académica aceptada *acríticamente*” (Zepke, 2014, p. 702; traducción del autor). Sin embargo, Cabrera, Pérez y López (2014) afirman que “a pesar de su popularidad y el gran volumen de investigaciones que respaldan su uso [...], la validez de la encuesta NSSE para evaluar el impacto de la universidad en el estudiante está siendo cuestionada por un número creciente de investigadores” (p. 29). Un cuestionamiento de carácter general, expresado por Kahu (2013), es que “la definición de involucramiento estudiantil es limitada y poco clara. Esto restringe su utilidad como perspectiva de investigación para comprender el involucramiento estudiantil [ya que] mezcla prácticas institucionales con el comportamiento estudiantil” (p. 764; traducción del autor).

Otra limitación de la encuesta de la NSSE -y, en rigor, de todas las encuestas de tipo similar- que restringe su utilidad para comprender el involucramiento estudiantil y los factores explicativos del abandono o de la persistencia estudiantil es que las respuestas aportadas por los encuestados no permiten conocer las razones subyacentes a esa respuesta, o por qué razón dieron esas respuestas y no otras³⁹⁵.

Además, si bien para sus creadores “los ítems y escalas de la NSSE son robustos, están teórica y empíricamente asociados a buenas propiedades psicométricas, tienen validez de constructo y fiabilidad” (Kuh, 2002; traducción del autor), otros investigadores consideran que algunos ítems carecen de justificación teórica y que corresponde incluir otras escalas y dimensiones derivadas de análisis factoriales (*cf.* Kahu, 2013, pp. 762-763).

Varios autores (i.e., Cabrera, Pérez y López, 2014, p. 29; Kahu, 2013, p. 763; Gordon, Ludlum y Hoey, 2008) también han cuestionado la validez predictiva de los resultados basados en la NSSE. Por su parte, el australiano Coates (2008) enfatiza los problemas de comparabilidad de

395 Por ejemplo, si en el formulario de encuesta de la NSSE el encuestado respondió que nunca trabajó en grupo y que fuera del aula rara vez discutió con profesores ideas sobre su materia, esta información resulta poco útil para el investigador, ya que está impedido de conocer opiniones mucho más relevantes y significativas para el trabajo interpretativo, como por ejemplo las razones que dieron lugar a que no trabajara en grupo (¿porque prefiere trabajar en forma individual? ¿porque nunca se le pidió que lo hiciera? ¿porque sus compañeros lo discriminaban?) y las razones que condujeron a que fuera del aula sólo rara vez discutiera con profesores ideas sobre su materia (¿porque es tímido? ¿porque sus profesores no habilitaban esa posibilidad? ¿porque carecía de tiempo para hacerlo? ¿porque no quería mostrar sus falencias académicas?) y, más relevante aún, por qué razón en algunas oportunidades lo hizo y en otras no.

los estudios que aplican la NSSE y su sucedáneo australiano, la «*Australasian Survey of Student Engagement*» (AUSSE), habida cuenta de que la comparación de los resultados de la encuesta –entre «carreras», organizaciones y países– es, precisamente, el principal cometido de su aplicación. Otra relevante crítica a la NSSE radica en que se enfoca solamente en los aspectos que la institución puede controlar, y entonces “queda excluido un amplio rango de otras variables explicativas, tales como la motivación del estudiante, sus expectativas y emociones” (Kahu, 2013, p. 763; traducción del autor)³⁹⁶. Esta exclusión es significativa, ya que, como ya fue enfatizado, lo emocional desempeña un muy importante rol en el aprendizaje (*cf.* Zepke, 2014, p. 703; Christie *et al.*, 2008)³⁹⁷ y, por ende, también en la persistencia o en el abandono de los estudios.

Por último, las críticas y cuestionamientos al formulario de la NSSE en los que aquí corresponde poner énfasis son aquellos que se refieren al grado de validez y de confiabilidad de las respuestas aportadas por los encuestados. En este sentido, Kahu (2013) afirma que cuestionarios como el de la NSSE “oscurecen la voz del encuestado, dejándolo sin oportunidad de expresar una perspectiva que no se ajusta a las preguntas preestablecidas” (p. 763) y por ende no logran capturar la naturaleza dinámica del involucramiento estudiantil³⁹⁸. Todo ello conduce a concluir, como sugiere el propio Kahu, que las mediciones cualitativas resultan herramientas más efectivas.

396 En el formulario de la NSSE existe un ítem orientado a conocer la satisfacción general del estudiante («*overall satisfaction*»); es el único ítem que podría estimarse que alude, débilmente, a aspectos emocionales.

397 Otra limitación del formulario de la NSSE es que es como “una única instantánea tomada con lente gran angular, y entonces no puede dar cuenta de la complejidad del constructo: el involucramiento es tanto dinámico como situacional” (Kahu, 2013, p. 768); además, “un único instrumento que abarca todas las disciplinas es problemático, ya que hay evidencia de que enseñar y aprender varían según las disciplinas” (*ibíd.*). En un sentido similar, Zepke (2014) afirma que los indicadores incluidos en los cuestionarios de la NSSE y de la AUSSE normalizan el significado del involucramiento y que la investigación que dio lugar a ambos proporciona una comprensión de ese fenómeno del tipo «*one size fits all*», totalmente inadecuada (*cf.* p. 703).

398 Kahu (2013) destaca otros aspectos deficitarios del formulario de la NSSE que están en un segundo plano en términos de relevancia: “a la luz de las investigaciones que muestran que a los estudiantes les cuesta mucho comprender ciertas expresiones académicas, tales como 'pensar críticamente y analíticamente', y teniendo en cuenta sus destrezas adquiridas, la confiabilidad de las respuestas del estudiante debe ser cuestionada. [...] Problemas con la memoria y la recordación [...] y la predisposición a responder son limitaciones potenciales de la validez de los datos” (p. 763).

(f) Sobre la necesidad de un modelo «pro-persistencia» estudiantil aplicable en contextos socio-académicos desfavorables

Cabe volver aquí a lo planteado al comienzo de este capítulo: cualquier teorización sobre los factores que mejor explican los fenómenos de abandono y de persistencia estudiantil en ES y, por ende, los modelos orientados a propiciar el cumplimiento de las metas personales y académicas de los estudiantes –es decir, su éxito estudiantil– requieren un pormenorizado análisis de las características distintivas de los estudiantes y de los centros educativos en los que cursan estudios superiores, así como de las condiciones del contexto en el que esos centros se inscriben. Es así porque en cada centro educativo el peso relativo de cada uno de esos factores explicativos y la forma en que interactúan, de por sí compleja, siempre son propias y exclusivas de cada centro.

A ese planteo debe añadirse otro, fundado en la convicción, compartida con Stephen Ball (*apud* Mainardes y Marcondes, 2009) de que

toda teoría es, por definición, inadecuada. Toda teoría está limitada por las posiciones que asume y por las preconcepciones dentro de las cuales opera. La teoría frecuentemente reivindica que es capaz de explicarnos el mundo todo, pero inevitablemente falla, y la mayor parte de las teorías nos dicen algunas cosas útiles sobre partes del mundo. Entonces, yo parto hasta cierto punto de la idea de que si uno quisiera desarrollar un análisis más coherente y articulado del mundo necesita, de hecho, diferentes tipos de teoría” (p. 313; traducción del autor).

Ambos planteos confluyen en la certeza de que resulta conveniente “combinar más que enfrentar los modelos teóricos que buscan explicar los motivos por los cuales [los estudiantes] deciden abandonar o mantenerse en una institución de educación superior” (Castaño *et al.*, 2008).

De acuerdo con lo que se expuso en el presente texto (*cf. ut supra*, pp. 114-132), el análisis de muchos de esos modelos permitió concluir que los que mejor se adecuan a los centros de ES de Rivera son, en su trazado general, el «*Student Attrition Model*» formulado por Bean en 1982 (*cf. ut supra*, Figura 11, p. 130) y el «*Non-traditional Undergraduate Student Attrition Model*» propuesto por Bean y Metzner en 1985 (*cf. ut supra*, Figura 10, p. 129).

Además, para que dichos modelos se ajusten más fielmente a los centros educativos estudiados y a las condiciones del contexto -social, académico, territorial, institucional- en el que se inscriben corresponde contemplar las consideraciones generales sobre el involucramiento estudiantil expuestas por Tinto (1975; 1983; 2012b), por Astin (1985) y por Gunuc y Kuzu (2015), y añadir a esos dos modelos algunas de las variables explicativas destacadas por Bean y Vesper (1990) en su estudio sobre el abandono de estudiantes no tradicionales en organizaciones de ES del tipo «*four-year commuter colleges*» (*cf. ut supra*, pp. 125-131).

14 Corolario: propuesta de un modelo «pro-persistencia» estudiantil, bases conceptuales y acciones sugeridas³⁹⁹

14.1 Un modelo explicativo del abandono de los estudios en Educación Superior en contextos socio-académicos desfavorables

Es hora de dejar de reñir sobre definiciones y sobre quién tiene el mejor programa para esto-y-aquello. Es hora de actuar y de dejar de procurar recibir méritos.

Seidman (2012b, p. 268)

De acuerdo con lo expuesto a lo largo del desarrollo precedente, el abandono de los estudios en la ES debe ser conceptualizado como un fenómeno multidimensional que responde a una compleja y dinámica interacción de factores contextuales-estructurales, institucionales-organizacionales y personales. El peso específico y el peso relativo de cada uno de esos factores en la explicación del abandono está en función de la naturaleza y características del contexto territorial (aspectos sociales y demóticos generales, tipo y estructura de la oferta de estudios superiores y del mercado laboral) y del sistema educativo en los que se inscribe el centro educativo (su carácter público o privado, gratuito o de pago, el tipo de selectividad académica para el ingreso, su sistema normativo y lineamientos ideológicos y pedagógicos axiales, planes de estudio vigentes, formas de reclutamiento y de promoción de los docentes), así como de la naturaleza, dinámica y características del centro educativo (calidad educativa, gobernabilidad y clima organizacional, entre otras) y de las características personales de los estudiantes (sus capitales culturales, sociales y económicos, el momento de su trayectoria vital, sus conocimientos y competencias académicas, valores, expectativas, intereses, actitudes).

En ese marco conceptual, los resultados emergentes de la investigación empírica realizada conducen a afirmar que los principales factores cuya acción conjugada incide en el abandono y en la persistencia estudiantil en la ES de Rivera son de los siguientes tres tipos:

399 Aquí se emplea la palabra «corolario» para distinguirla del término «conclusiones» y resaltar su carácter de coronamiento de un discurso, fiel al significado atribuido por la Real Academia Española: “proposición que no necesita prueba particular, sino que se deduce fácilmente de lo demostrado antes” (RAE, 2001); en cambio, la palabra «conclusiones» se refiere a un discurso que se cierra, al “fin y terminación de algo” (*ibíd.*).

- los correspondientes a las condiciones del contexto territorial en el que se inscriben los centros educativos, cuya característica más destacable es la existencia de una oferta de estudios escasa, poco diversificada e insuficientemente ajustada a las demandas actuales, tanto a las del mercado laboral como a las de los estudiantes en condiciones de ingresar a la ES;
- el carácter público, gratuito y sin restricciones para el acceso de los centros de ES;
- las condiciones inherentes al estudiante que actualmente ingresa a esos centros, en especial su *habitus* de clase y la estructura de sus capitales culturales, económicos y sociales –en ese orden de relevancia–, sus competencias académicas (conocimientos, habilidades, actitudes) y su disposición actitudinal hacia el aprendizaje.

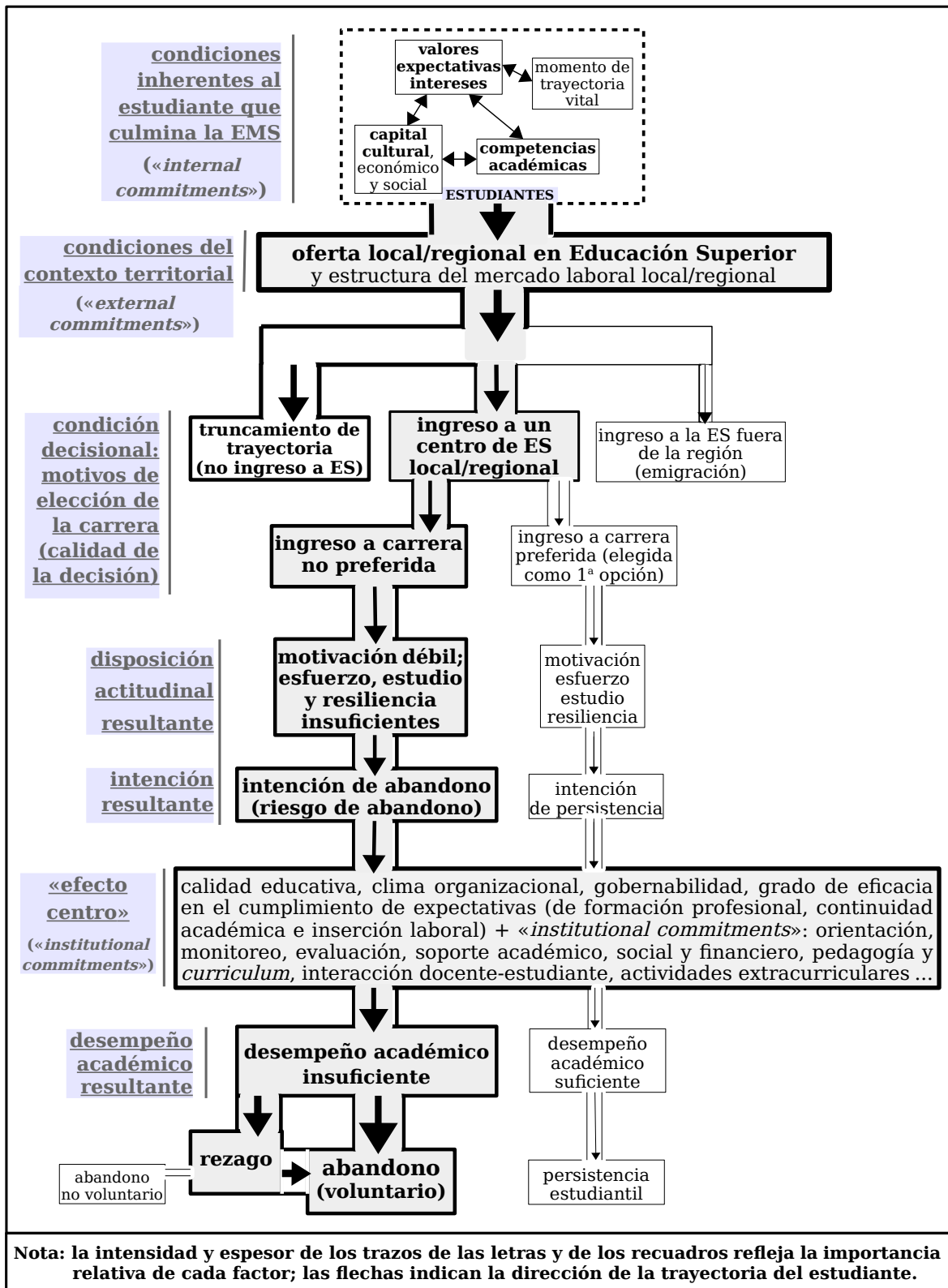
Esas consideraciones dieron lugar a la transformación del esquema analítico inicial (Figura 16, p. 240) en un diagrama cuya configuración general aparece graficada en la página siguiente, trazado a la manera de un plano urbano: plazas y plazoletas unidas por sendas y calles que conducen hacia alguna de las dos ágoras finales: la persistencia o el abandono de los estudios⁴⁰⁰.

Lo que este diagrama no puede mostrar del modo más adecuado es la importancia relativa de cada aspecto interviniente y el grado e intensidad de su participación en el conjunto de los factores explicativos de la persistencia o del abandono de los estudios. Como ya fue indicado (*ut supra*, p. 305-306), esos factores y la importancia relativa de cada uno de ellos constituyen el principal insumo para la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en el primer año de la ES aplicable a centros educativos inscriptos en contextos socio-académicos desfavorables y, por ende, base idónea para una ulterior propuesta de transformación organizacional. (Este modelo se presenta en la Figura 26, *ut infra*, p. 440.)

Pero el diagrama efectivamente muestra algunos de los resultados surgidos del análisis realizado.

400 Si se quisiera avanzar en esta analogía, cabría decir que el diseño urbanístico que el «plano» representa es afín con el de los pequeños poblados de la campiña británica que tanto admiró Gordon Cullen (1971)–, en las antípodas de los diseños implantados en Hispanoamérica según las Leyes de Indias y, más aún, de los de corte *haussmaniano* (en la París pos-napoleónica) o del modernismo *corbusierano* (Brasilia, *Ville Radieuse*, Chandigarh).

Figura 24. Modelo explicativo del abandono de los estudios en ES aplicable en contextos socio-académicos desfavorables (específicamente en los centros educativos terciarios de Rivera, Uruguay)



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, que las condiciones, situaciones y circunstancias de corte eminentemente estructural propias del contexto territorial en el que se inscriben los centros educativos («*external commitments*»), incluidos sin ningún detalle en el modelo de Tinto (2012b), operan como una suerte de filtro que sesga las decisiones basales de los estudiantes, inevitablemente moduladas por las condiciones, situaciones y circunstancias que les son inherentes («*internal commitments*»⁴⁰¹). Siendo así, las condiciones del contexto territorial (la estructura de oportunidades en ES y, en menor medida, las posibilidades de inserción laboral durante los estudios o una vez culminados) y las condiciones inherentes al estudiante (sus conocimientos y competencias académicas, su capital cultural –y en menor grado sus capitales sociales y económicos–, sus valores, expectativas, intereses, actitudes y disposición hacia el aprendizaje, el momento de su trayectoria vital) son indisociables, y su consideración por separado sólo se justifica con fines expositivos.

En segundo lugar, que la acción conjugada de ambos conjuntos de condiciones, situaciones y circunstancias («*external commitments*» e «*internal commitments*») hace que la mayoría de los egresados de la Educación Media Superior en Rivera no ingrese a la ES, y un porcentaje menor decida continuar sus estudios superiores allí donde se ofrece la «carrera» de su preferencia (en casi todos los casos, en la capital del país). En cuanto a los estudiantes que deciden ingresar a uno de los tres centros de ES afincados en Rivera, la acción conjugada de esos dos conjuntos de condiciones, situaciones y circunstancias incide significativamente en los motivos que los llevan a tomar esa decisión.

En tercer lugar, que una vez que el estudiante inicia sus estudios en alguno de esos centros, el carácter predominantemente espurio de esos motivos⁴⁰² da lugar, en la gran mayoría de los casos –los de aquellos estudiantes que ingresan a una «carrera» que no es la que hubiesen elegido en otro contexto territorial–, a la fragilización de su trayectoria académica, producto de una débil motivación intrínseca hacia los

401 En el esquema que orientó los tópicos a abordar en la primera hermenéutica (cf. Figura 16, p. 240), dentro de este conjunto se incluyó el «factor género». Éste ahora no aparece, ya que el análisis constató que no es un factor relevante en la explicación de los fenómenos de abandono y de persistencia en los centros de ES de Rivera.

