



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**  
**Monografía Licenciatura en Trabajo Social**

**La desvinculación educativa en la educación media  
pública: reflexiones desde el Trabajo Social**

**Lucía Galaretto**  
Tutora: Yoana Carballo

**2022**

## **Resumen**

La presente monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, se enmarca en el campo de la educación en Uruguay, específicamente, en la problemática de la desvinculación educativa en educación media tanto básica como superior, y reflexiona sobre la temática desde la mirada del Trabajo Social.

Se partió de entender a la educación como un derecho fundamental y de considerar a las trayectorias educativas como procesos no lineales ni homogéneos, resaltando el carácter socializador de los centros educativos, a partir de entenderlo como un espacio de construcción de redes tanto culturales como sociales que configuran un pilar fundamental en los procesos de desarrollo de la identidad de los/las adolescentes, atendiendo a las particularidades que esta etapa evolutiva presenta.

A través de la revisión bibliográfica y documental se buscó reflexionar en torno al fenómeno de la desvinculación educativa en nuestro país, procurando problematizar las lecturas político institucionales existentes sobre ello y las estrategias que se implementan en base a las mismas desde los aportes de la profesión.

Dicho análisis permitió comprender las diferentes lecturas y reflexionar en torno a la desvinculación educativa y su vinculación con los procesos de desigualdad social; permitiendo problematizar el rol de la institución educativa y la familia de los/las estudiantes en las trayectorias educativas. A partir de esto, se pudo reflexionar sobre los aportes del Trabajo Social a esta problemática y los desafíos que existen en este espacio socio ocupacional relativamente nuevo para la profesión.

**Palabras clave:** educación; desvinculación educativa; Trabajo Social

## Tabla de contenido

Introducción.....	3
Justificación de la pertinencia y relevancia del tema .....	7
Aspectos metodológicos.....	8
Capítulo I: La desvinculación educativa como problemática.....	10
Capítulo II: Las trayectorias educativas.....	19
I) El lugar de la institución educativa.....	21
II) El lugar de las familias.....	25
III) La desigualdad social .....	28
Capítulo III:El espacio socio-ocupacional del Trabajo Social en la educación media .....	32
Consideraciones finales.....	40
Bibliografía.....	43

## Introducción

El presente documento pretende reflexionar sobre el fenómeno de la desvinculación educativa en educación media en Uruguay, procurando incluir en ese análisis varias aristas que pueden estar condicionando y/o influyendo en la decisión de los y las estudiantes; así como también problematizar el rol del Trabajo Social dentro de los centros educativos, siendo un espacio socio-ocupacional reciente para el desarrollo de la profesión.

La elección del tema surge a partir del interés personal por la problemática de la desvinculación educativa durante la experiencia de práctica pre profesional en el Liceo n° 18 de Montevideo. Este centro educativo, comúnmente llamado “liceo de aluvión” por su población proveniente de diferentes barrios de la ciudad, cuenta con la particularidad de contar con un equipo interdisciplinario conformado por profesionales de Psicología y Trabajo Social, así como también con el apoyo de pasantes de Educación Social.

A modo de introducción al tema, se parte de entender la educación desde los aportes de Martinis (2017), como un “anti destino”, una práctica que hace posible la redistribución social de la cultura, en donde se traspasa, recrea, circula y transforma. Siendo “(...) particulares recorridos en los que se tejen, destejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son predecibles sino, solo decibeles a posteriori” (p.25)

En este sentido, la educación, entendida como derecho universal según la Ley de Educación (2008) N° 18.437, es un derecho humano fundamental que debe estar garantizado por el Estado, promoviendo una educación de calidad y facilitando su continuidad educativa. El primer artículo señala:

(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Ley N° 18.437, Art. 1)

Asimismo, la ley expresa en su artículo n°6 su carácter universal, expresando:

(De la universalidad).- Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna. El cuidado y educación de los hijos e hijas para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. (Ley N° 18.437, Art. 6)

Entre otras cosas, la ley hace referencia en su artículo n° 5, al carácter adaptable de la educación, y señala que el sistema educativo debe adaptarse al sujeto (educando) y no a su inversa, siendo estos los titulares del goce y ejercicio de la educación.

Importa destacar que la ley 18.437 se diferencia de las anteriores leyes de educación en varios aspectos, pero principalmente en ser la primera que concibe al derecho a la educación como principio rector de la educación, introduciendo la obligatoriedad como característica esencial.

Por otro lado, la Ley de Urgente Consideración n° 19.889 que entró en vigencia con el nuevo gobierno en marzo de 2020 introduce varios cambios en el ámbito de la educación y las políticas educativas, siendo menester en esta ocasión destacar la eliminación a la referencia de “público” del Sistema Nacional de Educación (Ley 19889, Art.157), que posiciona en una situación de subordinación de la educación pública a una concepción general de la misma, e introduce la participación de actores privados. A su vez, en el artículo n° 104 de la ley 19.889 se elimina la prohibición de suscribir acuerdos internacionales que promuevan la mercantilización de la educación que estaba presente en el artículo n° 14 de la ley 18.437. Además, junto con los cambios en la gobernanza los espacios de participación son restringidos, y se observa un debilitamiento de la autonomía y en las condiciones laborales de los docentes.

Ahora bien, a pesar que desde el año 2008 la educación es considerada un derecho fundamental de todos los habitantes del país, la universalidad y obligatoriedad no aseguran que efectivamente toda la población culmine la educación media, siendo la desvinculación uno de los grandes problemas que presentan las instituciones educativas en Uruguay.

Como forma de dimensionar la magnitud del fenómeno en nuestro país se toman como referencia algunos datos estadísticos arrojados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) que realizó un estudio en el año 2007 en el que expresaba que “Una peculiaridad del caso uruguayo es la elevada tasa de abandono lo que incide en que sea el país del grupo con menor porcentaje de población con secundaria completa” (SITEAL ,2007 citado en Fernández, 2010,p.13)

Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) presenta un informe sobre el estado de la educación en Uruguay en 2019-2020, donde señala que más del 90% de los adolescentes de 15 y 16 años asiste al sistema educativo. (INEEd 2021)

Este informe añade que el porcentaje de estudiantes que finalizaron la educación media básica con 16 años (lo que responde a una trayectoria sin rezago) presentó una tendencia creciente hasta 2019, dado que aumentó casi 8 puntos porcentuales en comparación con 2015. Por lo tanto concluye que el logro alcanzado (67,7%) está por debajo de lo que se esperaba (72%). Para el tramo de 18 a 20 años (incluyendo jóvenes que egresan con rezago) tampoco se alcanzó la meta esperada, dado que la misma era de 82% y se alcanzó el 77,5%.(INEEd 2021)

En cuanto al egreso de educación media superior, se identifica una tendencia creciente, pero a un ritmo menor, ya que muestra un crecimiento de 4 y 6 puntos porcentuales entre 2015 y 2019 según la edad (21 a 23 años o 19, respectivamente). El egreso a los 19 años (trayectoria sin rezago) fue por debajo de la meta esperada (42% y se alcanzó el 37,6%) y entre los jóvenes de 21 a 23 años también fue menor (68% y se alcanzó el 42,7%) (INEEd 2021).

Se añade que en 2020 la brecha entre los adolescentes de hogares de contexto más favorable y los de contexto menos favorable era de casi 9 puntos porcentuales, mientras que en 2015 fue de casi 30 puntos porcentuales y en 2010 de 36. (INEEd 2021).

Los datos expuestos anteriormente muestran una idea inicial sobre la magnitud estadística de la problemática, y ofrecen el contexto inicial para plantear el objeto de estudio, que versa sobre la compleja relación entre aristas socio-institucionales que participan de los

procesos de desvinculación educativa en Uruguay, tal y como son el papel de la institución educativa, de las familias y el fenómeno de la desigualdad social.

Como forma de ordenar el contenido de este documento, en primer lugar se expondrá la relevancia del tema y la estrategia metodológica utilizada. El cuerpo del mismo se organiza en tres capítulos, en el primero de ellos se define la “desvinculación” educativa y se la distingue de otros términos que comúnmente se consideran sinónimos o similares, utilizando a su vez algunos datos estadísticos que permiten visualizar más fácilmente el problema que esto representa; asimismo, se problematiza cómo la emergencia socio-sanitaria por Covid-19 agravó algunos problemas sociales que ya estaban presentes y afectan el derecho a la educación.