402 En rigor, es poco probable que los motivos que impulsan a un estudiante a ingresar a la ES sean espurios *sensu stricto*. Lo son, más probablemente, desde una mirada ajena, sobre todo si es sociocéntrica o adultocéntrica o “académico-céntrica”.

estudios y de la disposición actitudinal derivada: esfuerzo, estudio y capacidad de resiliencia escasos.

Es en esta circunstancia cuando toma fuerza el riesgo de abandono de los estudios o, directamente, su intención de abandonarlos, y comienza a adquirir relevancia lo que aquí se ha denominado «*efecto centro*», conformado por las condiciones, situaciones y circunstancias propias del centro de ES al que ingresa el estudiante: calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, gestión académica, grado de eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional, continuidad académica e inserción laboral. También están comprendidas en el «*efecto centro*» las acciones que el centro educativo puede desarrollar para propiciar la persistencia estudiantil, esto es, los «*institutional commitments*» referidos por Tinto (2012b): orientación, monitoreo, evaluación, soporte social, académico y financiero, *curriculum* y aspectos pedagógicos, desempeño de los docentes, interacción entre docentes y estudiantes, actividades extracurriculares, entre otras. Este conjunto de acciones tiene la capacidad potencial de contribuir, en cierta medida, a mejorar la disposición actitudinal y el desempeño académico de los estudiantes, lo cual podría incidir en la reducción del riesgo de abandono de los estudios.

En suma, el modelo explicativo presentado en la Figura 24, elaborado con ajuste tanto a las condiciones y características inherentes a la mayoría de los estudiantes que ingresan a los centros de ES de Rivera como a las condiciones estructurales del contexto territorial en el que esos centros se inscriben, podrá tomarse como base para el diseño de acciones -tanto institucionales como organizacionales- orientadas a propiciar la persistencia de los estudiantes que tengan como meta la culminación de sus estudios terciarios.

14.2 Algunas bases conceptuales para el desarrollo de acciones «pro-persistencia» estudiantil en contextos socio-académicos desfavorables

Es hora de actuar ayudando a los estudiantes a alcanzar sus metas académicas y personales, en lugar de intentar proponer teorías adicionales que tratan de decirnos por qué los estudiantes abandonan.

Seidman (2012a, p. 5)⁴⁰³

De acuerdo con lo establecido en el apartado precedente, los centros educativos tienen a su alcance la implementación de acciones capaces de reducir el riesgo de abandono de los estudios mediante el mejoramiento de la disposición actitudinal y del desempeño académico de los estudiantes. No obstante, como ya fue argüido, el carácter eminentemente estructural de los dos conjuntos de factores que más inciden en el abandono y en la persistencia estudiantil en la ES de Rivera -las condiciones del contexto territorial y las condiciones inherentes al estudiante- restringe las posibilidades de que aquellas acciones resulten suficientemente efectivas y, sobre todo, sustentables a mediano plazo.

En los términos expresados en la alegoría de la cama elástica expuesta antes (*ut supra*, p. 360), el problema de fondo radica en que “la tela que conforma la cama está vieja, está gastada, se desfleca, se deshace sola. Ya no alcanza con redes de contención, porque el problema no es el comportamiento de las personas sino la cama que ya no sirve. Necesitamos una nueva” (Ravela, 2014, p. 258). Es decir, las estrategias de retención escolar que puedan implementar las instituciones y/o las organizaciones escolares -*redes de contención*- poco pueden lograr si no se producen cambios más profundos en el sistema educativo como tal, por lo menos si se admite, como concluye Ravela, que “el sistema en sí mismo es hoy, en buena medida, la causa del fracaso y el abandono” (*ídem*, p. 259).

14.2.a Sobre las condiciones del contexto institucional de las organizaciones de Educación Superior de Rivera

Puede atribuirse la causa del fracaso y del abandono al sistema público de ES de Uruguay, en alguna medida, en atención a que aun no ha logrado instalar en la región noreste una oferta de estudios superadora

403 Traducción del autor.

de la que existe hoy: más amplia, más diversificada y mejor ajustada a las demandas actuales. En el caso de la Udelar es destacable que a partir de fines de la década pasada, con la profundización de su política de descentralización, regionalización, diversificación académica y expansión de su oferta académica en el interior del país, ha puesto a disposición de los egresados de la EMS nuevas opciones de estudios universitarios que probablemente -no hay datos sólidos al respecto- hayan dado lugar a la reducción de la migración de estudiantes hacia la capital del país.

Sin embargo, la voluntad política que las autoridades universitarias han puesto de manifiesto en el último decenio no ha sido suficiente para cumplir en forma cabal con las transformaciones institucionales proyectadas; si bien los recursos económicos que el Estado otorga a la Udelar y la equidad en su distribución en los cuatro espacios regionales que la constituyen han crecido en los dos últimos presupuestos quinquenales, ese crecimiento aun no ha dado lugar a que la expansión y diversificación de su oferta académica en la región noreste de Uruguay alcance la magnitud esperada.

En definitiva, es cierto que en la región noreste de Uruguay la oferta de estudios universitarios es deficitaria, pero es un error atribuir la causa del abandono exclusivamente al sistema público de ES. Evidentemente, por tratarse de una región cuyo contexto socio-académico es muy desfavorable, corresponde actuar para reducir ese carácter. A este respecto, cabe insistir en la implementación de formas organizadas y multisectoriales de persuadir a las autoridades gubernamentales nacionales, en especial a parlamentarios en ejercicio, de la necesidad de que la ES pública cuente con un presupuesto sensiblemente mayor que el actual y, paralelamente, convencer a las autoridades universitarias de que la distribución de ese presupuesto se oriente a la reducción de las inequidades geográficas existentes actualmente (*cf. ut supra*, p. 155).

Hay otras características cardinales del sistema público de ES de Uruguay que, de acuerdo con lo que la investigación realizada pudo corroborar⁴⁰⁴, tienen una importante incidencia en los fenómenos de fracaso escolar y abandono de los estudios señalados por Ravela (2014): el *currículum* (estructura curricular, planes de estudio, contenidos

404 Estas características ya habían sido constatadas en algunas investigaciones recientes (i.e., Acevedo, Mosqueira y Queirolo, 2016; Acevedo, 2012; 2011; 2009a).

programáticos)⁴⁰⁵, los dispositivos de reclutamiento de docentes, sobre todo en el ámbito de la formación docente (CeRP del Norte e IFD de Rivera), la calidad de las enseñanzas y de los enseñantes, entre otras.

A diferencia de lo que ocurre en el ámbito universitario, en el sistema de formación docente el porcentaje de docentes efectivos -esto es, docentes que accedieron a su cargo por concurso abierto de méritos y oposición- es muy bajo; en el CeRP del Norte, por ejemplo, la mayoría de los cursos están a cargo de docentes interinos o suplentes, elegidos sin suficiente garantía en cuanto a su calidad profesional (*cf.* Acevedo, 2011). Además, es poco frecuente, tanto en los centros de formación docente de Rivera como en el CUR, que los docentes más experimentados tomen a su cargo cursos del primer año, que es justamente donde su solidez y solvencia profesional resultan más necesarias (*cf.* Kuh *et al.*, 2010, p. 66; Baráibar, 2014, p. 162) y donde los riesgos de abandono de los estudios son mayores.

Tal como se señaló al comienzo de este capítulo, al momento de idear acciones institucionales y organizacionales orientadas a propiciar la persistencia estudiantil en contextos socio-académicos desfavorables también deben considerarse otras características del sistema educativo en el que se inscribe la organización escolar, tales como el tipo y grado de selectividad académica para el ingreso en cada nivel o grado, su carácter público o privado, si es gratuito o no, el sistema normativo, los lineamientos ideológicos y pedagógicos axiales.

14.2.b Sobre las características fundamentales de los centros de Educación Superior de Rivera

Además de lo destacado en el apartado precedente, también deben tenerse en cuenta las características capitales de los centros educativos en cuestión: calidad educativa, gobernabilidad, clima organizacional, gestión directriz, entre otras. A este respecto, a partir del trabajo empírico realizado se pudo inferir que estas características del «*efecto*

405 Por ejemplo, la estructura curricular del Sistema Único Nacional de Formación Docente, conocido como «plan 2008» -ya a punto de sustituirse por uno nuevo-, es de corte asignaturista, con sobreabundancia de asignaturas en cada año lectivo (entre diez y doce en promedio), todas ellas de carácter anual. Además de sus previsibles efectos en la capacidad de afrontamiento positivo de los estudiantes, esto lleva a que exista una gran cantidad de docentes con baja carga horaria semanal, lo cual, entre otras cosas, obtura las posibilidades de consolidar su sentido de pertenencia y compromiso con su función, con la organización escolar y con sus estudiantes (*cf.* Acevedo, 2011).

centro» no tienen una influencia determinante en el truncamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la ES de Rivera. No obstante, la mejora de cada una de estas características podría contribuir, por lo menos en alguna medida, a la reducción de las altas tasas de abandono que en la actualidad se registran.

En sus últimas obras Tinto (2012a, 2012b, 2010; 2008) ha destacado la importancia de la influencia en el bienestar de los estudiantes de ES de un adecuado clima organizacional, sobre todo para propiciar un buen relacionamiento de los estudiantes con sus pares y con sus docentes, base para el logro de la integración social y académica y, por ende, de la persistencia estudiantil. Las dificultades para lograr en el corto plazo una mejora del clima organizacional no deberían inhibir el desarrollo de acciones en ese sentido. Tinto también ha sido muy enfático al destacar el papel determinante de la calidad de la enseñanza y de un clima áulico favorecedor de los aprendizajes.

A partir de esas dos asunciones, ha subrayado que a efectos de incrementar la retención de los estudiantes, especialmente de aquellos que cuentan con una preparación académica deficitaria, las acciones organizacionales deben estar centradas en el aula, en particular durante el primer año de la ES. El aula es el ámbito en el que los docentes pueden responder a las expectativas académicas iniciales de los estudiantes y, sobre todo, cautivarlos (*cf.* Acevedo, 2012), estimulando en ellos la aplicación de esfuerzos genuinos orientados al aprendizaje, siempre que éste resulte una experiencia participativa, significativa y pertinente para sus vidas. Asimismo, es en el aula donde tiene lugar el relacionamiento cotidiano de los estudiantes entre sí y con los docentes, en especial en el caso de aquellos que no residen en el *campus* («*commuter students*»), para quienes la experiencia universitaria es principalmente la experiencia en el aula (*cf.* Tinto, 2012a).

En definitiva, más allá de la influencia determinante que ejercen las condiciones estructurales del contexto en el que se inscriben los centros educativos y las características personales de los estudiantes, en especial su carente preparación académica previa, el éxito estudiantil se construye fundamentalmente a partir del logro de aprendizajes significativos y del involucramiento estudiantil en el aula. Por ende, uno de los principales focos de la acción organizacional debe estar puesto en el aprendizaje y, entonces, en el aula.

14.2.c Sobre las condiciones inherentes al estudiante que ingresa a la Educación Superior en Rivera

Las características personales de la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a los centros de ES de Rivera son poco favorables para su persistencia estudiantil: insuficientes capitales culturales, sociales y económicos, competencias académicas deficitarias. Así lo han expresado muchos de los actores implicados y diversos observadores internos y externos: científicos, periodistas, autoridades de distintos ámbitos y estamentos del sector educativo público. Esas percepciones cuentan, además, con evidencia empírica confiable⁴⁰⁶.

Si bien, como ya fue destacado (*cf. ut supra*, p. 66), en Uruguay opera una selectividad social y académica en la Educación Media, sobre todo en la EMS, que da lugar a que las personas que ingresan a la ES no son las que cuentan con los más bajos capitales culturales, sociales y económicos, es claro que la acción conjugada de los dos tipos de factores mencionados antes –insuficiente estructura de capitales y competencias académicas deficitarias– afecta la continuidad de las trayectorias académicas en los centros locales de ES⁴⁰⁷.

La acción conjugada de ambos tipos de factores también afecta la elección de los estudios superiores a cursar. En efecto, la *esperanza subjetiva* propia del *ethos de clase* (*cf.* Bourdieu y Passeron, 1996, p. 145) predominante en la mayoría de los estudiantes egresados de la EMS de Rivera –aquellos que perciben que no cuentan con las condiciones materiales necesarias para continuar sus estudios en la

406 Por ejemplo, un estudio reciente señala que el 96% de la cohorte de estudiantes que en el año 2016 ingresó a alguna de las sedes universitarias de la región noreste de Uruguay corresponde a estudiantes de primera generación, y que sólo un 24% de esa cohorte obtuvo resultados de suficiencia en la prueba diagnóstica de Lectura y apenas un 4% en la de Matemáticas (*cf.* Rodríguez Ingold y Marques, 2017, p. 63).

407 Existen en paralelo otros dos procesos de selectividad social y académica en la transición hacia la ES. Uno de ellos consiste en que, tal como afirmó uno de los expertos entrevistados, “*hay estudios que muestran que, en trazos muy generales, los estudiantes que ingresan a la Universidad son los que tuvieron mejores desempeños académicos en Bachillerato; y entre los que ingresan a formación docente, los que hacen Magisterio tienen una trayectoria en Bachillerato menos exitosa [...] que los que entran [al] CeRP*”. En esas decisiones tal vez incida, por lo menos en el caso de Rivera, el hecho de que muchos estudiantes suponen que las «carreras» de formación docente son más fáciles que las universitarias o que su exigencia académica es menor. El otro proceso de selectividad consiste en que la mayoría de los estudiantes –no más de una veintena por año– que egresan del único centro privado de EMS de Rivera continúa sus estudios superiores en la capital del país, mientras que la mayoría de los que egresan de los cuatro centros públicos de EMS no ingresa a la ES; el resto –algo menos de un millar por año– accede a alguno de los tres centros de ES de Rivera.

capital del país- los lleva a elegir cursar estudios superiores en «carreras» que, además de dictarse relativamente cerca de sus lugares de residencia, son tradicionalmente percibidas como más fáciles y menos exigentes que las restantes y con una inserción laboral bastante segura que, por añadidura, les otorga cierta movilidad social ascendente (*cf. ut supra*, nota al pie 342, p. 366).

14.3 Algunas acciones institucionales y organizacionales orientadas a propiciar la persistencia estudiantil en contextos socio-académicos desfavorables

Si bien en los últimos treinta años hemos aprendido mucho sobre por qué los estudiantes abandonan, aun no hemos explorado suficientemente lo que las instituciones pueden hacer para ayudar a más estudiantes a quedarse y tener éxito.

Tinto (2012b, p. 263)⁴⁰⁸

A pesar de que una gran cantidad de universidades en todo el mundo ha implementado programas de retención escolar, en los últimos cuatro decenios las tasas de abandono antes del segundo año de la ES no han disminuido en una magnitud significativa (cf. Seidman, 2012a, p. 4). Una explicación tentativa puede radicar en que la mayoría de esos programas no se han ajustado debidamente a las necesidades de los estudiantes ni a las condiciones estructurales del centro educativo, en especial las del contexto socio-académico en el que éste se inscribe⁴⁰⁹.

Siendo así, el horizonte de partida para el diseño de acciones institucionales y organizacionales orientadas a propiciar la persistencia estudiantil en ES debe cimentarse en dos asunciones generales.

La primera de ellas es que las acciones de esa índole, para resultar eficaces, deben responder a un diseño de corte multidimensional, es decir, un diseño que incluya, por un lado, acciones orientadas a atender personalmente a los estudiantes y, por otro, acciones orientadas a modificar ciertos aspectos de la organización escolar, tales como su clima, los estilos de gestión académica, las metodologías de enseñanza y las modalidades de aprendizaje (cf. Pereda, 2010, p. 44). Dicho diseño debería contemplar, entonces, la posibilidad de abordajes diferenciales ajustados a las características de los diferentes tipos de estudiantes –en especial a las de los ingresantes («*freshmen*») que están en riesgo de abandono de los estudios– y a las del centro educativo en el que se vaya a aplicar, siempre tomando en consideración las condiciones específicas del contexto socio-académico en el que se inscribe. Esto implica que las instituciones y organizaciones de ES deben apropiarse de la máxima «*one size does not fit all*», eludiendo la engañosa comodidad de imitar

408 Traducción del autor.

409 En el caso de los centros de ES de Rivera esta explicación tentativa tiene valor exclusivamente prospectivo, ya que hasta el momento nunca se ha implementado en ellos ningún programa de retención escolar.

acciones que fueron ideadas para su aplicación en contextos sociales, institucionales y organizacionales diferentes.

Una segunda asunción es que esas acciones deben estar firmemente orientadas a contribuir a la consecución del éxito estudiantil –según cómo lo concibe el propio estudiante–, lo cual también dará lugar al éxito institucional u organizacional⁴¹⁰. Como ya fue planteado (*ut supra*, p. 104), no en todos los casos el éxito del estudiante consiste en su persistencia en los estudios hasta su graduación. Por ende, las instituciones y organizaciones escolares no deberían esforzarse en retener a aquellos estudiantes cuya meta académica no es la graduación. Naturalmente, al igual que toda acción organizacional orientada a la consecución del éxito estudiantil, esto exige contar con un conocimiento pormenorizado de las características y circunstancias de los estudiantes matriculados, lo cual en la actualidad es inexistente en los centros de ES de Rivera.

Figura 25. Algunas estrategias de retención institucional y algunas tácticas organizacionales ante la decisión de abandono de los estudios que en ciertas circunstancias deberían desecharse



Fuente: fotografía cedida por la artista santanense Juliana Freitas

410 En efecto, “las condiciones para el éxito estudiantil [...] no son diferentes que aquellas para el éxito institucional. [...] La fuente del éxito de una institución, como la del éxito estudiantil, es su habilidad para aprender y mejorar a lo largo del tiempo” (Tinto, 2012a, p. 117)

En el contexto del enorme volumen de producción académica sobre el abandono de los estudios en ES publicada en los últimos cuatro decenios, resulta sintomático que sólo una pequeña porción esté enfocada en propuestas de intervención o en el análisis de estrategias de retención escolar o de estímulo a la persistencia estudiantil⁴¹¹. Aun así, el espectro de acciones institucionales que se han propuesto en la más reciente literatura técnica sobre esta temática es amplísimo. Kuh *et al.* (2010), por ejemplo, han dedicado más de tres centenares de páginas a la fundamentación y descripción de acciones institucionales que en las universidades mejor posicionadas en el proyecto *DEEP* (*Documenting Effective Educational Practice*) han conducido al logro del éxito estudiantil; algo en cierto modo análogo ha hecho Tinto (2012a) a lo largo de gran parte de su último libro.

En consonancia con lo planteado al comienzo de este apartado, el conocimiento de esas acciones puede resultar muy útil para quienes tengan a su cargo el diseño de políticas y programas orientados al éxito estudiantil, siempre que tengan presente las posibilidades de su ajuste a las características singulares del centro educativo en cuestión, de su contexto socio-académico y de los estudiantes.

No obstante, existen algunas consideraciones de carácter general que tienen validez para cualquier centro de ES. La más importante de las acciones que están al alcance de la gestión organizacional es, como ya fue destacado (*ut supra*, p. 432), el fortalecimiento sostenido de los procesos de aprendizaje que se propician en el aula, en particular durante el primer año de la ES, ya que es en ellos donde anidan los condicionantes más potentes para el buen desempeño académico y la persistencia estudiantil (*cf.* Iglesias y Falsetti, 2016, p. 148). Esto adquiere más relevancia en centros educativos que, como es el caso de los afincados en Rivera, carecen de *campus* («*commuter colleges*») y a los que asiste una cantidad importante de estudiantes cuya preparación académica previa es deficitaria.