En un segundo capítulo, en un primer apartado, se analizan las trayectorias educativas y se distinguen las trayectorias reales de las esperadas. En un segundo apartado, se problematiza y se reflexiona en torno al lugar que ocupa el funcionamiento y las características propias de la institución educativa en la decisión de los y las estudiantes de desvincularse de la educación media, de modo que se tienen en cuenta algunas de las lecturas político institucionales que se recogen sobre este fenómeno y las estrategias que se emplean para abordarlo. En un tercer momento, se problematiza el rol que ocupa la familia de los educandos, desde el entendido de que existen situaciones, principalmente aquellas asociadas a condiciones de vida más desfavorecidas socialmente, que pueden influir en la continuidad de los y las adolescentes en los centros educativos, y se problematiza cómo el ámbito familiar se convirtió en agente educativo por excelencia en el contexto de pandemia, y las dificultades que esto trajo consigo. En un último apartado, dentro de este capítulo, se problematiza y reflexiona sobre la vinculación de este fenómeno con los procesos de desigualdad social.

En un tercer capítulo, se reconstruye el proceso de inserción laboral del Trabajo Social en los liceos y se reflexiona acerca de su intervención dentro de una institución tan rígida y burocrática, problematizando los recursos, dificultades y formas de trabajo.

Finalmente se esbozan las reflexiones que surgen a partir del estudio realizado.

## **Justificación y relevancia del tema**

En cuanto a la relevancia a nivel académico, el estudio pretende analizar las condiciones sociales e institucionales en que se producen los procesos de desvinculación educativa considerando un conjunto de aristas que participan en las condiciones de posibilidad de las trayectorias educativas que influyen fuertemente en las trayectorias educativas de los y las adolescentes. Si bien existen antecedentes de investigación que abordan la temática en nuestro país, se considera que es pertinente profundizar desde una mirada cualitativa que responda al espacio socio-ocupacional y a los aportes del Trabajo Social en este campo de ejercicio profesional, por lo que se busca desde este estudio contribuir a la producción de conocimiento en esta área temática y generar aportes que permitan profundizar y enriquecer las discusiones al respecto.

Por su parte, a nivel social, este estudio asume un punto de vista que entiende a la desvinculación como una problemática social y no individual, problematizando el lugar de las instituciones y los aportes desde el Trabajo Social. La colectivización de los problemas sociales permite que la “resolución” de los mismos sea pensada en colectivo y llegue con un mayor peso a la agenda política.

Asimismo, se pretende contribuir a una mirada integral de la educación, haciendo énfasis en el carácter socializador del centro educativo en cuanto espacio de construcción de redes sociales y culturales, entendiéndose como factor de suma importancia los espacios de actividades extracurriculares dentro de la institución y la participación tanto de estudiantes como de sus referentes familiares. Desde el Trabajo Social es pertinente analizar y reflexionar sobre este fenómeno considerando al centro educativo no solo como transmisor de conocimientos, sino como un espacio socializador que ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de su identidad y proceso de autonomía progresiva de los estudiantes de educación media, considerando a las aulas como espacios de distribución del capital cultural.

Para esto, algunas de las interrogantes orientadoras que se plantean son ¿Cómo se produce el fenómeno y qué relación tiene con la desigualdad social? ¿Qué rol tiene la institución educativa y la familia de los/las estudiantes? ¿Qué estrategias se implementan desde los centros educativos para evitar la desvinculación estudiantil? ¿Qué aporta el Trabajo Social ante esta problemática?



De acuerdo al objeto de estudio y las interrogantes planteadas la monografía tiene los siguientes objetivos:

**Objetivo general:**

-Reflexionar sobre el fenómeno de la desvinculación en la educación media pública y su vinculación con los procesos de desigualdad social en Uruguay

**Objetivos específicos:**

-Identificar las lecturas político institucionales que se recogen sobre el tratamiento del fenómeno.

-Identificar las estrategias institucionales que se desarrollan para abordar el fenómeno y el papel asignado a las familias.

- Problematizar la desvinculación educativa desde la mirada del Trabajo Social.