A este respecto, las organizaciones escolares y sus cuerpos docentes están éticamente obligados a aplicar el máximo esfuerzo a su alcance para contribuir a que los estudiantes académicamente más desaventajados que ingresan a la ES puedan alcanzar sus metas tanto

411 En el caso de América Latina, en un reciente relevamiento de artículos en español y en portugués publicados entre 1990 y 2016 e indexados en siete prestigiosas bases de datos, sus autores destacaron que apenas el 11% de esos artículos tomó como foco de observación intervenciones orientadas a mitigar el fenómeno de abandono de los estudios en la ES (*cf.* Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2017, p. 4).

académicas como personales, esto es, el éxito estudiantil. Más allá de los talentos y esfuerzos aplicados por docentes en las aulas de la ES de Rivera, a nivel organizacional e institucional la contribución ofrecida hasta el momento se ha restringido casi exclusivamente a la creación de cursos cortos orientados al mejoramiento de destrezas lingüísticas esenciales para el buen desempeño universitario (i.e., comprensión lectora y escritura de textos académicos).

En las universidades más preocupadas por la retención escolar, en el último cuarto del siglo pasado ese esfuerzo se aplicó fundamentalmente a la implementación de programas *ad-hoc* o bien a la creación de cargos específicos (tutores, monitores, consejeros) y de oficinas técnicas destinadas a ofrecer a los estudiantes –sobre todo a los «*freshmen*»– orientación vocacional, acompañamiento y apoyo académico y social (y en algunos casos, también financiero), tutorías de pares, ayudantías específicas, cursillos iniciales de inducción y de nivelación (o «remediales»), actividades extracurriculares capaces de favorecer su integración social, etcétera. Si bien estas iniciativas siguen ocupando un lugar privilegiado, sobre todo en las universidades hispanoamericanas, en la actualidad la tendencia dominante en el mundo académico anglosajón apunta a propuestas centradas en la instalación de comunidades de aprendizaje y en el desarrollo de instancias de aprendizaje colaborativo y/o cooperativo, aprendizaje basado en proyectos o en problemas, entre otras alternativas de “pedagogías para el involucramiento académico” (Tinto, 2012a, p. 261).

Iniciativas y propuestas como las precitadas, que han mostrado ser eficaces para propiciar la persistencia estudiantil en varias universidades de occidente (*cf.* Figuera, 2014, p. 11; Cabrera *et al.*, 2012, p. 193; Tinto, 2012a, 2012b; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Kuh *et al.*, 2010, pp. 69-77, pp. 193-206; Pascarella y Terenzini, 2005)⁴¹² son casi inexistentes en los centros de ES de Rivera, e incluso tienen una presencia bastante débil en el sistema público nacional de ES⁴¹³. Siendo

412 También existen quienes niegan la eficacia de este tipo de propuestas. Por ejemplo, Ezcurra (*apud* Iglesias y Falsetti, 2016) afirma que “diversos estudios muestran que la implementación de *dispositivos periféricos* a la enseñanza en las aulas, como [...] las tutorías y becas, han dado resultados limitados” (p. 148; cursivas en el original).

413 En Uruguay sólo existe un único programa, afincado en la Udelar, que incluye algunas de las iniciativas mencionadas: el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). El propósito de este programa es “contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de secundaria y los primeros tiempos universitarios, así

así, sería muy deseable su implementación en las organizaciones de ES de Rivera, capitalizando, además, la ventaja de que se trata de centros educativos cuyo tamaño reducido favorece el establecimiento de relaciones interpersonales más fluidas y personalizadas⁴¹⁴.

Pero existen otras iniciativas que, además de contribuir a la integración académica de los estudiantes, promueven interacciones enriquecedoras con los docentes y son proclives a la producción de aprendizajes significativos. Las más destacables son las que incentivan la participación activa de estudiantes en investigaciones dirigidas por docentes y la gestación de ámbitos en los que puedan aplicar en su comunidad lo que aprenden en sus estudios e incluso contribuir a la mejora de la calidad de vida de sus habitantes⁴¹⁵. Este tipo de iniciativas, además de fortalecer la formación humana y profesional de los estudiantes, contribuyen a su persistencia como tales. Por ende, es altamente recomendable que se mantengan y profundicen.

Hay dos aspectos que en la literatura técnica internacional aparecen recurrentemente destacados (i.e., Arias *et al.*, 2016; Tinto, 2012a; Cabrera *et al.*, 2012) y que ejercen una muy importante influencia en la calidad de los procesos académicos. Uno de ellos es la necesidad del

como a lo largo de su trayectoria estudiantil. En este sentido, busca aportar a su inserción plena a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee. Actualmente, Progresía desarrolla múltiples y diversas líneas de intervención, fundamentadas en la convicción de la necesidad de instrumentar caminos diferentes para estudiantes diversos. Con este fin, en conjunto con diferentes actores impulsa líneas de trabajo en los servicios universitarios (facultades, escuelas e institutos), como actividades culturales, espacios de orientación y consulta, tutorías entre pares, proyectos estudiantiles, talleres de técnicas de estudio, talleres de egreso, talleres para la presentación y búsqueda de empleo, intervenciones en hogares estudiantiles, bienvenidas y cursos introductorios, entre otros” (<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/114>). Este programa tuvo una presencia débil y efímera en el CUR: contó con un único cargo docente que dejó de existir en el año 2016.

414 Esta ventaja se acrecienta en el caso de los centros de ES de Rivera, muchos de cuyos estudiantes han destacado la importancia que le adjudican al trato cordial con sus pares, docentes y autoridades.

415 Tanto en el CUR como en el CeRP del Norte muchos estudiantes participan en investigaciones junto con docentes, en la mayoría de los casos por iniciativa de éstos. En el CUR existe además un programa ya consolidado que se aplica en todas las sedes de la Udelar (el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil) en el que año a año se financia a los mejores proyectos de investigación elaborados por estudiantes y tutorados por docentes que ellos mismos eligen. Asimismo, en el CUR, al igual que en casi todas las sedes de la Udelar, existe una Unidad de Extensión que promueve entre docentes y estudiantes la realización de actividades de interés social centradas en un relacionamiento con la comunidad que propicia el intercambio de aprendizajes y conocimientos entre sus habitantes y los estudiantes y docentes.

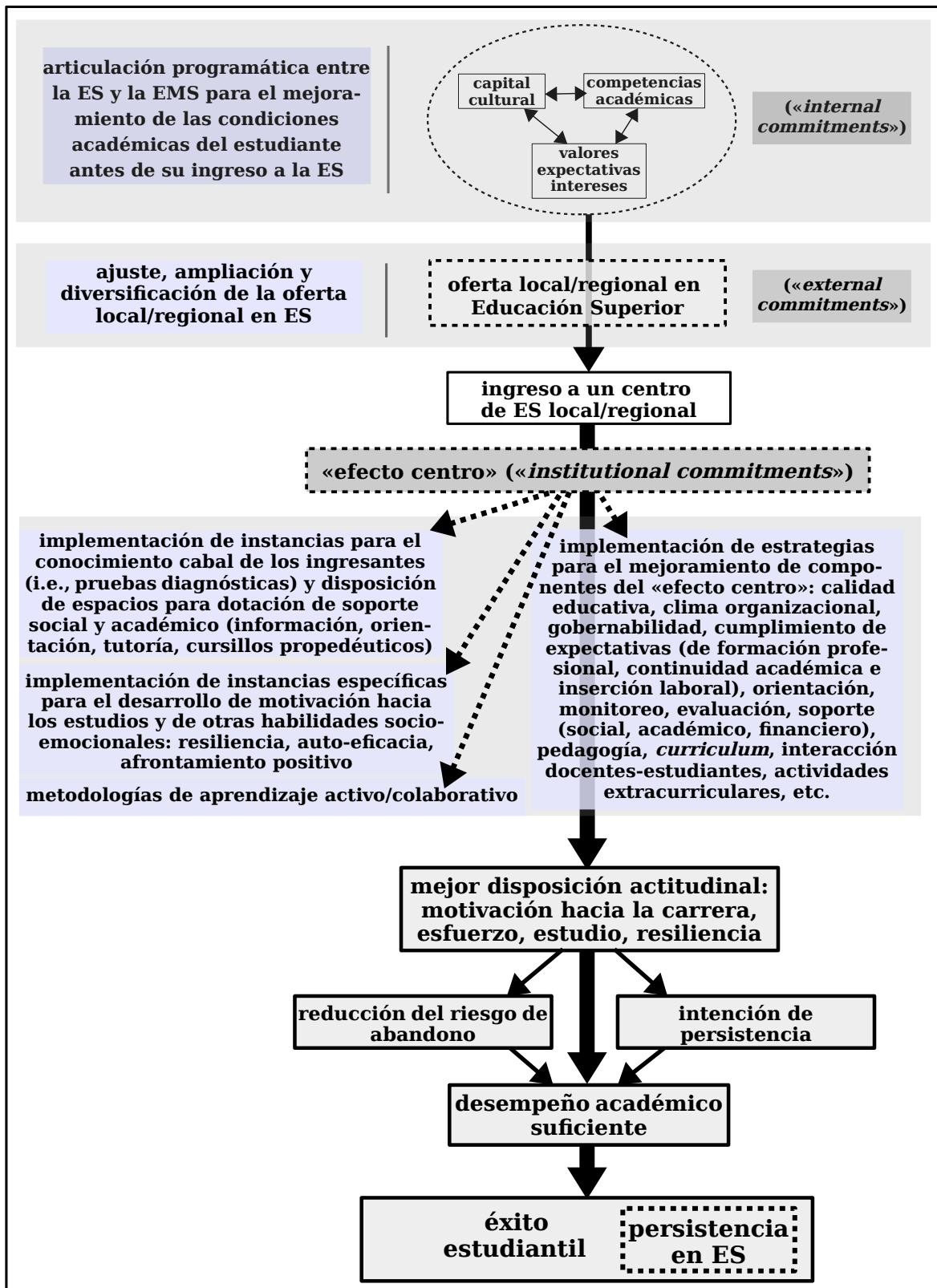
establecimiento de una adecuada articulación entre la Educación Media Superior (EMS) y la ES, tanto para mejorar la deficitaria preparación académica de los estudiantes que ingresan a la ES como para facilitar la transición entre ambos niveles y la integración social y académica de los estudiantes. La deficitaria preparación académica previa de los estudiantes es, de acuerdo con lo establecido en la producción académica internacional y a lo constatado en la investigación que aquí se ha presentado, uno de los factores de mayor potencia explicativa del abandono de los estudios. Una de las acciones que puede contribuir a la superación de esta situación es la creación de espacios inter-institucionales que faciliten la transición académica entre la EMS y la ES, por ejemplo procurando cierta coherencia entre los *curricula* de ambos niveles (*cf.* Cabrera *et al.*, 2012, p. 192) y una adecuada articulación de contenidos, metodologías y lógicas institucionales (*cf.* Mundt, Tommasi y Curti, 2016, p. 203; McInnis, 2001). Acciones de este tipo operarían, más que como estrategias favorables a la retención escolar en la ES, al servicio de la previsión del truncamiento de trayectorias educativas en ese período de transición.

El otro aspecto relevante es que en la mayoría de los casos los docentes universitarios carecen de formación pedagógica y didáctica formal. Más allá de la existencia de docentes universitarios talentosos y con muy buenas destrezas didácticas, “una de las ironías de la educación superior es que la gran mayoría de los docentes universitarios, al contrario que los docentes de los ciclos primarios y secundarios, no ha tenido ningún tipo de entrenamiento formal para enseñar” (Tinto, 2012a, p. 77; traducción del autor). Si se pretende promover mejores aprendizajes en los estudiantes universitarios⁴¹⁶ y, por ende, propiciar una mayor persistencia estudiantil, esta es una condición que debería ser muy especialmente tenida en cuenta.

En la página siguiente se presenta el modelo «pro-persistencia» estudiantil aplicable en contextos socio-académicos desfavorables –y específicamente en Rivera–, que condensa gráficamente (y en forma inevitablemente esquemática) las consideraciones expuestas en el desarrollo precedente.

416 En el caso de Uruguay esto vale sólo para los docentes de la Udelar, ya que los que se desempeñan en los centros dependientes del Consejo de Formación en Educación (en Rivera, el CeRP del Norte y el IFD) tienen, en su amplia mayoría, formación pedagógica específica (esto es, son docentes titulados como tales).

Figura 26. Modelo «pro-persistencia» estudiantil en ES aplicable en contextos socio-académicos desfavorables (específicamente en los centros educativos terciarios de Rivera, Uruguay)



Fuente: elaboración propia

Corresponde subrayar que para que las acciones institucionales y organizacionales sugeridas puedan ser eficaces y sustentables en el tiempo deben estar previamente acordadas por los actores involucrados –en especial por los docentes– y contar con el impulso proactivo de éstos. Pero las acciones a desplegar no pueden quedar libradas a actitudes voluntaristas de los actores, sino que requieren la disposición, por parte de las instituciones y organizaciones de ES, de las mejores condiciones de posibilidad para que su gestación y buen desarrollo tengan lugar, y sobre esa base propiciar la consecución del éxito estudiantil –y, *mutatis mutandi*, del éxito institucional–, que es una de las responsabilidades políticas fundamentales de la escuela⁴¹⁷.

417 El carácter político de esta responsabilidad se afirma en convicción de que “la política no asegura el bienestar ni da sentido a las cosas: crea o rechaza las condiciones de posibilidad” (de Certeau, 1999, p. 174).

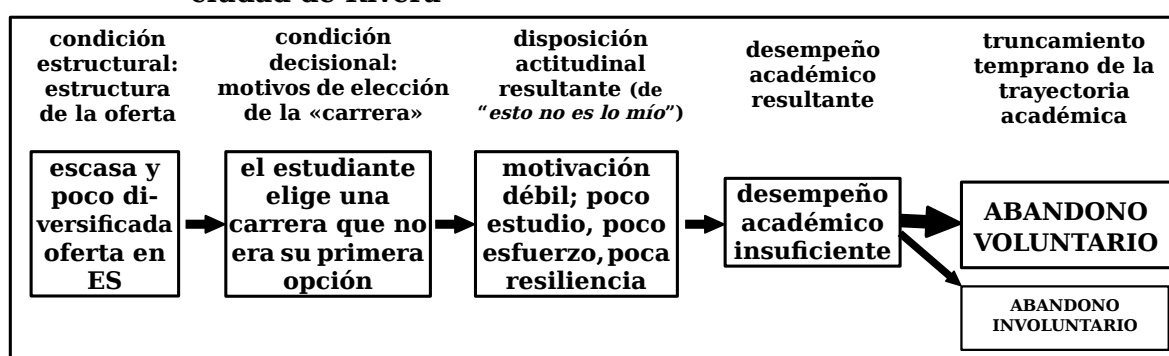
15 Epílogo

La investigación presentada en este texto constató que el principal factor explicativo del abandono en primer año en los centros de ES de Rivera es la débil motivación intrínseca hacia los estudios elegidos que predomina en sus estudiantes, y que quienes persisten en ellos a partir del segundo año –apenas un 52%– son, en la gran mayoría de los casos, los que cuentan con una motivación intrínseca más sólida.

Esa débil motivación intrínseca se explica fundamentalmente por la existencia de una escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores en la región noreste de Uruguay. En efecto, al egresar de la Educación Media Superior, la gran mayoría de los estudiantes que desean continuar sus estudios y no cuentan con las condiciones para hacerlo en la capital del país, ingresan a una de las pocas «carreras» que se ofrecen en alguno de los siete centros de ES de la región, que no es la que hubiesen elegido si la «carrera» de su preferencia se ofreciera en un lugar razonablemente cercano al de su residencia.

La débil motivación intrínseca hacia los estudios elegidos presente en la mayoría de los estudiantes de los centros de ES de la región da lugar a que el esfuerzo que aplican a los estudios sea inferior, en cantidad y calidad, al necesario para cumplir adecuadamente con las exigencias académicas de los estudios superiores; por ende, la probabilidad de su persistencia en ellos se ve muy restringida, en especial durante el primer año.

Cuadro 44. Encadenamiento explicativo aplicable en los centros de ES de la ciudad de Rivera⁴¹⁸



Fuente: elaboración propia

Ese insuficiente esfuerzo aplicado a los estudios participa de un patrón comportamental cimentado en una disposición actitudinal muy poco

418 Este Cuadro reproduce al Cuadro 42 presentado antes (*ut supra*, p. 386).

propicia al aprendizaje y a la persistencia: autoestima, autoconfianza y capacidad de resiliencia escasas, bajas expectativas, desinterés hacia la promoción de autogestión y autonomía académicas.

Más allá de sus efectos indeseables en los estudiantes que ingresan a la ES en Rivera, una de las principales derivaciones de esa condición contextual –la escasa y poco diversificada oferta de estudios superiores en la región– es que, en virtud de su carácter propiamente estructural, reduce sensiblemente la posibilidad de que las organizaciones locales de ES implementen acciones que puedan resultar eficaces para el incremento de la persistencia estudiantil.

En consecuencia, hasta que las autoridades centrales de la ES pública de Uruguay –en especial las del ámbito universitario (Udelar y UTec)– no logren aumentar considerablemente la cantidad y diversidad de la oferta de estudios superiores en la región, es muy difícil que se puedan reducir significativamente las altas tasas actuales de abandono de los estudios y sus efectos negativos derivados.

Hasta tanto eso no se concrete, la principal posibilidad de aumentar la persistencia estudiantil en los centros locales de ES radica en la disposición, en las aulas, de instancias que propicien y fortalezcan la débil motivación intrínseca de los estudiantes⁴¹⁹ y, por esa vía, contribuyan a su involucramiento académico: prácticas de enseñanza de alta calidad, ambientes favorables a la producción de aprendizajes significativos, promoción de interacciones social y académicamente fecundas entre los estudiantes y entre éstos y los docentes, entre otras⁴²⁰.

En el caso de los ciclos educativos pre-terciarios de carácter obligatorio está bien documentado que ese carácter exige que se

419 Este planteo encuentra un apoyo adicional en evidencia empírica existente; en efecto, Cabrera, Pérez y López (2014) han afirmado que “algunos estudios sugieren que la persistencia en los estudios se puede atribuir en parte al nexo entre experiencias en el aula y factores motivacionales del estudiante” (pp. 30-31).

420 En otros tramos del presente texto se ha insinuado cuáles serían algunas de las acciones que las instituciones y organizaciones de ES deberían desarrollar para mejorar estos aspectos deficitarios, en especial los atinentes a la calidad de las prácticas de enseñanza: revisión de los *curricula* (estructura curricular, planes de estudio y contenidos programáticos, articulación con los *curricula* de la EMS) y de los dispositivos de reclutamiento de docentes, sobre todo en el ámbito de la formación docente (CeRP del Norte e IFD de Rivera) (*cf. ut supra*, pp. 430-431), formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios (*cf. ut supra*, p. 440), disposición de los docentes más solventes y experientes en los cursos de primer año (*cf. ut supra*, p. 431), entre otras.

estímule debidamente la motivación intrínseca de los estudiantes, lo cual tiene como lugar privilegiado al espacio áulico y como principal catalizador a las estrategias de seducción aplicadas por el docente (*cf.* Acevedo, 2012). Y en lugares cuyas condiciones contextuales son académica y socialmente adversas, como es el caso de Rivera, esa exigencia reviste un carácter análogo.

También resultaría pertinente y muy conveniente la implementación de actividades académicas transversales orientadas específicamente al fortalecimiento de la motivación intrínseca de los estudiantes por la vía del mejoramiento de sus recursos personales necesarios para afrontar debidamente los desafíos académicos: habilidades socio-emocionales para el manejo y reducción del estrés, la ansiedad y el miedo (por ejemplo, en situaciones de examen), capacidades de autorregulación, de resiliencia y de afrontamiento positivo frente a situaciones sociales y académicas adversas o percibidas como amenazantes, capacidad de autogestión de los estudios, entre otros⁴²¹.

Paralelamente a la disposición de esas instancias en las aulas, también sería beneficiosa la instalación de espacios proclives a la integración social y académica (cafeterías, campos de deportes, salas de juego, etc.), hoy casi inexistentes en los centros de ES de Rivera.

A la luz de lo expuesto, corresponde reiterar que el modelo «pro-persistencia» estudiantil propuesto (*cf.* Figura 26, p. 441), elaborado con ajuste a las condiciones y características inherentes a la mayoría de los estudiantes que ingresan a los centros de ES de Rivera así como a las condiciones estructurales, situaciones y circunstancias del contexto social y académico-institucional en el que esos centros se inscriben, podrá tomarse como base para el diseño de acciones organizacionales orientadas a la consecución del éxito estudiantil y, más específicamente, a propiciar la persistencia de aquellos estudiantes que tengan como meta personal y académica la culminación de sus estudios superiores.

421 Cabe advertir que en el CUR ya existe un trabajo incipiente en este sentido. A partir del año 2016 se implementaron instancias de este tipo en algunas de las «carreras» existentes (Licenciatura en Educación Física, Tecnólogo en Madera); sus resultados, muy auspiciosos, condujeron a que se decidiera su continuidad y expansión en 2018. El encuadre teórico y metodológico de dichas instancias se sustentó en los resultados de una investigación orientada a la identificación de los niveles de eficacia del abordaje con *Somatic Experiencing* en el campo educativo, que fuera desarrollada por la responsable de esas instancias, en el año 2016, con estudiantes de primer año de EMS de un centro educativo de un barrio periférico de Rivera (*cf.* Menni, 2016b).

IV

Addenda

ANEXO 1: Formulario de encuesta aplicado a estudiantes «desertores»

FECHA: __/__/__ CENTRO EDUCATIVO: _____ ENCUESTADOR: _____

(1) En este momento, ¿estás cursando alguna carrera terciaria? Sí [FIN: CAMBIO DE FORM.]
No

(2) Año ingreso: ____ (3) Nombre: _____ (4) Sexo: F (5) Edad: 20 o menos
(a la Educ. Sup.) M 21 a 24
25 o más

(6) ¿Trabajás en forma remunerada? Sí (7) Horas/semana: 10 o menos
No 11 a 20
21 o más

(8) Durante el cursado de la carrera, ¿tenías beca monetaria o de alojamiento? Sí
No

(9) ¿Dónde cursaste 6° Bachillerato? _____ (10) ¿En qué orientación? Agronomía
Derecho
Economía
Medicina
Ingeniería
Artístico
UTU

[12, 13 y 14 sólo si respondió "Sí" a la pregunta anterior]

(12) ¿Qué carrera pensabas seguir? _____ (13) ¿En qué centro educativo? _____

(14) Si esa carrera que pensabas seguir no es la carrera en la que te inscribiste al egresar de Bachillerato, ¿por qué razón no cursaste aquella carrera? Cuestiones económicas
Cuestiones laborales
Cuestiones afectivas/familiares
Otras razones
Explicitar _____

(15) La carrera en la que te inscribiste al egresar de Bachillerato, ¿fue la única que cursaste? Sí
No

[Si respondió "No"] (17) ¿A qué se debió que cambiaras de carrera? _____

(18) Al momento de inscribirte en Educación Superior, ¿tu expectativa era culminar la carrera? Sí
No

(19) Tu abandono de la carrera es: transitorio (20) Tu abandono de la carrera fue: voluntario
definitivo no voluntario

(21) ¿Cuánto tiempo después de haber ingresado abandonaste la carrera? En el 1^{er} semestre
En el 2^o semestre
Después del 1^{er} año

(22) ¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir los estudios?

(23) ¿Qué importancia tuvo cada uno de estos aspectos en la elección de tu carrera?	(5) muy importante	(4) importante	(3) más o menos importante	(2) poco importante	(1) nada importante
Era mi vocación / Me gustaba la profesión					
Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta					
Era una opción que se puede hacer en esta localidad					
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera					
Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios					
Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado					
La opinión o el consejo de algún familiar o amigo					

(24) Factores de motivación hacia la carrera	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
La carrera me resultaba interesante y novedosa					
Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica					
Las clases estaban bien planificadas					

(25) Sobre la exigencia académica	(5) muy frecuentemente	(4) frecuentemente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles					
Se requerían conocimientos previos que yo no tenía					
Las metas académicas me resultaban muy exigentes					

(26) Sobre modalidades de aprendizaje activo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones					
Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos o materias					
Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia					
Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre los cursos					
Recibiste de estudiantes de grados superiores ayuda para estudiar temas difíciles o complejos					

(27) Sobre modos de aprendizaje colaborativo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Estudiaste en grupo con compañeros					
Hiciste una presentación en clase en grupo					
Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo					
Hiciste un proyecto de investigación en grupo					

(28) Sobre la interacción docentes-alumnos	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Los profesores realmente valoraban tus opiniones					
Los profesores te trataban de manera justa					
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos					
Los profesores faltaban mucho a clase					
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos					
Los prof. dedicaban tiempo para ayudarte a entender los temas					

ANEXO 2: Formulario de encuesta aplicado a estudiantes persistentes

FECHA: __/__/__ CENTRO EDUCATIVO: _____ ENCUESTADOR: _____

(1) En este momento, ¿estás cursando alguna carrera terciaria? Sí
 No **[FIN: CAMBIO DE FORM.]**

(2) Año ingreso: ____ (3) Nombre: _____ (4) Sexo: F (5) Edad: 20 o menos
 (a la Educ. Sup.) M 21 a 24
 25 o más

(6) ¿Trabajás en forma remunerada? Sí (7) Horas/semana: 10 o menos
 No 11 a 20
 21 o más

(8) ¿Tenés beca monetaria o de alojamiento? Sí
 No

(9) ¿Dónde cursaste 6° Bachillerato? _____ (10) ¿En qué orientación? Agronomía
 Derecho
 Economía
 Medicina
 Ingeniería
 Artístico
 UTU

(11) Al culminar los cursos de 6° de Bachillerato, ¿tenías
 tenías claro qué carrera terciaria pensabas seguir? Sí
 No **[PASA A PREG. 15]**

[12, 13 y 14 sólo si respondió "Sí" a la pregunta anterior]

(12) ¿Qué carrera pensabas seguir? _____ (13) ¿En qué centro educativo? _____

(14) Si esa carrera que pensabas seguir no es la carrera en la que te inscribiste al egresar de Ba-
 chillerato, ¿por qué razón no cursaste aquella carrera? Cuestiones económicas
 Cuestiones laborales
 Cuestiones afectivas/familiares
 Otras razones
 Explicitar _____

(15) Antes de cursar esta carrera, ¿cursaste alguna otra carrera terciaria? Sí (16) ¿Cuál? _____
 No

[Si respondió "Sí"] (17) ¿A qué se debió que cambiaras de carrera? _____

(18) Al momento de inscribirte en Educación Superior, ¿tu expectativa era culminar la carrera? Sí
 No

(19) Tu expectativa actual, ¿es la misma que la que tenías al inscribirte en esta carrera? Sí
 No

OBSERVACIONES DEL ENCUESTADOR	

[CONTINÚA]

(20) ¿Qué importancia tuvo cada uno de estos aspectos en la elección de tu carrera?	(5) muy importante	(4) importante	(3) más o menos importante	(2) poco importante	(1) nada importante
Era mi vocación / Me gustaba la profesión					
Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta					
Era una opción que se puede hacer en esta localidad					
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera					
Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios					
Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado					
La opinión o el consejo de algún familiar o amigo					

(21) Factores de motivación hacia la carrera	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
La carrera me resultaba interesante y novedosa					
Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica					
Las clases estaban bien planificadas					

(22) Sobre la exigencia académica	(5) muy frecuentemente	(4) frecuentemente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles					
Se requerían conocimientos previos que yo no tenía					
Las metas académicas me resultaban muy exigentes					

(23) Sobre modalidades de aprendizaje activo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones					
Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos o materias					
Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia					
Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre los cursos					
Recibiste de estudiantes de grados superiores ayuda para estudiar temas difíciles o complejos					

(24) Sobre modos de aprendizaje colaborativo	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Estudiaste en grupo con compañeros					
Hiciste una presentación en clase en grupo					
Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo					
Hiciste un proyecto de investigación en grupo					

(25) Sobre la interacción docentes-alumnos	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Los profesores realmente valoraban tus opiniones					
Los profesores te trataban de manera justa					
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos					
Los profesores faltaban mucho a clase					
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos					
Los prof. dedicaban tiempo para ayudarte a entender los temas					

ANEXO 3: Pauta de semi-estructuración de entrevistas en profundidad aplicadas a informantes calificados «expertos»

1. En el último decenio ¿cuáles han sido los principales cambios acaecidos en la Educación Superior en la región noreste?
2. ¿Cuáles son las principales fortalezas y las principales debilidades de la actual oferta de enseñanza superior en las sedes universitarias del noreste (en términos de naturaleza, estructura, diversidad, etc.)? ¿Y en el caso específico del CUR?
3. La oferta de enseñanza superior, ¿debe orientarse a la satisfacción de las necesidades y demandas (culturales, sociales, productivas) a escala local y regional o, en cambio, debe responder a otras consideraciones?
4. ¿En qué grado la actual oferta de enseñanza en las sedes universitarias del noreste satisface las necesidades y demandas (culturales, sociales, productivas) de formación superior de la región? ¿Y en el caso específico del CUR?
5. ¿Cuáles deberían ser las acciones a impulsar para una mejor adecuación de la oferta de Educación Superior en la región noreste a las necesidades (sociales, culturales, productivas) del desarrollo regional? ¿Y en el caso específico del CUR?
6. ¿En qué medida la estructura del transporte colectivo obtura la accesibilidad de los estudiantes a las sedes universitarias de la región noreste?
7. En el caso del CUR, ¿cómo calificarías a las siguientes características?
 - perfil del estudiante ingresante
 - exigencia académica
 - gobernabilidad
 - clima organizacional (visiones y objetivos compartidos, estilo directriz, ambiente de aprendizaje, relaciones interpersonales)
 - gestión académica
 - análisis FODA del CUR

SOBRE EL ABANDONO EN EL CUR

8. Tasas de abandono. Comparación con las tasas nacionales, del interior y de la región noreste
9. Evolución reciente de las tasas de abandono en el CUR (y en la región)
10. Principales períodos críticos
11. Principales factores explicativos. ¿Son los mismos –y tienen igual peso relativo– en Montevideo y en Rivera?
12. ¿Cómo podrían reducirse las tasas de abandono en el CUR?
13. ¿Sería conveniente la implementación en el CUR de algún programa de retención escolar (de apoyo económico y/o de apoyo académico, etc.)?

ANEXO 4: Pauta de semi-estructuración de entrevistas en profundidad aplicadas a informantes calificados del «tipo» (i): “personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio”

ENTREVISTADO: _____ **FECHA:** __ / __ / __

A. PREGUNTAS DE CARÁCTER GENERAL

1. ¿Cuáles son las principales características y los sectores más pujantes del desarrollo de la región noreste en el último decenio (en todas sus dimensiones: productiva, económica, social, cultural, etc.)? ¿Y en el departamento de Rivera?
2. ¿Cuáles son los principales obstáculos a superar para potenciar el desarrollo de la región noreste?
3. ¿La oferta de enseñanza superior debe orientarse a la satisfacción de las necesidades y demandas (culturales, sociales, productivas) a escala local y regional o, en cambio, debe responder a otras consideraciones?
4. ¿En qué grado la actual oferta de enseñanza en las sedes universitarias del noreste satisface las necesidades y demandas (culturales, sociales, productivas, laborales, etc.) de formación superior de la región? ¿Y en el caso específico del Centro Universitario de Rivera?
5. ¿Cuáles deberían ser las acciones a impulsar para una mejor adecuación de la oferta de Educación Superior en la región noreste a las necesidades (sociales, culturales, productivas, laborales, etc.) del desarrollo regional? ¿Y en el caso específico del Centro Universitario de Rivera?
6. ¿En qué medida la estructura del transporte colectivo obtura la accesibilidad de los estudiantes a las sedes universitarias de la región noreste?
7. ¿Cuáles son las principales fortalezas y las principales debilidades de la actual oferta de enseñanza superior en las sedes universitarias del noreste (en términos de naturaleza, estructura, diversidad, etc.)? ¿Y en el caso específico del Centro Universitario de Rivera?

B. PREGUNTAS DE CARÁCTER SECTORIAL

Manifestaciones estructurales y coyunturales del sector en la región; perspectivas de futuro (a mediano y largo plazos).	Prospectiva para el desarrollo (social, cultural, productivo, tecnológico) del sector a mediano y largo plazos (2025 y 2040 respectivamente).
Principales características del mercado laboral en la región.	Estructura de oportunidades en lo laboral.
	Empleo/desempleo por sector.
	Demandas de empleo de sectores productivos. Demandas de capacitación de esos sectores.
Principales desafíos de la ES en su contribución al desarrollo integral a escala regional.	Principales desafíos a enfrentar por la ES.
	Reformas a impulsar para una mejor adecuación de la oferta de ES a las demandas y necesidades (sociales, culturales, productivas, etc.) para el desarrollo a escala regional.
	Contribución que podría (y debería) ofrecer la ES, a escala regional, en la superación de los problemas sociales, culturales, económicos y productivos estimados como más relevantes.

ANEXO 5: Pauta de semi-estructuración de entrevistas en profundidad aplicadas a informantes calificados del «tipo» (ii): “actores con conocimiento profundo de la situación actual de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el sector en el último decenio”: los Directores de los centros de ES de la región: CUR, CUT, CUCeL, CeRP del Norte, IFD de Rivera, IFD de Tacuarembó e IFD de Melo

ENTREVISTADO: _____ FECHA: __/__/__ CENTRO EDUC.: _____

VARIABLES	INDICADORES (o PREGUNTAS)	
Tipo y estructura de la oferta de ES en la región	Oferta en Educación Superior	tipo, cantidad, diversidad; adecuación a demandas y necesidades (culturales, sociales, productivas): análisis FODA
	Accesibilidad	estructura de transporte local/regional
		condiciones de ingreso a cada centro educativo
	Navegabilidad	convenios interinstitucionales en Educación Superior
creditización; acreditación		
Cambios y problemas detectados; desafíos a enfrentar	Cambios acaecidos en ES en el último decenio	
	Reformas a impulsar para una mejor adecuación de la oferta de ES a las necesidades (sociales, culturales, productivas) del desarrollo regional	
	Contribución que podría (y debería) ofrecer la Educación Superior, a escala regional, en la superación de los problemas socio-culturales, económicos y productivos estimados como más relevantes	
	Principales desafíos a enfrentar por la ES de la región	
Características más destacables del centro de Educación Superior que dirige el entrevistado	Perfil del estudiante ingresante	
	Posibilidades de inserción laboral del egresado	
	Calidad educativa	
	Estándares de exigencia académica	
	Gobernabilidad	
	Clima organizacional (visiones y objetivos compartidos, estilo directriz, ambiente de aprendizaje, relaciones interpersonales)	
	Gestión académica	
	Eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional e inserción laboral	
	Análisis FODA del centro educativo	
Abandono	Períodos críticos	
	Principales factores explicativos	
	Tasas de abandono y su evolución reciente	
Programas de retención escolar	Programas universales o focalizados (de apoyo económico, apoyo académico, etc.)	

ANEXO 6: Pauta de semi-estructuración de entrevistas en profundidad aplicadas a informantes calificados del «tipo» (iii): “actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los tres centros de ES considerados”: los tres docentes con mayor cantidad de años de trabajo en cada uno de ellos

ENTREVISTADO: _____ **FECHA:** __/__/____ **CENTRO EDUC.:** _____

VARIABLES	INDICADORES (o PREGUNTAS)
Características más destacables del centro de Educación Superior en el que trabaja el entrevistado	Perfil del estudiante ingresante
	Posibilidades de inserción laboral del egresado
	Calidad educativa
	Estándares de exigencia académica
	Gobernabilidad
	Clima organizacional (visiones y objetivos compartidos, estilo directriz, ambiente de aprendizaje, relaciones interpersonales)
	Gestión académica
	Eficacia en el cumplimiento de expectativas de formación profesional e inserción laboral
Abandono	Análisis FODA del centro educativo
	Períodos críticos
	Principales factores explicativos
Programas de retención escolar	Tasas de abandono y su evolución reciente
	Programas universales o focalizados (de apoyo económico, apoyo académico, etc.)

ANEXO 7: Pauta de semi-estructuración de entrevistas en profundidad aplicadas a informantes calificados del «tipo» (iv): 16 jóvenes que, habiendo comenzado sus estudios en el año 2014 en alguno de los tres centros de ES considerados, continuaron allí una vez iniciado el tercer año lectivo

NOMBRE: _____ **CARRERA QUE CURSA:** _____ **FECHA:** /03/17

1. ¿Dónde cursaste el último año de Bachillerato? ¿En qué orientación? ¿Recordás por qué elegiste esa orientación?
2. ¿Cómo evaluás tu formación en Bachillerato? ¿Considerás que fue adecuada?
3. Al culminar el último año de Bachillerato, ¿tenías claro qué carrera terciaria querías seguir? ¿Cuál era? ¿En dónde pensabas cursarla?
4. Si esa carrera no era la que estás cursando actualmente, ¿por qué razón no cursaste aquella carrera?
5. ¿Cuál fue la principal razón que te llevó a inscribirte en tu carrera actual?
6. ¿Podrías asegurar que esa era, en aquel momento (febrero-marzo de 2014), tu “vocación”? ¿Lo es ahora?

(20) ¿Qué importancia tuvo c/u de estos aspectos en la elección de la carrera que estás cursando?	(5) muy im- portante	(4) impor- tante	(3) + o - im- portante	(2) poco im- portante	(1) nada im- portante
Era mi vocación / Me gustaba la profesión					
Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta					
Era una opción que se puede hacer en esta localidad					
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera					
Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios					
Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado					
La opinión o el consejo de algún familiar o amigo					

7. Al momento de inscribirte en tu carrera actual, ¿tu expectativa era culminarla? ¿Por qué?
8. ¿En algún momento has pensado en abandonar la carrera que estás cursando o en cambiar de carrera? ¿Cuáles eran los motivos?
9. ¿Cuáles son las principales razones que te llevan a continuar cursando tu actual carrera?