**Aspectos metodológicos**

Teniendo en cuenta el problema de investigación y los objetivos propuestos, el presente estudio pretende realizar una reflexión tanto de las acciones como de las lecturas del fenómeno que surgen sobre la realidad de los centros educativos de enseñanza media, a través de un abordaje cualitativo que busca comprender las distintas aristas que configuran el fenómeno social. Este tipo de estudio, tomando los aportes de Alonso (1998) posibilita adoptar una visión profunda de la realidad social y de las interacciones que allí surgen. Asimismo, la investigación de corte cualitativo permite reconocer “(...) similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento” (Vasilachis, 2006, p. 29).

En este sentido, se lleva adelante un estudio exploratorio que pretende “describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan (...)” (Hernández et al, 2010, p. 80).

Se utilizan fuentes secundarias de datos, que “(...) se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación” (Cea D’Ancona, 1996 citado en Batthyány y Cabrera, 2011, p. 85), por lo que la monografía se

sustenta en una revisión bibliográfica y documental<sup>1</sup> en donde los documentos secundarios se consideran, en palabras de Corbetta (2007)

un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe con independencia de la acción del investigador. Por tanto, el documento es generado por los individuos o las instituciones para fines distintos de los de la investigación social, aunque ésta puede utilizarlo para sus propios fines cognitivos (p. 376).

En este caso, los documentos secundarios utilizados provienen de informes de estado de la educación realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) en distintos períodos de tiempo; datos arrojados por el Instituto de Economía, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); así como también hallazgos de diversos autores en sus estudios sobre la temática, tanto en la región como en el Uruguay. Asimismo, se toman estudios realizados en el marco de monografías de grado que tratan el tema de desvinculación, y dado que en nuestro país no existen estudios en profundidad y acumulativos que refieran al ejercicio profesional del Trabajo Social en centros educativos de secundaria, se tomarán como referencia estudios exploratorios enmarcados en monografías de grado de la licenciatura.

---

<sup>1</sup> Interesa aclarar que, el estudio previa entrevistas en un centro educativo de enseñanza media básica que no pudieron llevarse a cabo por dificultades temporales en la concreción de las mismas

## Capítulo I: La desvinculación como problemática

Como se mencionaba anteriormente, la desvinculación educativa en la enseñanza media se presenta como problemática en nuestro país, pero ¿qué se entiende por desvinculación?

Fernández et al. (2010) realiza una distinción conceptual de los términos que comúnmente se encuentran en los estudios realizados sobre esta problemática, en la que se distinguen eventos y estados. En esta línea, expresa que el término *ausentismo* es un atributo que refleja el comportamiento del estudiante de forma regular durante el año lectivo y se contabiliza a partir de la cantidad de inasistencias dentro de un umbral de límites de faltas, señala que “aunque estrictamente no es un evento (...) puede hipotetizarse que los estudiantes ausentistas han experimentado una ruptura (un tránsito) de la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (...)” (Fernández et al 2010, p.16). El *abandono* por su parte, “es un evento simple que tiene como consecuencia la reprobación del curso y la baja de registros de una escuela” (Fernández et al ,2010, p.17).

Se propone el término “*dropout*” para referirse al estado que se caracteriza por la desvinculación del estudiante a su escuela y de cualquier otra, siendo entonces una desvinculación del sistema y truncando su trayectoria educativa. Asimismo, señala que “para hablar de desvinculación se requiere contar con información longitudinal sobre el estudiante y no sólo con información “contable” de la matrícula de cada centro escolar” ( Fernández et al ,2010, p.17)

Se entiende entonces, que mientras que el abandono refiere a la reprobación o a la no concurrencia al centro de estudios durante el año lectivo, la desvinculación abarca el truncamiento de las trayectorias por la no vinculación con el centro de estudios al que debería concurrir ni a ningún otro, es decir al sistema educativo en general.

Dicho esto, se considera que para analizar estos fenómenos es necesario tener un panorama amplio que permita problematizar el lugar de las instituciones y de la sociedad en su conjunto desde una perspectiva interseccional, que comprenda cómo la situación económica, social y cultural influye en el truncamiento de las trayectorias educativas. Como expresa el autor, “La tasa de abandono de la educación obligatoria según clase social, género y

región geográfica, es un indicador del grado de segmentación que devela la desigualdad con que están distribuidas las oportunidades educativas en una sociedad (...)” (Fernández et al, 2010, p. 13)

Este problema “(...) adquiere especial relevancia en la actual sociedad, en la que el conocimiento es clave para el desarrollo económico, pero también para que cada persona pueda acceder a un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno” (González, 2006, p.1).