[LUEGO DE SU RESPUESTA ESPONTÁNEA, SE LE MENCIONAN LAS SIGUIENTES RAZONES Y SE LE SOLICITA QUE INDIQUE LA(S) QUE A SU JUICIO FUE(ON) LA(S) MÁS IMPORTANTE(S)]:

- a- Me di cuenta de que esta carrera es mi vocación o es lo que más me gusta
- b- De las pocas opciones de estudios terciarios en la región es la carrera que más me gusta
- c- La profesión me resulta atractiva en varios aspectos (rol, salario, prestigio, etc.)
- d- Una vez egresado es fácil conseguir trabajo en la ciudad o en la región
- e- La carrera no me resulta difícil; me ha ido bien en parciales y/o exámenes
- f- Mis conocimientos previos me permitieron cumplir bien con las exigencias académicas
- g- La forma de enseñar y el trato de los docentes con los estudiantes es adecuado
- h- Me siento cómodo/a aquí; me integré bien al centro y con mis compañeros
- i- Otras razones. Explicitarlas

10. ¿Tenés (o tuviste) beca total? ¿Considerás que eso ha tenido alguna influencia en el hecho de que hayas continuado estudiando tu actual carrera?

11. ¿Trabajás en forma remunerada? ¿Cuántas horas por semana? ¿Ese trabajo está vinculado a la carrera que estás cursando?

12. Con respecto a los aspectos que te mencionaré a continuación, ¿cuáles son tus principales impresiones con respecto a la carrera que estás cursando?

(21) Factores de motivación hacia la carrera elegida	(5) muy importante	(4) importante	(3) + o - importante	(2) poco importante	(1) nada importante
La carrera me resultaba interesante y novedosa					
Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica					
Las clases estaban bien planificadas					

(22) Sobre la exigencia (o la «presión») académica	(5) muy frecuentemente	(4) frecuentemente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles					
Se requerían conocimientos previos que yo no tenía					
Las metas académicas me resultaban muy exigentes					

(23) Sobre modalidades de aprendizaje activo	(5) muy frecuentemente	(4) frecuentemente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones					
Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos o materias					
Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia					
Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre los cursos					
Recibiste de estudiantes de grados superiores ayuda para estudiar temas difíciles o complejos					

(24) Sobre modalidades de aprendizaje colaborativo	(5) muy frecuentemente	(4) frecuentemente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Estudiaste en grupo con compañeros					
Hiciste una presentación en clase en grupo					
Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo					
Hiciste un proyecto de investigación en grupo					

(25) Sobre la interacción entre docentes y alumnos	(5) muy frecuentemente	(4) frecuentemente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Los profesores realmente valoraban tus opiniones					
Los profesores te trataban de manera justa					
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos					
Los profesores faltaban mucho a clase					
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos					
Los prof. dedicaban tiempo para ayudar a entender los temas					

ANEXO 8: Pauta de semi-estructuración de entrevistas en profundidad aplicadas a informantes calificados del «tipo» (v): jóvenes que, habiendo comenzado sus estudios en el año 2014 en alguno de los tres centros de ES considerados, abandonaron sus estudios antes de transcurridos tres meses del inicio del tercer año lectivo

NOMBRE: _____ **CARRERA QUE CURSABA:** _____ **FECHA:** /03/17

1. ¿Dónde cursaste el último año de Bachillerato? ¿En qué orientación? ¿Recordás por qué elegiste esa orientación?
2. ¿Cómo evaluás tu formación en Bachillerato? ¿Considerás que fue adecuada?
3. Al culminar el último año de Bachillerato, ¿tenías claro qué carrera terciaria querías seguir? ¿Cuál era? ¿En dónde pensabas cursarla?
4. Si esa carrera no era la que estás cursando actualmente, ¿por qué razón no cursaste aquella carrera?
5. ¿Cuál fue la principal razón que te llevó a inscribirte en la carrera que cursaste?
6. ¿Podrías asegurar que esa era, en aquel momento (febrero-marzo de 2014), tu “vocación”?

(20) ¿Qué importancia tuvo c/u de estos aspectos en la elección de la carrera que interrumpiste?	(5) muy importante	(4) importante	(3) + o - importante	(2) poco importante	(1) nada importante
Era mi vocación / Me gustaba la profesión					
Veía que era una carrera fácil de hacer y/o una carrera corta					
Era una opción que se puede hacer en esta localidad					
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera					
Sus egresados tienen mucho prestigio y/o reciben altos salarios					
Veía que era fácil conseguir trabajo una vez egresado					
La opinión o el consejo de algún familiar o amigo					

7. ¿Al momento de inscribirte en la carrera que cursaste, ¿tu expectativa era culminarla? ¿Por qué?
8. Con respecto a los aspectos que te mencionaré a continuación, ¿cuáles eran las principales impresiones que recordás de la carrera que cursaste?

(21) Factores de motivación hacia la carrera elegida	(5) muy importante	(4) importante	(3) + o - importante	(2) poco importante	(1) nada importante
La carrera me resultaba interesante y novedosa					
Los conocimientos enseñados tenían aplicación práctica					
Las clases estaban bien planificadas					

(22) Sobre la exigencia (o la «presión») académica	(5) muy frecuentemente	(4) frecuentemente	(3) regularmente	(2) rara vez	(1) nunca
Los parciales y los exámenes me resultaban fáciles					
Se requerían conocimientos previos que yo no tenía					
Las metas académicas me resultaban muy exigentes					

(23) Sobre modalidades de aprendizaje activo	(5) muy frecuent	(4) frecuen- tamente	(3) regular- mente	(2) rara vez	(1) nunca
Hiciste preguntas en clase o participaste en las discusiones					
Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos o materias					
Fuera del aula discutiste con profesores ideas sobre su materia					
Fuera del aula discutiste con compañeros ideas sobre los cursos					
Recibiste de estudiantes de grados superiores ayuda para estudiar temas difíciles o complejos					

(24) Sobre modalidades de aprendizaje colaborativo	(5) muy frecuent	(4) frecuen- tamente	(3) regular- mente	(2) rara vez	(1) nunca
Estudiaste en grupo con compañeros					
Hiciste una presentación en clase en grupo					
Hiciste una actividad práctica en terreno en grupo					
Hiciste un proyecto de investigación en grupo					

(25) Sobre la interacción entre docentes y alumnos	(5) muy frecuent	(4) frecuen- tamente	(3) regular- mente	(2) rara vez	(1) nunca
Los profesores realmente valoraban tus opiniones					
Los profesores te trataban de manera justa					
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos					
Los profesores faltaban mucho a clase					
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos					
Los prof. dedicaban tiempo para ayudar a entender los temas					

9. En el primer año de la carrera, ¿tenías beca total?
10. [Si responde SÍ] Si no hubieses contado con esa beca, ¿igual hubieses cursado la carrera que luego interrumpiste?
11. ¿Trabajabas en forma remunerada al momento de interrumpir tus estudios? ¿Cuántas horas por semana? ¿Ese trabajo está vinculado a la carrera que estabas cursando?
12. ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en tu decisión de abandonar tus estudios?
13. ¿En qué momento tomaste la decisión de interrumpir tus estudios?
14. ¿Esa interrupción de tus estudios es transitoria o definitiva?
15. ¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir tus estudios?
[LUEGO DE SU RESPUESTA “ESPONTÁNEA”, SE LE MENCIONAN LAS SIGUIENTES RAZONES Y SE LE SOLICITA QUE INDIQUE LA(S) QUE A SU JUICIO FUE(RON) LA(S) MÁS IMPORTANTE(S)]:

 - a- Me di cuenta de que esa carrera no era para mí y/o que no me gustaba.
 - b- No me fue bien en parciales y/o exámenes.
 - c- La exigencia académica me resultó demasiado alta para mis conocimientos previos.
 - d- La forma de enseñar y el trato de los docentes no era lo que esperaba
 - e- No me sentía cómodo/a; no me integré bien al centro ni con mis compañeros.
 - f- Mi trabajo no me permitía estudiar lo necesario para responder a las exigencias.
 - g- Otras razones (enfermedad, embarazo, cuidados familiares, etc.). Explicitarlas.

16. Si hubieses tenido pasión por la carrera que cursaste, ¿de todos modos la hubieses abandonado?

ANEXO 9: Pauta de semi-estructuración de grupo de discusión con informantes de los «tipos» (iv) y (v)

VARIABLES consideradas	PAUTA DE SEMI-ESTRUCTURACIÓN
Trayectoria y preparación pre-terciaria	<p>Razones de la elección de la orientación cursada en Educación Media Superior (Bachillerato).</p> <p>Evaluación de su formación pre-terciaria.</p>
<p>Preferencias y expectativas pre-terciarias.</p> <p>Eventuales cambios de expectativas.</p> <p>Expectativas de culminación.</p> <p>Motivos de la elección de la carrera</p>	<p>Preferencias y expectativas en cuanto a cursar estudios superiores existentes inmediatamente antes de culminar el último año de Educación Media Superior (Bachillerato). Claridad de esas preferencias y expectativas.</p> <p>Disonancia entre dichas preferencias y expectativas y la decisión efectivamente tomada.</p> <p>Eventuales cambios de esas expectativas y preferencias y de la carrera terciaria cursada.</p> <p>Expectativas en cuanto a la culminación de la carrera elegida.</p> <p>Principales motivos que condujeron a la elección de la carrera terciaria cursada.</p>
<p>Sobre los principales motivos que conducen al abandono de los estudios en el 1^{er} año de la Educación Superior</p>	<p>Sobre los principales factores que conducen al abandono de los estudios en el primer año de la Educación Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • motivación inicial • desmotivación • incumplimiento de expectativas • clima organizacional (visiones y objetivos compartidos, estilo directriz, ambiente de aprendizaje, relaciones interpersonales) • calidad educativa • exigencia académica • modalidades de aprendizaje (activo o no, colaborativo o no, etc.) • tipo de interacción entre pares y con los docentes • aspectos de la infraestructura física y de equipamiento • posibilidades de inserción laboral durante los estudios o al finalizarlos • exigencias laborales, exigencias familiares y/o domésticas • distancia entre el lugar de residencia y el centro educativo.
Beca de apoyo	Eventual influencia de contar con alguna beca (monetaria o de alojamiento) en el abandono o en la persistencia.

V

Glosario de siglas y acrónimos

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
AUSSE	<i>Australasian Survey of Student Engagement</i>
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CENUR	Centro Universitario Regional
CeRP	Centro Regional de Profesores
CES	Consejo de Educación Secundaria
CET-P	Consejo de Educación Técnico-Profesional
CFE	Consejo de Formación en Educación
CUCeL	Casa de la Universidad de Cerro Largo
CUR	Centro Universitario de Rivera
CUT	Centro Universitario de Tacuarembó
EM	Educación Media
EMB	Educación Media Básica
EMS	Educación Media Superior (Bachillerato)
ES	Educación Superior
IFD	Instituto de Formación Docente
NSSE	<i>National Survey of Student Engagement</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PROGRESA	Programa de Respaldo al Aprendizaje
SNEP	Sistema Nacional de Educación Pública
SNETP	Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública
SUNFD	Sistema Único Nacional de Formación Docente
Udelar	Universidad de la República
UTec	Universidad Tecnológica
UTU	Universidad del Trabajo de Uruguay

VI

Referencias bibliográficas

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE*, 10(1), pp. 1-16.
- Acevedo, F. (2006). El clamor de un coro de bostezos. (La educación media y su deriva). *Tópos. Para un debate de lo educativo*, 1, pp. 7-19. Rivera.
- Acevedo, F. (2008). Algunas dificultades para la definición de la calidad de la educación: reflexiones provisionales. *Tópos. para un debate de lo educativo N° 2*, junio, pp. 12-21.
- Acevedo, F. (2009a). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (2009b). *La producción del patrimonio cultural, las máscaras de la identidad colectiva. Una aproximación socio-antropológica al rico patrimonio de los corralenses*. Montevideo: Erga e omnes ediciones.
- Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Montevideo: erga e omnes ediciones.
- Acevedo, F. (2012). *Ante el naufragio. Una propuesta para la formación de actores de la enseñanza*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública.
- Acevedo, F. (2013). Abandono y riesgos de abandono en la Educación Superior en el interior del país. Un análisis provisional. Ponencia presentada en el *Seminario-taller regional Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*, Rivera: Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República, 2 de octubre.
- Acevedo, F. (2014a). Una aproximación a la desafiliación educativa en la transición hacia la Educación Superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, Vol. 7, n.º 1, pp. 131-148, Montevideo, enero-junio.
- Acevedo, F. (2014b). La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 183-208. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (2014c). Eventos de riesgo en la transición a la Educación Superior en un marco de inequidad socio-geográfica. El caso de Uruguay. Ponencia presentada al *III Congreso Internacional de Educación Superior*. San José de Costa Rica: West Chester University - Universidad Nacional de Costa Rica, 9 de octubre.

- Acevedo, F., Bertoni, R., Carreño, G., Collazo, M., Curbelo, C., Farías, E., Fernández, E., Katzkowicz, N., Manzoni, P., Ottado, D., Porta, M., Vicci, G., Viera, P. y Villegas, B. (2015). *Presentación del Ciclo Inicial Optativo del Área Social y Artística de la Región Noreste*. Universidad de la República.
- Acevedo, F., Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M. y Patrón, R. (2014c). Transición entre ciclos: marco analítico. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 21-40. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Acevedo, F., Fernández, T., Domínguez, M. E., Mancebo, M. E., Menni, G., Nossar, K., Ocaño, J., Patrón, R., Porta, M., Ríos, Á. y Viera, P. (2013). *Centro de Estudios sobre Políticas Educativas. Proyecto para su constitución en el Centro Universitario de la Región Noreste de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Acevedo, F., Mosqueira, A. y Queirolo, D. (2016). Rezago y abandono en la Educación Superior. Estudio de un caso. En F. Acevedo, K. Nossar y P. Viera (eds.), *Miradas sobre educación y cambio*, pp. 105-110. Montevideo: Consejo de Formación en Educación - Universidad de la República.
- Adorno, Th. (1998) [1970]. *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker - 1959-1969*. Madrid: Morata.
- Adorno, Th. (2006). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116, III, Washington: OEA.
- Aguilar Villanueva, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno. Estudio introductorio*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Aldridge, A. y Levine, K. (2003). *Topografía del mundo social. Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. Barcelona: Gedisa.
- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), pp. 1-18. Recuperado el 9 de mayo de 2017 de <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>.
- AlKandari, N. (2008). Factors affecting student retention at Kuwait University. *The College Student Journal*, 42 (2), pp. 483-492. Recuperado el 22 de septiembre de 2016 de http://www.redorbit.com/news/education/1413871/factors_affecting_students_retention_at_kuwait_university/.
- Allende, M., Rodríguez, L. y Zegarra, R. (2011). *La desafiliación en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte. Inédito.
- Almeida, L., Guisande, M. y Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28 (3), pp. 860-865 (<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231>). Recuperado el 14 de abril de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/314766512_Participacion_extracurricular_ajuste_y_rendimiento_academico_en_la_Educacion_Superior_Un_estudio_con_estudiantes_portugueses.

- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M. y Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma, Vol. XXVII, N° 1*, pp. 01-22. Junio. Recuperado el 19 de marzo de 2017 de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3895>.
- Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 22 (1), pp. 15-27. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/74>.
- ANEP-CES (2016). *Monitor Educativo liceal. Principales resultados 2015*. Recuperado el 14 de julio de 2017 de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/principales%20resultadosces%20monitor%202015.pdf.
- ANEP-DSPE-DIEE (2013). *Uruguay en PISA 2012. Primeros resultados en Matemática, Ciencias y Lectura. Informe Preliminar*. Montevideo: Programa Internacional de Evaluación de estudiantes de la OCDE - Programa PISA Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) - División Investigación, Evaluación y Estadística.
- Angulo, J. F. (2002). La planificación de la mejora de la escuela: el laico grial del cambio educativo. En J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coord.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Appel, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Arbona, C. y Nora, A. (2007). The influence of academic environmental factors on Hispanic college degree attainment. *Review of Higher Education*, 30(3), pp. 247-270.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, pp. 651-670. (DOI: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007). Recuperado el 19 de febrero de 2016 de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18708246>.
- Ardoino, J. (2000). *Prefacio a Lapassade, G.: Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Argüello, M., Carballo, J., Fernández, P. y 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. Inédito.
- Arias, M. F., Gorostiaga, J. M., Lastra, K., Mihal, I. y Muiños, S. M. (2016). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en cuatro universidades del Conurbano. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, pp. 41-77. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arnaiz, P. y Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), pp. 5-26. Recuperado el 23 de octubre de 2016 de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1162>.

- Arocena, R., Gregersen, B. y Sutz, J. (2010). Challenges and Opportunities for Universities in Small Latin American Countries. En B. Johnson y O. Segura (Ed.), *Systems of Innovation and Development. Central American Perspectives*. Heredia: Universidad Nacional de Heredia.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2008). *Prospectiva de la Educación Superior en América Latina*. Documento de trabajo para la Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Universidad de la República.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. y Oseguera, L. (2012). Pre-College and Institutional Influences on Degree Attainment. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success*, pp. 119-143. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Augé, M. (1993). *Los "no-lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Austin, J. S. y Martin, N. K. (1992). College-bound students: Are we meeting their needs? *Adolescence*, (27), 105, pp. 115-121. Recuperado el 3 de abril de 2016 de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1539488>.
- Bahr, P. R. (2008). Cooling out in the community college: What is the effect of academic advising on students' chances of success? *Research in Higher Education*, 49(8), pp. 704-732. Recuperado el 10 de agosto de 2016 de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-008-9100-0>.
- Baker, C. N. (2008). Under-represented college students and extracurricular involvement: The effects of various student organizations on academic performance. *Social Psychology of Education*, 11, pp. 273-298 (DOI: DOI: 10.1007/s11218-007-9050-y). Recuperado el 14 de febrero de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/225662831_Under-represented_college_students_and_extracurricular_involvement_The_effects_of_various_student_organizations_on_academic_performance.
- Balandier, G. (1994). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2004). Performativities and Fabrications in the Educational Economy: Towards the Perfect Society. En S. Ball (Ed.). *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, pp. 143-155. London: Routledge Falmer.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, pp. 397-424. Recuperado el 21 de diciembre de 2016 de <https://www.jstor.org/stable/23764608?>.
- Baráibar, A. (2014). El acceso a Formación Docente. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 156-173. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Barrenechea, P. et al. (2008). *Diagnóstico económico del departamento de Rivera. Informe final. Análisis y priorización de los recursos económicos del departamento con potencialidad para un desarrollo local sostenible*. Montevideo: Programa de Desarrollo Local ART, PNUD-OPP.

- Bateson, G. (1990). *Naven, análisis de un ritual iatmul*. Barcelona: Jucar.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires: Losada.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: the synthesis and test of a casual model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, pp. 155-187. Recuperado el 24 de noviembre de 2016 de https://archive.org/stream/ERIC_ED174873/ERIC_ED174873_djvu.txt.
- Bean, J. (1982). Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. *New directions for institutional research*, 36, pp. 17-33. Recuperado el 14 de diciembre de 2017 de <http://dx.doi.org/10.1002/ir.37019823604>.
- Bean, J. P. (1981). *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service N° ED202444). Recuperado el 14 de junio de 2016 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED202444.pdf>.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6(2), pp. 129-148. Recuperado el 13 de junio de 2016 de <https://muse.jhu.edu/article/645378/summary>.
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), pp. 35-64.
- Bean, J. P. (1990). Understanding why students stay or leave. En D. Hossler, J. P. Bean y asoc. (Eds.), *The Strategic Management of College Enrollments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36(6), pp. 617-645. Recuperado el 29 de noviembre de 2015 de https://archive.org/stream/ERIC_ED365185/ERIC_ED365185_djvu.txt.
- Bean, J. P. y Eaton, S. B. (2002). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), pp. 73-89.
- Bean, J. P. y Vesper, N. (1990). *Quantitative approaches to grounding theory in data. Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Bean, J. P. y Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, Vol. 55, N° 4, pp. 485-540. Recuperado el 26 de noviembre de 2016 de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543055004485>.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York: NBER.

- Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success. *Review of Higher Education, 30(4)*, pp. 441-469 (DOI: 10.1353/rhe.2007.0032). Recuperado el 25 de octubre de 2016 de http://depts.washington.edu/apac/roundtable/5-27-09_practitioner_knowledge.pdf.
- Berger, J. B. (2002). Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empirically-based Recommendations for Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 3(1)*, pp. 3-21.
- Berger, J. B., Blanco, G. y Lyons, S. (2012). Past to Present. A Historical Look at Retention. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success*, pp. 7-34. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Berger, J. B. y Milem, J. E. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. En J. C. Smart y W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: handbook of theory and research (Vol. 15)*, pp. 268-338. New York: Agathon Press.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal, E. M., Cabrera, A. F., & Terenzini, P. T. (2000). The Relationship between Race and Socioeconomic Status (SES): Implications for Institutional Research and Admissions Policies. Paper presented at the *AIR 2000 Annual Forum*, Cincinnati.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F.: Paidós.
- Bertullo, J., Contera, C., Chouhy, G., Fraga, L., Koolhaas, M. y Setaro, M. (2006). *Educación Universitaria y Desarrollo Territorial: Análisis de los casos de Paysandú y Rivera*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Blanchfield, W. (1972). College dropout identification: an economic analysis. *Journal of Human Resources, 7(4)*, pp. 540-544. Recuperado el 21 de septiembre de 2016 de https://www.jstor.org/stable/144756?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Blanco, M. M. y Ramos, F. J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación, n° 50*, pp. 99-112.
- Boado, M. (2010). La deserción universitaria en UDELAR: algunas tendencias y reflexiones. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 123-151. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Boado, M., Custodio, L. y 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.

- Boado, M. y Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances, 1(1)*, pp. 51-67. Recuperado el 20 de octubre de 2017 de http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education.*, pp. 487-511. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (1990). Habitus. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, pp. 154-157. México, D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991) [1980]. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1992). Posfacio. En P. Rabinow, *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2000) [1973]. La opinión pública no existe. En P. Bourdieu, *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo, pp. 220-232.
- Bourdieu, P. (2002a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002b). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2002c) [1979]. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México, D. F.: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2005). Conversación: El oficio de sociólogo. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996) [1970]. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1976). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M. y McPherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Braxton, J. M. (Ed.) (2000). *Reworking the Student Departure Puzzle: New theory and research on college student retention*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S. y McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 30, n° 3*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=ED501184>.
- Braxton, J. M., Milem, J. F. y Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: towards a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education, 71(5)*, pp. 569-590.
- Braxton, J. M., Shaw-Sullivan, A. V. S. y Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, Vol. 12*, pp. 107-164. New York, NY: Agathon Press.
- Breen, R. y Buchmann, M. (2002). Institutional Variation and the Position of Young People: A Comparative Perspective. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 580*, pp. 288-305. American Academy of Political and Social Science. Recuperado el 4 de mayo de 2017 de <http://www.jstor.org/stable/1049911>.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society 9 (3)*, pp. 275-305.
- Bricall, J. M. (Ed.) (1998). *Informe Universidad 2000. Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 11 de septiembre de 2017 de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- Briggs, A. R. J., Clark, J. y Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18(1)*, pp. 3-21.
- Brothen, Th. y Wambach, C. (2004). A Historical Note on Retention: The Founding of General College. En I. M. Duranczyk, J. Higbee y D. B. Lundell (Eds.), *Best Practices for Access and Retention in Higher Education*, pp. 7-10. Recuperado el 29 de noviembre de 2016 de <http://www.cehd.umn.edu/CRDEUL/pdf/monograph/5-a.pdf>.
- Bruinsma, M. y Jansen, E. P. W. A. (2007). Educational productivity in higher education: An examination of part of the Walberg Educational Productivity Model. *School Effectiveness and School Improvement, 18(1)*, pp. 45-65. Recuperado el 27 de octubre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ763533>.
- Brunner, J. J. (2011). *Constantes, novedades y preguntas sobre la deserción escolar. Notas para el Seminario "Deserción Escolar en Educación Básica: Un Desafío para la Política Pública"*. CEPAL. Recuperado el 18 de noviembre de 2016 de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Notas_Desercion_1205011.pdf.
- Brunner, J. J. (1992). *Evaluación de la calidad académica internacional comparada*. Santiago de Chile: FLACSO.

- Bryson, C. y Hand, L. (2008a). An introduction to student engagement. En L. Hand y C. Bryson (Eds.), *Aspects of student engagement*, pp. 5-13. Londres: Staff and Educational Development Association.
- Bryson, C. y Hand, L. (2008b). Student Engagement. En L. Hand y C. Bryson (Eds.), *Aspects of student engagement*, pp. 13-17. Londres: Staff and Educational Development Association.
- Burckhardt, J. (1999) [1889]. *Reflexiones sobre la historia universal*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera, A., Burkum, K., La Nasa, S. y Bibo, E. (2012). Pathways to a Four-Year Degree. Determinants of Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success*, pp. 167-210. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Cabrera, A., Nora, A. y Castaneda, M. (1992). The Role of Finances in the Persistence Process: A Structural Model. *Research in Higher Education*, 33(5), p. 571.
- Cabrera, A., Nora, A. y Castaneda, M. (1993). College Persistence: structural equations modelling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), pp. 123-139. Recuperado el 4 de agosto de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/272558041_College_Persistence_Structural_Equations_Modeling_Test_of_an_Integrated_Model_of_Student_Retention.
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 15-40. Barcelona: Laertes.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006a). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n° 1, pp. 105-127. Recuperado el 22 de noviembre de 2016 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2006b). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n° 2, pp. 171-203. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.htm.
- Cambours, A. M. y Arias, M. F. (2016). Aproximaciones a un perfil dinámico de los ingresantes en las universidades del Conurbano bonaerense. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, pp. 19-40. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cambours, A. M. y Gorostiaga, J. M. (2016). Introducción. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, pp. 9-16. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Cambours, A. M. y Gorostiaga, J. M. (2016). Reflexiones finales. Hallazgos y tareas pendientes. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, pp. 217-221. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Capra, F. (1992) [1975]. *El Tao de la Física. Una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental*. Madrid: Luis Cárcamo.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- 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*, pp. 65-83. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Cardozo, S. (2013). 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.
- Carpenter, P. G., Hayden, M. y Long, M. (1998). Social and economic influences on graduation rates from higher education in Australia. *Higher Education*, 35, pp. 399-422.
- Carrol, L. (1998) [1871]. *Alicia a través del espejo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Casacuberta, C. y Bucheli, M. (2010). Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 169-184. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados al abandono y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*(65), pp. 11-35.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, pp. 255-280. Recuperado el 15 de abril de 2017 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_11.html.
- Castejón, Á., Ruiz, M., Arriaga, J. y Casaravilla, A. (2016). Modelo estructural causal de la permanencia en la Universidad Politécnica de Madrid. Ponencia presentada en la *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VI CLABES)*. Quito: Escuela Politécnica Nacional, 9 al 11 de noviembre.
- Castel, R. (2000). The Roads to Disaffiliation: Insecure Work and Vulnerable Relationships. *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 24, Issue 3, pp. 519-535. Recuperado el 4 de enero de 2016 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2427.00262/pdf>.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Chen, X. y Carroll, C. D. (2007). *Part-time Undergraduates in Postsecondary Education. 2003-04*. US Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics. Recuperado el 14 de agosto de 2016 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497213.pdf>.
- Chong, Y. y Ahmed, P. (2015). Student motivation and the “feel good” factor: an empirical examination of motivational predictors of university service quality evaluation. *Studies in Higher Education, Vol. 40, N° 1*, pp. 158-177.
- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment*. Recuperado el 19 de octubre de 2016 de http://nces.ed.gov/pubs2001/2001072_Essay.pdf.
- Choy, S. (2002). *Access and persistence: Findings from 10 years of longitudinal research on students*. American Council on Education. Recuperado el 23 de noviembre de 2015 de http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_access&persistence.pdf.
- Christie, H. y Munro, M. (2003). Why do students leave university early? *Research Briefing N° 1, Centre for Research into Socially Inclusive Services (CRSIS)*. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Christie, H., Munro, M. y Wager, F. (2005). ‘Day students’ in higher education: Widening access students and successful transitions to university life. *International Studies in Sociology of Education, 15*, pp. 3-30. (DOI:10.1080/09620210500200129). Recuperado el 9 de mayo de 2017 de <https://core.ac.uk/download/pdf/276757.pdf>.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. y McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: learning to be a university student. *Studies in Higher Education, 33*, pp. 567-581. (DOI: 10.1080/03075070802373040).
- Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-based and online education: university connections*. London: Routledge.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). *Higher Education, 60*, pp. 1-17 (DOI: 10.1007/s10734-009-9281-2).
- Consultora CIFRA (2012). *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública.
- Corno, L. y Mandinach, E. (2004). What we have learned about student engagement in the past twenty years. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, pp. 299-328. Information Age Publishing.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa, 19 (1)*, pp. 127-151. Recuperado el 3 de abril de 2017 de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9842/TransicionEstudios.pdf?sequence=1>.

- Cortázar, J. (1994). *El examen*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cosse, G. (1999). *Las lógicas organizacionales en las reformas educativas latino-americanas: conflictos y tensiones*. Manuscrito. Buenos Aires.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Antropos.
- Crawford, K. y Harris, M. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, pp. 75-100. Recuperado el 11 de abril de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ783252>.
- Cullen, G. (1971). *Townscape*. Londres: Architectural Press.
- Custodio, L. (2010). Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 153-168. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. En L. A. Peplau y D. Perlman (eds.), *Loneliness: A sourcebook on current theory, research, and therapy*, pp. 291-309. New York: Wiley.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colagelo, N., Assouline, S. G. y Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), pp. 369-378. Recuperado el 19 de noviembre de 2016 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4802&rep=rep1&type=pdf>.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- de Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268. (DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01). Recuperado el 14 de octubre de 2016 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.607.4939&rep=rep1&type=pdf>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- De Miguel, M., Apodaka, P., Arias, J. M., Escudero, T., Rodríguez, S. y Vidal, J. (2005). To what extent is higher education achievement conditioned by the secondary education model? *Studies in Educational Evaluation*, 31, pp. 57-78. Recuperado el 29 de noviembre de 2016 de https://www.academia.edu/31401728/To_what_extent_is_higher_education_achievement_conditioned_by_the_secondary_education_model.

- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En Th. Popkewitz (comp.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Díaz-Romero, P. (2010). *Equidad y calidad en las universidades para el siglo XXI*. Santiago de Chile.
- Dickie, L. O. y Farrell, J. E. (1991). The transition from high school to college: an impedance mismatch? *Physics Teacher*, 29(7), pp. 440-445. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <http://aapt.scitation.org/doi/10.1119/1.2343380>.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), pp. 7-27. Recuperado el 2 de marzo de 2016 de http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/modelos_explicativos_de_retencion_en_la_universidad_estudios_pedagogicos_2007.pdf.
- Dorio, I. y Corti, F. (2014). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 157-172. Barcelona: Laertes.
- Durán-Aponte, E. y Elvira-Valdés, M. A. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, n° 2, pp. 201-221. Recuperado el 22 de marzo de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939011>.
- Durkheim, É. (1965) [1897]. *El suicidio*. Buenos Aires: Schapire.
- Eaton, S. B. y Bean, J. P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36 (6), pp. 617-645.
- Ecclestone, K., Biesta, G. y Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse: The role of identity, agency and structure. En K. Ecclestone, G. Biesta y M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse*, pp. 1-15. London: Routledge.
- Eco, U. (1995) [1977]. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Elder G. H. y Conger, R. D. (2000). *Conceptual considerations on Resilience*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Elkins, S. A., Braxton, J. M. y James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41, pp. 251-268. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de https://archive.org/details/ERIC_ED424799.
- Elster, J. (1998). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Península.

- Emery, C. (2013). Igualdad y diferencia: pensar la diversificación de la educación media hoy. Montevideo: INEE. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Igualdad%20y%20diferencia%20pensar%20la%20diversificaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20hoy.pdf>.
- Engstrom, C. y Tinto, V. (2008). Access Without Support is Not Opportunity. *Change. The Magazine of Higher Education*, January-february.
- Escandell, O; Marrero, G. y Castro, J. J. (2002) El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Evaluación e intervención Psicoeducativa, I (8-9)*, pp. 305-338. Recuperado el 24 de agosto de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919081&info>.
- Escandell, O., Marrero, G. y Rubio, F. (1999). El abandono de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1)*, pp. 673-680. Recuperado el 9 de noviembre de 2016 de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". *Cuadernos de Pedagogía Universitaria, N°2*. San Pablo: Pro-Rectoría de Graduación. Universidad de San Pablo.
- Ezcurra, A. M. (2008). Educación universitaria: una inclusión excluyente. Ponencia presentada al *III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Farías, R. y 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. Inédito.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Fernández Lamarra, N. (2015). La democratización del acceso a la Universidad: la experiencia de las universidades del conurbano bonaerense. En N. Fernández Lamarra (comp.), *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*, pp. 165-199. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández, M., Furtado, B. y 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. Inédito.
- Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuela y sistema educativo en América Latina*. México, D. F.: El Colegio de México.

- Fernández, T. (2010a). Enfoques para explicar la desafiliación. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 27-40. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. (2010b). Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007). En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 99-121. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. (coord. y ed.) (2010c). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S. y Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Fernández, T., Boado, M. y Bonapelch, S. (2008). *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Fernández, T., Bucheli, M. y Cardozo, S. (2012). *Gender differences in the transition from Secondary to Tertiary Education: the case of Uruguay*. Paris: OECD.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2014a). Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 123-146. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2014b). Educación Superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas de Educación, Vol. 7, n.º 1*, pp. 103-128, Montevideo, enero-junio.
- Fernández, T., Cardozo, S. y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 13-26. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. y Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009). En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 205-231. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

- Fernández, T., Ríos, Á. y Anfitti, V. (2014). Tres programas de tránsito entre ciclos educativos. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 209-236. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Figuera, P. (2014). Introducción. En Figuera, P. (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 9-12. Barcelona: Laertes.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), pp. 349-370. Recuperado el 9 de abril de 2016 de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/45225/1/Las%20competencias%20academicas%20previas%20y%20el%20apoyo%20familiar%20en%20la%20transicion%20a%20la%20universidad.pdf>.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2000). El proceso de transición del bachillerato a la universidad: factores de éxito. *Quaderns Institucionals*, 2, pp. 41-55.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 13, n° 1, pp. 33-41. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/112851/1/622419.pdf>.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2014a). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Estudio de un caso. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 97-112. Barcelona: Laertes.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2014b). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. Estudio de un caso. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 113-138. Barcelona: Laertes.
- Filgueira, C. (2001). *Estructura de Oportunidades y Vulnerabilidad Social. Aproximaciones conceptuales recientes*. Recuperado el 4 de enero de 2016 de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>.
- Filmus, D. (1996). Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. *Propuesta Educativa*, 17, pp. 31-51. Buenos Aires: FLACSO.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. y Achilles, C. M. (2003). The Why's of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), pp. 321-368 (DOI: 10.3102/00346543073003321). Recuperado el 21 de septiembre de 2016 de <http://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/FinnPannozzo2003.pdf>.
- Fischetti, N. y Chiavazza, P. (2017). Narrativas. Arte y ciencia en los márgenes de la academia. En M. Alvarado y A. De Oto (Eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, pp. 125-145. Buenos Aires: CLACSO.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Foerster, H. von (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Fonseca, C. (2005): La Clase y su recusación etnográfica. *Etnografías contemporáneas (1)*, pp. 117-138. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1979). ¿What is an Author? En J. Harrari (ed.), *Textual Strategies*, Nueva York: Ithaca.
- Foucault, M. (1994). La gouvernementalité. En M. Foucault, *Dits et écrits III, texte n° 239*, pp. 635-657. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2005) [1966]. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fox-Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Fraga, G. (2017). La siesta del Claustro. *Brecha*, 31 de marzo.
- Franco, R. (1996). Los paradigmas de la política social en América Latina. *Revista CEPAL N° 58*, pp. 5-14.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, pp. 59-109 (DOI: 10.3102/00346543074001059). Recuperado el 2 de abril de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ737265>.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freixa, M., Aparicio-Chueca, P. y Triadó, X. (2014). El rol del profesorado como elemento clave en las instituciones y en el contexto de la educación superior. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 139-155. Barcelona: Laertes.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gairín, J., Triadó, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P. y Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20 (2), pp. 165-182. Recuperado el 9 de septiembre de 2017 de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2014.925230?needAccess=true>.
- Gairín, J., Figuera, P. y Triadó, X. (eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU. Recuperado el 27 de junio de 2017 de http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf.
- Gale, T. y Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (5), pp. 734-753. Recuperado el 11 de noviembre de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>.
- García Canclini, N. (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), pp. 58-75. Recuperado el 1 de julio de 2017 de <http://ries.universia.net>.
- García Márquez, G. (2005) [1981]. *Crónica de una muerte anunciada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México, D.F.: Gedisa.
- Geertz, C. (1990). El antropólogo como autor. México, D.F.: Paidós.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gerdes, H. y Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, pp. 281-288. Recuperado el 11 de abril de 2016 de <https://www.deepdyve.com/lp/wiley/emotional-social-and-academic-adjustment-of-college-students-a-NmaQozw2r4>.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995) [1984]. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gilardi, S. y Guglielmetti, Ch. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82 (1), pp. 33-53. The Ohio State University Press.
- Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo: del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. México, D.F.: Anthropos - Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giroux, H. (1990) [1988]. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glogowska, M., Young, P. y Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), pp. 63-77. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/249680947_Should_I_go_or_should_I_stayA_study_of_factors_influencing_students'_decisions_on_early_leaving.
- Gloria, A. M. y Kurpius, S. E. R. (2001). Influences of self-beliefs, social support and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of american indian undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7 (1), pp. 88-102. Recuperado el 23 de agosto de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/12087172_Influences_of_self-beliefs_social_support_and_comfort_in_the_University_environment_on_the_academic_nonpersistence_decisions_of_American_Indian_undergraduates.
- Goffman, E. (1971) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Gold, L. y Albert, L. (2006). Graduation Rates as a Measure of College Accountability. *American Academic* 2(1), pp. 89-106.
- González Fiegehen, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. En IESALC-UNESCO (Ed.), *IESALC Reports*, pp. 55. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- González Afonso, M., Álvarez Pérez, P., Bethencourth, J. T. y Cabrera, L. (2005). Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la Universidad de La Laguna. *International Conference, Careers Context: new challenges and tasks for Guidance and Counselling*. Lisboa.
- González Afonso, M., Álvarez Pérez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía, Año LXV, n° 236*, pp. 71-86. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281192.pdf>.
- González Afonso, M., Álvarez Pérez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. T. (2004). Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. La Coruña.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13 (1)*, pp. 21-43. (DOI: 10.1177/0272431693013001002). Recuperado el 5 de agosto de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/247763798_Classroom_Belonging_among_Early_Adolescent_Students.
- Gordon, J., Ludlum, J. y Hoey, J. J. (2008). Validating NSSE against student outcomes: are they related? *Research in Higher Education, 49*, pp. 19-39 (DOI: 10.1007/s11162-007-9061-8).
- Granovetter, M. S. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gravano, A. (1992). Antropología Práctica. Muestra y posibilidades de antropología organizacional. *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales, 1, 1*. Buenos Aires.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez (Comp.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, pp. 19-30. Buenos Aires: Paidós.
- Grubb, W. N. (2006). "Like, what do I do now?": The dilemmas of guidance counseling. En T. Bailey y V. S. Morest (Eds.), *Defending the community college equity agenda*, pp. 195-222. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Guattari, F. (1976) [1972]. *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guattari, F. (2000) [1989]. *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.

- Guerra, C. y Rueda, E. M. (2005). *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la enseñanza secundaria a la universidad: orientación, expectativas, toma de decisiones y acogida de los nuevos estudiantes en la universidad*. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de http://www6.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1145376143700_estudio_longitudinal_jovenes.pdf.
- Gunuc, S. y Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (4), pp. 587-610. Recuperado el 25 de junio de 2017 de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2014.938019?src=recsys>
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hand, L. y Bryson, C. (2008). Conclusions and implications. En L. Hand y C. Bryson (Eds.), *Aspects of student engagement*, pp. 41-42. Londres: Staff and Educational Development Association.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki*, 49, 16-24.
- Harper, S. R. y Quaye, S. J. (Eds.). (2009). *Student Engagement in Higher Education*. Routledge.
- Harris, R., Bolander, K., Lebrun, M., Docq, F. y Bouvy, M. (2004). Linking perceptions of control and signs of engagement in the process and content of collaborative e-learning. *Proceedings of the 2004 Network Learning Conference*, pp. 245-250. April 5-7. Lancaster University. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 de <https://strathprints.strath.ac.uk/43374/>.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1, 18.
- Hashway, R. M., Baham, C., Hashway, S. E. y Rogers, P. H. (2000). Retaining students in college. *Educational Research Quarterly*, 23, pp. 35-59. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-48350306/retaining-students-in-college>.
- Hausmann, L., Schofield, J. y Woods, R. (2007). Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist among African American and White First-year College Students. *Research in Higher Education*, 48 (7), pp. 803-839 (DOI: 10.1007/s11162-007-9052-9). Recuperado el 1 de abril de 2017 de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-007-9052-9>.
- Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.
- Heisenberg, W. (1963) [1959]. *Physics and Philosophy: The Revolution in Modern Science*. Londres: George Allen & Unwin Ltda.

- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, C. (Coord.) (2013). *Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior*. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf.
- Hernández, J. C. (2000). Understanding the Retention of Latino College Students. *Journal of College Student Development*, 41 (6). Recuperado el 18 de octubre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ621100>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Herrera, E. y Rodríguez, M. J. (1990). Autoeficacia y educación. *Studia Pedagogica*, 22, pp. 15-28.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 17 (2), pp. 91-108. Recuperado el 29 de noviembre de 2016 de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958524Modelo%20de%20análisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>.
- Holgado-Sáez, C. (2014). Motivación, ansiedad y autoconcepto en Educación Superior: efectos de metodologías y conductas docentes en el conocimiento y rendimiento de los estudiantes. *Libro de Actas del XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado "Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad"*, pp. 1545-1554. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) - Universidad de Cantabria. Santander, 20 al 22 de noviembre.
- Hong, B. S., Shull, P. J. y Haefner, L. A. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy, locus of control, persistence, and commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, pp. 289-309. Recuperado el 8 de julio de 2017 de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/CS.13.3.b?journalCode=csra>.
- Hultberg, J., Plos, K., Hendry G. D. y Kjellgren, K. I. (2009). Scaffolding students' transition to higher education: parallel introductory courses for students and teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (1), pp. 47-57.
- Hussey, T. y Smith, P. (2010). Transitions in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International* (47)(2), pp. 155-164.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003) [1979]. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Metrópolis. Recuperado el 9 de octubre de 2016 de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/InformeES-2000-2005.pdf>.
- Iglesias, A. I. y Falsetti, M. (2016). Construcción del saber en las aulas de ingreso de la UNGS: un diálogo entre la propuesta institucional y los participantes de la acción. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, pp. 145-179. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- INE (2011). *Censo Nacional de Población 2011*. Recuperado el 9 de abril de 2016 desde <http://www.ine.gub.uy/censos-2011>.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation students: time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), pp. 433-449.
- Ishitani, T. T. y DesJardins, S. L. (2003). A Longitudinal Investigation of Dropout from College in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(2), pp. 173-201.
- Jansen, E. P. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education Studies*, 47 (4), pp. 411-435. Recuperado el 11 de mayo de 2017 de <https://link.springer.com/article/10.1023/B:HIGH.0000020868.39084.21>
- Jerusalem, A. y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, D. C.: Hemisphere.
- Jimerson, S. R., Campos, E. y Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, pp. 7-27. (DOI: 10.1007/BF03340893). Recuperado el 12 de noviembre de 2016 de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340893>.
- Johnson, M. L. y Walberg, H. J. (1989). Factors influencing grade-point averages at a community college. *Community-College-Review*, 16, pp. 50-60. Recuperado el 18 de febrero de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ390984>.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea, 2013.
- Jones, R. (2008). *Student retention and success: A synthesis of research*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017 de http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Syntheses/wp_retention_synthesis_for_pdf_updated_090310.pdf.
- Juarros, M. F. (2006). Educación Superior, ¿como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), pp. 69-90.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), pp. 758-773 (DOI:

- 10.1080/03075079.2011.598505). Recuperado el 3 de mayo de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1012777>.
- Karp, M. M. (2011). *How Non-Academic Supports Work: Four Mechanisms for Improving Student Outcomes*. Community College Research Center (CCRC), Working Paper N° 28. Columbia University. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de <http://ccrc.tc.columbia.edu>.
- Kember, Lee y Li (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, 20, pp. 326-341 (DOI: 10.1080/02601370117754). Recuperado el 3 de junio de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ630445>.
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 522. Recuperado el 19 de noviembre de 2016 de <http://psycnet.apa.org/record/2000-95015-114>.
- 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.
- Koutsoubakis, D. (1999). A test of the effectiveness of a one-term freshmen orientation program at the foreign campus of an accredited private American university. *Journal of the First-Year Experience*, 11, pp. 33-58. Recuperado el 3 de mayo de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ601779>.
- Kowalski, C. (1977). *The impact of college on persisting and nonpersisting students*. New York: Philosophical Library.
- Krause, K.-L. (2005). Engaged, inert or otherwise occupied? Deconstructing the 21st century undergraduate student. Paper presented at the *Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students Symposium*, September 21-22. Queensland. Recuperado el 2 de marzo de 2017 de https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/37490/FYEEnga gemtGriffith2007.pdf.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. y McInnis, C. (2005). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. Melbourne: Department of Education, Science and Training, Australian Government - Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Krause, K.-L. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33, n° 5, pp. 493-505 (DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>) Recuperado el 4 de diciembre de 2016 de https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/26304/53553_1.pdf?sequence=1.
- Kuh, G. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3 (1), pp. 23-39. Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ635272>.

- Kuh, G., Gonyea, R. y Williams, J. (2005). What students expect from college and what they get. En T. Miller, B. Bender, J. Schuh and associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuper, A. (1973). Preface. En G. Bateson (1973), *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Londres: Paladin.
- Lamothe, D. (1995). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14, pp. 167-180. Recuperado el 29 de noviembre de 2016 de <http://www.cjcmh.com/doi/pdf/10.7870/cjcmh-1995-0023>.
- Landry, C. C. (2003): *Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty*. Louisiana State University (LSU) Doctoral Dissertations. 1254. Recuperado el 19 de agosto de 2017 de http://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2253&context=gradschool_dissertations.
- Lanza, H. (1996). La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad*. Madrid, febrero.
- Lapassade, G. (2000) [1975]. *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Larson, G. (1984). *The Far Side Gallery*. Recuperado el 3 de abril de 2015 de <https://pablorpalenzuela.files.wordpress.com/2009/03/gary-larson-1984-far-side-anthropologists.jpg>.
- Lassibille, G. y Navarro, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Journal Education Economics*, 16 (1), pp. 89-105. Recuperado el 22 de septiembre de 2016 de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09645290701523267?src=recsys>.
- Lastra, K. y Mihal, I. (2016). Políticas de bienestar en el ingreso y en el primer año: la búsqueda de equidad en las universidades del Conurbano bonaerense. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, pp. 79-99. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Lavado, J. (1992). *Déjenme inventar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Lawrence, J. (2006). Engaging first year students: a collaborative approach implemented in a first year nursing course. Paper presented at the 9th Pacific Rim Conference - First Year in Higher Education: Engaging students. July 12-14. University of Southern Queensland, Australia. Recuperado el 17 de diciembre de 2016 de <https://eprints.usq.edu.au/983/1/Lawrence.pdf>.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Lazarsfeld, P. (1985). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales, 1. Conceptos e índices*, pp. 99-109. Barcelona: Laia.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*, pp. 482-509. Recuperado el 29 de agosto de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ684894>.
- Lent, R. W., Taveira, M. D., Sheu, H. y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students: a longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74*, pp. 190-198.
- Lent, R. W., Hackett, G. y Brown, S. D. (1996). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly, 47 (4)*, pp. 297-311. Recuperado el 22 de marzo de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ598675>.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest choice and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122. Recuperado el 26 de febrero de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ487458>.
- Lémez, R. (2001). *Gobierno y administración de la educación en el Uruguay. Un análisis sociopolítico del "campo" de la administración educativa: características de su constitución y consolidación*. Montevideo: PRIIE - UCUDAL.
- Lémez, R. (2007). La gobernabilidad de la educación. Análisis sociopolítico de la educación en el Uruguay. *Cuadernos del CLAEH, 93*, 53-70. Montevideo.
- Lévi-Strauss, C. (1968) [1964]. *Mitológicas I, Lo crudo y lo cocido*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Levitz, R. y Noel, J. (1989). Connecting students to institutions: keys to retention and success. En M. L. Upcraft y J. Gardner (Eds.), *The freshman year experience*, pp. 65-81. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levy-Garboua, L. (1986). Selección e ineficacia en la enseñanza superior. En M. Latiesa (Comp.), *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Lewis, O. (1986). *Ensayos antropológicos*. México, D. F.: Grijalbo.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *The Counseling Psychologist, 34 (1)*, pp. 96-107. Recuperado el 10 de junio de 2017 de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011000005282369>.
- Lillis, M. P. (2012). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 13*, pp. 155-178.

Recuperado el 28 de octubre de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/271728701_Faculty_Emotional_Intelligence_and_Student-Faculty_Interactions_Implications_for_Student_Retention.

- Longden, B. (2001). Off course - renewed interest in retention but whose interest is being served? Paper presented at the *Higher Education Close Up Conference 2*, Lancaster University, 16-18 July. Recuperado el 9 de noviembre de 2016 de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001766.htm>.
- López, K. y Souza, G. (2012). *Causas de la creciente desafiliación estudiantil en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte. Inédito.
- Lotkowski, V. A., Robbins, S. B. y Noeth, R. J. (2004). *The Role of Academic and Non-academic factors in improving college retention. ACT Policy Report*. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de www.act.org/research/policymakers/pdf/college_retention.pdf.
- Luján, J. y Resendiz, A. (1981). *Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Luque, E., García Cedeño, F. y de Santiago, C. (2014). El abandono y el egreso en la UNED. En Á. Sánchez-Elvira y M. Santamaría (Coord.), *Libro de Actas de las VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, pp. 211-218. Madrid: Universidad de Educación a Distancia (UNED).
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD. Education Working Papers, N.º 53, OECD Publishing. Recuperado el 14 de julio de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.
- Ma, X. y Wang, J. (2001). A confirmatory examination of Walberg's Model of Educational Productivity in student career aspiration. *Educational Psychology*, 21(4), pp. 443-453. Recuperado el 16 de abril de 2017 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410120090821>.
- Mainardes, J. y Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, 30(106), Campinas, pp. 303-318. Recuperado el 18 de febrero de 2016 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Maldonado, T. (1985). *Ambiente humano e ideología. Notas para una ecología crítica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mann, S. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, pp. 7-19. (DOI:10.1080/03075070020030689). Recuperado el 17 de octubre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ628164>.
- Manski, B. I. (1999). Alternative estimates of the effects of family structure during adolescence on high school graduation. *Journal of the American Statistical Association*, 87(417), pp. 25-37. Recuperado el 29 de septiembre de 2016 de https://www.jstor.org/stable/2290448?seq=1#page_scan_tab_contents.

- Marcuse, H. (2001) [1965]. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.
- Marrero, A. (2017). *Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación en el Consejo de Formación en Educación (ANEP). Informe final*. (Inédito)
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic Self-concept and Academic Achievement: Relations and Causal Ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 59-77.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, pp. 103-117. Recuperado el 21 de agosto de 2016 desde <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>.
- Martín, E., González, M., Rodríguez, J., Pérez, C., Álvarez, P. y col. (2010). *El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Recuperado el 14 de octubre de 2016 de https://www.researchgate.net/publication/308380427_El_rendimiento_academico_del_alumnado_de_nuevo_ingreso_en_la_Universidad_de_La_Laguna.
- Masjoan, J. M. (1989). Escala de valores instrumentales, autoestima y permanencia en el sistema educativo. *Sociología de la Educación*, 11, pp. 169-203.
- Matthews, K. E., Andrews, V. y Adams, P. (2011). Social Learning Spaces and Student Engagement. *Higher Education Research and Development*, 30(2), pp. 105-120 (DOI: 10.1080/07294360.2010.512629). Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2010.512629>.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *Las bases biológicas del entendimiento humano. El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Mazzei, E. y De Souza, M. (2013). *La frontera en cifras*. Melo: Centro de Estudios de la Frontera, Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- McGrath, P. B., Gutiérrez, P. M. y Valadez, I. M. (2000). Introduction of College Student Social Support Scale: Factor Structure and reliability assessment. *Journal of College Student Development*, 41(4), pp. 415-426. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ617646>.
- McInnis, C. (2001). Researching the first year experience: where to from here? *Higher Education Research and Development*, 20(2), pp. 105-114.
- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), pp. 21-33.
- MEC (Ministerio de Educación y Cultura) (2015). *Anuario Estadístico de Educación 2015*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 desde http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones_?3colid=927.

- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M. y Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2).
- Menese, P. (2015). *Impacto de la descentralización en la democratización de la Educación Superior en la región noreste. Análisis de edad, período y cohorte*. Rivera: Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República.
- Menese, P. (2017). La descentralización de la oferta educativa de Educación Superior de la Udelar. Ponencia presentada en la *I Reunión Anual de Investigadores de los PDU del Área Social del Noreste*. Lago Merín, Uruguay, septiembre.
- Menese, P. y Cardozo, S. (2012). Igualdad de oportunidades educativas en la transición a la Educación Superior. Variaciones inter e intra cohorte. Ponencia presentada en el *Encuentro anual de investigadores del Departamento de Sociología*. Montevideo: Universidad de la República.
- Menni, G. (2016a). *Incidencia del clima organizacional en la implementación de un Programa de inclusión educativa en la Educación Media Superior de Rivera, Uruguay*. Tesis de Maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo Social y la Gestión Educativa, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México.
- Menni, G. (2016b). El mejoramiento del desempeño académico a partir de la reducción de bloqueos del sistema nervioso autónomo: beneficios de la aplicación de *Somatic Experiencing* en estudiantes de Educación Media en Uruguay. Ponencia presentada en el *Tercer Simposio Internacional en Somatic Experiencing (SIMPSE III)*, São Paulo, Brasil, septiembre.
- Menni, G. (2017). La relación entre desigualdades educativas, políticas de protección social y expectativas. En F. Acevedo y K. Nossar (Ed.), *Educación y sociolingüística. Textos del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) y del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF)*. Rivera: Universidad de la República. (En prensa).
- Merrill, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? A tale of learner identities, biographies and adult students in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1859-1871.
- Metzner, B. S. (1989). Perceived quality of academic advising: the effect on freshman attrition. *American Educational Research Journal*, 26(3), pp. 422-442. Recuperado el 17 de octubre de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ404623>.
- Metzner, B. S. y Bean, J. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), pp. 15-38. Recuperado el 23 de agosto de 2017 de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00992303>.
- Michailakis, D. y Reich, W. (2009). Dilemmas of Inclusive Education. *European Journal of Disability Research*, 3, 1, pp. 24-44. Recuperado el 2 de marzo de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/251709328_Dilemmas_of_inclusive_education.

- Mills, Ch. W. (1986) [1959]. *La imaginación sociológica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Montoya, M. D. (2007). Efetividade no Ensino Superior Brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. *Revista Economía*, 8(1), pp. 93-120.
- Morrison, L. y Silverman, L. (2012). Retention Theories, Models, and Concepts. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success*, pp. 61-80. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Mortenson, Th. G. (2012). Measurements of Persistence. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for student success*, pp. 35-59. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Mosteiro, M. J. y Porto, A. M. (2000). Los motivos de elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad. *Innovación Educativa*, 2000, n° 10, pp. 121-132. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=155577>.
- Mundt, C., Tommasi, C. y Curti, C. (2016). Acceso y permanencia: la experiencia del Taller de Ingreso a los estudios universitarios de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. En A. M. Cambours y J. M. Gorostiaga (coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, pp. 199-216. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 2, 15, pp. 485-508. Madrid.
- Munizaga, F. R., Cifuentes, M. B. y Beltrán, A. J. (2017). Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe. Ponencia presentada en la *Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (VII CLABES)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 15 al 17 de noviembre.
- Munro, L. (2011). 'Go boldly, dream large!': The challenges confronting non-traditional students at university. *Australian Journal of Education*, 55 (2), pp. 115-131. Recuperado el 23 de febrero de 2017 de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000494411105500203>.
- Navarro, M. (2001). *La investigación social aplicada en España*. Barcelona: Ariel.
- Nauffal, D. I. (2011). Assessment of Student Engagement: An Analysis of Trends. *Tertiary Education and Management*, 18 (2), pp. 171-191. Recuperado el 11 de julio de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ967680>.
- Némirovsky, I. (2009). *Suite francesa*. Barcelona: Salamandra.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. En S. Fisher y C. L. Cooper (Eds.), *On the move: The psychology of change and transition*, pp. 83-108. Wiley.
- Nietzsche, F. (2004) [1873]. *Sobre verdad y mentira en sentido extra-moral*. Madrid: Tecnos.