Baquero (2006) plantea cómo el desafortunado término “fracaso escolar” deposita la mirada en que quien fracasa es el estudiante; para su análisis toma los elementos planteados por María Angélica Lus para explicar el “fracaso escolar masivo” a través de tres tipos de lecturas sobre el tema. Por un lado, las lecturas “*centradas en el alumno*” son aquellas posturas clásicas (pero aún vigente) que explican el “fracaso” en base a cuestiones ligadas con la maduración o al desarrollo psicológico/intelectual de los alumnos. Por su parte, las lecturas “*centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno*” explican el fenómeno a partir de las condiciones de vida de los alumnos y sus familias, quienes generalmente pertenecen a los sectores populares. Por último, las lecturas “*centradas en la relación alumno-escuela*” encuentran la explicación del problema en la interacción de las características de los alumnos y de las prácticas escolares.

Como se puede apreciar, existen varios términos que hacen referencia al fenómeno, por lo que en la presente investigación se utilizará el término “desvinculación” ya que “alude explícitamente a la relación de por los menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional” (Diconca 2011 citado en Rodríguez et al. 2014, p.117 ), donde el estudiante, toma la decisión de no continuar sus estudios por algún motivo o serie de motivos que involucran directamente a las prácticas institucionales.

En el caso uruguayo, el informe de estado de la educación en el período 2015-2016 presentado por el INEEd en cuanto al acceso, avance y egreso en la educación obligatoria expresa que a los 13 años de edad el 29% de los adolescentes cursa con rezago o abandonó el sistema educativo; por su parte la situación educativa de los adolescentes de 17 años se divide en un 34% que cursa el grado esperado para su edad, un 39% que está rezagado y un 27% que no estudia. Sin embargo, el egreso a la edad oportuna aumentó 7 puntos porcentuales en comparación con la década anterior, aunque continúa siendo bajo (31%). (INEEd 2017)

Por su parte, el informe de estado de la educación correspondiente al período 2017-2018 establece una serie de comparaciones con los datos registrados en el año 2006. Allí se muestra que el abandono del sistema educativo comienza a crecer desde los 12 años y continúa con esta tendencia a medida que aumenta la edad, siendo esta una característica común tanto para el año 2006 como para el 2018. Cabe señalar que la proporción de estudiantes que abandonan es notoriamente menor en el año 2018. Este informe agrega que a los 19 años (siendo la edad esperada para que todos hayan culminado la educación obligatoria en caso de haber cursado sin rezago), el egreso de educación media superior observa un aumento del 24% a 36% entre 2006 y 2018. (INEEd 2019). Continuando con la comparación y en cuanto a las razones por las cuales los adolescentes no culminan la educación obligatoria, el estudio arroja algunos datos interesantes para pensar la influencia de la situación económica de los hogares de los que provienen, señalando que en el año 2006 el 28% de los adolescentes no asistía a educación, mientras que para 2018 la no asistencia presenta una reducción importante, pasando a ser del 15% del total. Entre los adolescentes pertenecientes a los hogares de menores ingresos la no asistencia alcanzaba el 45% en 2006, mientras que en el año 2018 disminuyó 17 puntos porcentuales en esta categoría, presentando un 28%. Por su parte, el grupo de mayores ingresos en 2006 el 12% no asistía a educación y en 2018 no lo hacía el 6%. (INEEd 2019)

En cuanto al último informe de estado de la educación correspondiente a los años 2019-2020 (INEEd 2021) mencionado en la introducción del presente documento, es menester agregar algunas cuestiones que modificaron fuertemente la forma de transitar la educación a partir del 13 de marzo del año 2020 frente a la emergencia sanitaria por covid-19. Es en este contexto que las autoridades suspenden las clases presenciales en todos los centros de enseñanza, particularmente en secundaria hasta el mes de julio, habilitando la asistencia voluntaria de forma progresiva. Este nuevo escenario trajo consigo nuevos desafíos y como recurso esencial para que los y las estudiantes puedan continuar con su proceso educativo se implementan las clases en formato virtual o híbrido, resultando como imprescindible el uso de herramientas digitales y el acceso a internet. Si bien en el caso de nuestro país, el uso de estos dispositivos es promovido y respaldado desde el año 2008 con Plan Ceibal<sup>2</sup>, la encuesta