- Nonis, S. y Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85, pp. 229-238. Recuperado el 19 de octubre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ876925>.
- Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": a reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3 (1), pp. 41-56.
- Nora, A., Cabrera, A., Serra, L. y Pascarella, E. (1996). Differential impact of academic and social experiences of collage-related behavioral outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37(4), pp. 427-452.
- Nora, A. y Crisp, G. (2012). Student Persistence and Degree Attainment beyond the First Year in College: Existing Knowledge and Directions for Future Research. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 229-249. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Ocaño, J. (2006). Deseo y enseñanza secundaria: el eclipse del corazón. *Tópos. Para un debate de lo educativo N° 1*, Rivera.
- OECD (2012). *Education at a glance*. OECD Publishing. Recuperado el 18 de abril de 2017 de <http://www.oecd.org/edu/eag2012>.
- Ogren, Ch. A. (2003). Rethinking the "Nontraditional" Student from a Historical Perspective: State Normal Schools in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries. *The Journal of Higher Education*, 74 (6), pp. 640-664. Recuperado el 11 de noviembre de 2016 de <https://muse.jhu.edu/article/48358>.
- Ojeda, L., Navarro, R. y Flores, L. (2009). *Social Cognitive Predictors of Mexican American College Students, Academic and Life Satisfaction*. Tesis doctoral. University of Missouri. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de https://mafiadoc.com/social-cognitive-predictors-of-mexican-mospace_59a331411723dd09401b05ea.html.
- Oppenheimer, B. (1984). Short-term small group intervention for college freshmen. *Journal of Counseling Psychology*, 31, pp. 45-53. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ299187>.
- Ortega, M. y Rosa, C. (2012). *La desafiliación en el CeRP del Norte*. Rivera: Centro Regional de Profesores del Norte. Inédito.
- Ortega y Gasset, J. (1966). La doctrina del punto de vista. [Vida y cultura]. En *Obras Completas, Vol. III, cap. X*. Madrid: Revista de Occidente, pp. 197-203. Recuperado el 9 de marzo de 2018 de <http://www.ieslasmusas.org/wp-content/uploads/Ortega%20y%20Gasset%20Almadraba.pdf>.
- Ortega y Gasset, J. (1999) [1925]. *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Alianza.
- Oseguera, L. (2006). Four and six-year baccalaureate degree completion by institutional characteristics and racial/ethnic groups. *The Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 7(1), p. 19-59.

- O'Toole, D. M., Stratton, L. S. y Wetzel, J. N. (2003). A longitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part-time. *Research in Higher Education*, 44 (5), pp. 519-537. Recuperado el 19 de septiembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ676457>.
- Ozga, J. y Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model. *Higher Education Quarterly*, 52(3).
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course*, pp. 165-184. New York: Plenum.
- Pantages, T. J. y Creedon, C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, 48(1), pp. 49-101. Recuperado el 23 de mayo de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ180538>.
- Papa, L. A. (2015). *The Impact of Academic and Teaching Self-Efficacy on Student Engagement and Academic Outcomes*. All Graduate Theses and Dissertations. Paper 4361. Utah State University. Recuperado el 14 de junio de 2017 de <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5397&context=etd>.
- Pascarella, E. T. (1985). Students' Affective Development within the College Environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6), pp. 640-663.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and involuntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 48, pp. 540-552. Recuperado el 9 de agosto de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ219734>.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research, Volume 2*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Duby, P. e Iverson, B. (1983). A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*, 56, pp. 88-100. Recuperado el 2 de abril de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ285979>.
- Pascarella, E. T., Edison, M., Whitt, E. J., Nora, A., Serra, L. y Terenzini, P. T. (1996). Cognitive effects of Greek affiliation during the first year of college. *NASPA Journal*, 33(4), pp. 242-259. Recuperado el 15 de julio de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=ED381053>.
- Pasternak, B. (1997) [1957]. *El Doctor Zhivago*. Barcelona: Anagrama.
- Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 41-49. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

- Pérez-Gomar, G. (2000). Cambio educativo y organización escolar en tiempos de complejidad. En AA. VV.: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Universidad de Granada.
- Pérez-Gomar, G. (2008). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. *Revista REXE (nº especial)*. Universidad Católica de Concepción, Chile.
- Pérez Juste, R. (2006). *La Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (coord.) (2011). *Informe ÁBACO. La educación en Andalucía. Propuesta para su mejora*. Recuperado el 29 de junio de 2015 de <http://www.fundacionabaco.org/documentos-de-interes/informe-abaco/>
- Pike, G. R. (2003). Membership in a fraternity or sorority, student engagement, and educational outcomes at AAU public research universities. *Journal of College Student Development*, 44(3), pp. 369-382. Recuperado el 27 de octubre de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ671042>.
- Pike, K. (1972). Puntos de vista éticos y émicos para la descripción de la conducta. En Smith: *Comunicación y cultura. I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), pp. 119-135.
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., Boonen, T. y Vanlaar, G. (2015). 'I choose so I am': a logistic analysis of major selection in university and successful completion of the first year. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1919-1946.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., Alisat, S., Browsers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Tezzian, B. y Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of Social Support Discussion Intervention Program. *Journal of College Student Development*, 41(4), pp. 427-441. Recuperado el 2 de abril de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ617647>.
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G. y Zepke, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research*. Wellington: Ministry of Education. Recuperado el 21 de noviembre de 2016 de http://edcounts.squiz.net.nz/_data/assets/pdf_file/0013/7321/ugradstudentoutcomes.pdf.
- Rabinow, P. (1992) [1977]. *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar.
- RAE (Real Academia Española) (2001). *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición. Madrid.

- Ravela, P. (2014). Epílogo. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 255-262. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Reivich, K. y Gillham, J. (2003). Learned optimism: the measurement of explanatory style, en S. J. López y C. R. Snyder (Ed), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures*, pp. 57-74. Washington, D. C.: American Psychological Association (DOI: 10.1037/10612-004). Recuperado el 14 de septiembre de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/232543247_Learned_optimism_The_measurement_of_explanatory_style.
- Rendón, L. I., Jalomo, R. E. y Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle: New theory and research on college student retention*, pp. 129-156. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Riggs, E. G. y Gholar, C. R. (2009). *Strategies that promote student engagement, 2*. Corwin Press.
- Rivas, F. (1990). *La elección de estudios universitarios: un sistema de asesoramiento universitario basado en indicadores vocacionales eficaces*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Rodríguez, P. (2013). Oportunidades y riesgos en el acceso a la Educación Superior en el marco del Centro Universitario de la Región Este. En T. Fernández y Á. Ríos (eds.), *Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 174-191. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 41-94. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40 (4), pp. 690-703. Recuperado el 19 de noviembre de 2016 de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2013.842966?src=recsys>.
- Rodríguez Ingold, C. y Marques, A. (2017). *Tercer informe sobre el estado de situación de los nuevos programas educativos financiados por la Comisión Coordinadora del Interior (2014-2016)*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Rodríguez Monegal, E. (1966). *Literatura uruguaya del medio siglo*. Montevideo: Alfa.

- Rodríguez Pineda, M. y Zamora, J. A. (2014). Permanencia estudiantil en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional. *Memoria electrónica del III Congreso Internacional de Educación Superior*, pp. 651-674. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-412. Recuperado el 20 de diciembre de 2016 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_22.pdf.
- Rodríguez, J., Miranda, C. y Moya, J. (coords.) (2001). *Transición a la vida universitaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rolando, R., Salamanca, J. y Aliaga, M. (2010). *Evolución de la matrícula de Educación Superior*. Santiago de Chile: SIES.
- 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. Inédito.
- Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (19). Recuperado el 19 de marzo de 2011 desde <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19>.
- Root, S., Rudawski, A., Taylor, M. y Rochon, R. (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs. *Bilingual Research Journal*, 27 (1), pp. 137-48. Recuperado el 19 de noviembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ666806>.
- Rosário, P., Pereira, A., Núñez, J. C., Cunha, J., Fuentes, S., Polydoro, S., Gaeta, M. y Fernández, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among nontraditional university students. *Psycotema*, 26 (1), pp. 84-90 (DOI: 10.7334/psicothema2013.176). Recuperado el 19 de noviembre de 2016 de <http://www.psicothema.com/pdf/4164.pdf>.
- Rowan-Kenyon, H. T., Bell, A. D. y Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: variations by socioeconomic class. [Publicado originalmente en *The Journal of Higher Education*, 79(5), pp. 564-586]. Recuperado el 29 de noviembre de 2016 de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=gse_pubs .
- Ryan, M. P. y Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: an empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4 (3), pp. 297-324. Recuperado el 14 de agosto de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ668210>.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *International School Effectiveness and Improvement Centre*. Londres: University of London.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Scanlon, L., Rowling, L. y Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, 10 (2), pp. 223-241.
- Schmelkes, S. *et al.* (1988). *La calidad de la educación primaria. El Caso de Puebla*. México, D. F.: CEE, REDUC-CIDE.
- Schuh, J. H. y Gansemer-Topf, A. (2012). Finances and Retention: Trends and Potential Implications. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 101-117. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 1, pp. 89-98.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schvarstein, L. (1991). La paradoja del cambio en las organizaciones. En L. Schvarstein, *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
- Scott-Clayton, J. (2011). *The shapeless river: does a lack of structure inhibit students' progress at community colleges?* CCRC working paper, n° 25. Recuperado el 11 de julio de 2017 de <https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/shapeless-river.pdf>.
- Seidman, A. (2004). *Retention Slide Show*. Recuperado el 14 de noviembre de 2014 de www.cscsr.org/docs/RetentionFormula2004a_files/frame.htm.
- Seidman, A. (2012a). *Introduction*. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 1-5. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Seidman, A. (2012b). *Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success*. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 267-284. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Seidman, A. (Ed.) (2012). *College Student Retention. Formula for Student Success*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimist*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 5-14.
- Serra, L. (2012). How to Define Retention. A New Look at an Old Problem. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 81-99. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of construct interpretations*, 46 (3), pp. 407-441. Recuperado el 16 de junio de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ149096>.
- Shavit, Y., Yaish, M. y Bar-Haim, E. (2007). *The Persistence of Persistent Inequality*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de <http://soc.haifa.ac.il/~yaish/papers/ShavitYaishBarHaim.pdf>.

- Shields, N. (2002). Anticipatory socialization, adjustment to university life, and perceived stress: Generational and sibling effects. *Social Psychology of Education*, 5(4), pp. 365-392. Recuperado el 4 de abril de 2017 de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020929822361>.
- Simmel, G. (2002) [1917]. *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Sinclair, H. y Dale, T. (2000). The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a scottish new university. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*. 7 al 9 de septiembre. Cardiff University. Recuperado el 17 de octubre de 2016 de <https://www.bera.ac.uk/conference-archive/annual-conference-2000>.
- Smith, J. y Naylor, R. (2001). Determinants of degree performance in U.K. universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63(1), pp. 29-60. Recuperado el 14 de octubre de 2016 de <https://warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/ranaylor/publications/obes2001.pdf>.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 4, pp. 249-275 (DOI:10.1207/S15327965PLI1304_01). Recuperado el 19 de octubre de 2016 de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1304_01?journalCode=hpli20.
- Solberg, V. S. y Villarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, pp. 182-201. Recuperado el 4 de noviembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ543464>.
- Solberg, V. S., Gusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S. y Torres, J. B. (1998). The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, 47, pp. 48-95. Recuperado el 3 de junio de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ579089>.
- Somers, P., Cofer, J. y Vander Putten, J. (2002). The Early Bird Goes to College: The Link between Early College Aspirations and Postsecondary Matriculation. *Journal of College Student Development*, 43 (1), pp. 93-107. Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ642670>.
- Southerland, J. N. (2006). Formulating a new model of college choice and persistence. Paper at the *Association for the Study of Higher Education (ASHE) Annual Conference*, 3 November. Recuperado el 11 de noviembre de 2017 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493861.pdf>.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), pp. 64-85. Recuperado el 18 de octubre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ024800>.
- St. John, E. P., Cabrera, A. F., Nora, A. y Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: how can finance research inform the reconceptualization of persistence models? En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle: New theory*

- and research on college student retention*, pp. 29-47. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Straus, L. C. y Volkwein, J. F. (2004). Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-Year Institutions. *The Journal of Higher Education*, 75 (2), pp. 203-227. Recuperado el 14 de diciembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ701938>.
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American Education as a Rhetoric and a Technology of Governmentality. *Journal of Education Policy*, 25 (5), pp. 567-586 (DOI:10.1080/02680930903548411).
- Sutherland, S. D. (2010). *Student and Teacher Perceptions of Student Engagement*. Tesis doctoral. Toronto University. Recuperado el 7 de mayo de 2017 de https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/26434/1/Sutherland_S_tephanie_D_201011_PhD_thesis.pdf.
- Taussig, M. (1995) [1992]. *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Barcelona: Gedisa.
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Buenos Aires: Aique.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, pp. 5-32. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Poder%20explicativo%20de%20los%20determinantes%20del%20rendimiento%20en%20los%20estudios%20universitarios%20-%20Tejedor.pdf>.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En E. Tenti (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, pp. 191-209. Buenos Aires: IPEE-UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación: Siglo XXI.
- Terenzini, P. T. (1993). *The Transition to College: Easing the passage*. Pennsylvania State University: NCTLA.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), pp. 423-442. (DOI:10.1080/02680930210140257). Recuperado el 2 de abril de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ655378>.
- Thomas, M., Adams, S. y Birchenough, A. (1996). Student Withdrawal from Higher Education. *Educational Management & Administration*, 24 (2), pp. 207-221. Recuperado el 23 de septiembre de 2017 de <https://doi.org/10.1177/0263211X96242008>.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125. Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ120200>.

- Tinto, V. (1987a). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, D. F.: UNAM-ANUIES.
- Tinto, V. (1987b). The Principles of Effective Retention. Paper presented at the *Fall Conference of the Maryland College Personnel Association*. Prince George's Community College, Largo, MD, 20 de noviembre. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301267.pdf>.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, vol. XVIII, N° 3. México, D. F. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), pp. 599-623. Recuperado el 22 de agosto de 2016 de <http://www.uab.edu/2015compliancecertification/IMAGES/SOURCEE148.PDF?id=40d5d239-fd27-e411-99c8-86539cf2d30e>.
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), pp. 1-19. Recuperado el 8 de agosto de 2016 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.2661&rep=rep1&type=pdf>.
- Tinto, V. (2008). *Creating Condition for Student Success*. Conference University of Maine System, 10 de marzo. Recuperado el 21 de noviembre de 2016 de <http://slideplayer.com/slide/3576304/>.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XXV, pp. 51-90. Recuperado el 4 de mayo de 2016 de <http://studentsuccess.umd.edu/advisors&faculty/Tinto.pdf>.
- Tinto, V. (2012a). *Completing College: rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012b). Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 251-266. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. y Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Washington, D. C.: National Postsecondary Education Cooperative, junio. Recuperado el 11 de julio de 2016 de https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf.
- Tojar, J. C. y Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 529-552. Recuperado el 30 de agosto de 2017 de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/4071;jsessionid=96151A771C07AB8D3EF56F48064C983A>.

- Tönnies, F. (1947) [1887]. *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Toranzos, L. (s/f). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, OEI.
- Torenbeek, M., Jansen, E. y Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Journal Studies in Higher Education*, 35 (6), pp. 659-675. Recuperado el 11 de mayo de 2017 de <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903222625>.
- Torres, V. (2004). Familial Influences on the Identity Development of Latino First-Year. *Journal of College Student Development*, 45 (4), pp. 457-469. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ922271>.
- Torres, J. B. y Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, pp. 53-63. Recuperado el 9 de febrero de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ630449>.
- Touraine, A. (1979). La voz y la mirada. *Revista Mexicana de Sociología*, 1, 41, 77-88. México, D. F.: U.N.A.M.
- Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2002) [2000]. *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villarreal, M. J., Asai, M. y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 323-338. Recuperado el 26 de octubre de 2016 de https://www.academia.edu/1527966/Individualism_and_collectivism_Cross-cultural_perspectives_on_selfingroup_relationships?auto=download.
- Troncoso, C. et al. (2008). *Agencia de Desarrollo Local de Rivera. Apoyo a la definición de acciones para desarrollar cadenas de valor territorial*. Montevideo: PNUD-OPP-IDR.
- U.S. College Search (2008). *The difference between a college graduate and a high school graduate is \$1 million*. Recuperado el 9 de julio de 2016 de www.uscollegesearch.org/blog/career-planning/the-difference-between-a-college-graduate-and-a-high-school-graduate-is-1-million.
- Uusiautti, S. y Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Training Education Programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21 (59), pp. 127-151. Recuperado el 11 de agosto de 2017 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1276>.
- Valéry, P. (1950). Propos sur la poésie [Conférence à l'Université des Annales, le 2 décembre 1927]. En *Oeuvres de Paul Valéry, vol. K. Conférences, 1939*. París: Éditions du Sagittaire - Éditions de la N.R.F.
- Van Gennep, A. (1986) [1909]. *Los ritos de paso*. Barcelona: Taurus.
- Van Ours, J. C. y Ridder, G. (2003). Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph.D. students in economics. *Economics of Education Review*, 22 (2), pp. 157-166. Recuperado el 5 de julio de 2017 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ664377>.

- Van Stolk, C., Tiessen, J., Clift, J. y Levitt, R. (2007). *Student Retention in Higher Education Courses. International Comparison*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation. Recuperado el 25 de octubre de 2016 desde http://nao.org.uk/publications.nao_reports/0607/0607616_international.pdf.
- Vaughan, S. C. (2000). *La psicología del optimismo. El vaso medio lleno o medio vacío*. Barcelona: Paidós.
- Vélez, A. y López, D. F. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores (007)*, pp. 177-203.
- Vidart, D. (1998). *La trama de la identidad nacional. Tomo III: el espíritu criollo*. Montevideo: Banda Oriental.
- Villar, A. (2008). Absències i desajustos en l'estudiantat de primer curs a la Universitat de València. *Revista Catalana de Sociologia*, 23, pp. 97-118.
- Villar, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(2), pp. 267-283.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring Students' Identification with School. *Educational and Psychological Measurement*, 56 (5), pp. 760-770 (DOI: 10.1177/0013164496056005003). Recuperado el 2 de abril de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ533528>.
- Walberg, H. J. (1981). A psychological theory of educational productivity. En F. H. Farley y N. Gordon (Eds.), *Psychology and education*, pp. 81-110. National Society for the Study of Education. Recuperado el 28 de octubre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=ED206042>.
- Wasserman, K. N. (2001). Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, 3-A, p. 915.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: a conceptual approach. En J. C. Smart y W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: handbook of theory and research. (Vol. 5)*. New York: Agathon.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Winston, R. B. (1990). The Student Developmental Task and Lifestyle Inventory: an approach to measuring students psychosocial development. *Journal of College Student Development*, 31, pp. 108-120. Recuperado el 21 de diciembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ412810>.
- Wright Mills, Ch. (1986) [1959]. *La imaginación sociológica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Yip, M. C. W. y Chung, O. L. L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education in Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 11, 1, pp. 61-70. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ691545>.

- Yorke, M. (1998). Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions. *Tertiary Education and Management*, 4 (1), pp. 59-70. Recuperado el 14 de abril de 2016 de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02679397>.
- Yorke, M. y Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Zabalza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacífico, A. y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 27, N° 52, pp. 127-152.
- Zepke, N. (2011). Understanding Teaching, Motivation and External Influences in Student Engagement: How Can Complexity Thinking Help? *Research in Post-compulsory Education*, 16 (1), pp. 1-24. doi:10.1080/13596748.2011.549721.
- Zepke, N., Leach, L. y Butler, P. (2010). Engagement in post-compulsory education: students' motivation and action. *Research in Post-Compulsory Education*, 15, pp. 1-17. (DOI: 10.1080/13596740903565269). Recuperado el 2 de abril de 2016 de <https://eric.ed.gov/?id=EJ881005>.
- Žižek, S. (2000). *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.
- Zubieta, J. C. y Susinos, F. (1986). Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. En M. Latiesa (Comp.), *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.