---

<sup>2</sup> Ceibal es [...] un plan de inclusión e igualdad de oportunidades (que se creó) con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño, niña y adolescente que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender. (Recuperado de «¿Qué es Ceibal?» 21/09/2022 de <https://www.ceibal.edu.uy/es>)

realizada por la ANEP durante el año 2020 a docentes de todos los niveles educativos demuestra que los obstáculos principales identificados para el desarrollo de las actividades educativas son la conexión a internet y la disponibilidad o el estado de los dispositivos electrónicos (ANEP, 2021b en INEEd 2021). Asimismo, la encuesta realizada a estudiantes de sexto año de educación primaria y de todos los niveles de educación media muestra que el primer inconveniente que expresan es dificultad para comprender las tareas propuestas por los docentes, seguido por mala conexión a internet (40% de los consultados) y no disponibilidad de conexión (24%) (ANEP, 2021b en INEEd 2021).

Por su parte, La Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ 2013), plasma en sus datos la existencia de una diferencia significativa entre los egresos en educación primaria y educación media. Señala que mientras que el 97,1% culminaron la educación primaria, el porcentaje de jóvenes (de 18 y más años) que finalizaron secundaria es de 46,4%. Agrega que existe una diferencia marcada entre los quintiles de ingreso superior e inferior: el quintil de mayores ingresos el 86,3% culminó la educación media, mientras que en el quintil de menores ingresos, solo el 16,6% completó este nivel.

La misma encuesta realizada en el año 2018, señala que el 99,7% de las y los jóvenes culminan educación primaria y no se encuentran diferencias por sexo (99,7% de las mujeres y 99,4% de los varones). Añade que al observar la finalización tanto por región como por quintiles de ingreso de los hogares, no se encuentran diferencias importantes. (ENAJ, 2018)

En cuanto a la enseñanza media, tanto liceo como en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), señala que los porcentajes de finalización de este nivel en jóvenes de 18 años y más solo el 43,6% de los y las jóvenes ha culminado educación secundaria, presentándose una gran diferencia con la culminación de primaria. Añade otra gran diferencia con el ciclo primario si se analiza el indicador según sexo, quintiles de ingresos y región. Allí se puede observar que las mujeres (49,2 %) culminan en una proporción más alta que los varones (37,9). A nivel regional, en la capital del país, el porcentaje de finalización alcanza el 52,9%, mientras en el interior del país desciende a 38,7% en las localidades urbanas de más de 5000 habitantes y a un 32,4% en las de menos de 5000 habitantes. Se enfatiza, además, en que las mayores diferencias se observan en cuanto a nivel de ingresos de los hogares, de modo que en el quintil de mayores ingresos el 80,7% de las y los jóvenes culminó educación

secundaria, mientras que en el quintil de menores ingresos el porcentaje disminuye 14,3%. (ENAJ, 2018).

En cuanto a la motivación para asistir a liceo o la UTU, las respuestas de los adolescentes encuestados arrojados en esta encuesta señala que un 87,6 % opinan que para que los adolescentes se sientan más motivados los centros educativos deben contar con una mayor infraestructura; el 85,0% de los adolescentes opina que sus familia debe integrarse al centro educativo de sus hijos e hijas; el 83,2% señala que los adolescentes, por su parte, deben tener más preparación, interés y dedicación; y el 78,3% afirma que en los planes de estudio debería haber más deporte, música y teatro (ENAJ, 2018)

Por su parte, un estudio realizado por el Instituto de Economía (2015) sobre los adolescentes que no asisten a Ciclo Básico, caracteriza su trayectoria académica (aportando un seguimiento desde la educación primaria), condiciones de vida y decisión de abandono, aportó varios datos interesantes a partir de una serie de encuestas realizadas a adolescentes entre 14 y 17 años que no asisten al sistema educativo formal. A modo de síntesis, arroja que más de dos tercios de los encuestados dejó de asistir al centro educativo a sus 14 años de edad o menos, lo cual sugiere que las decisiones de interrumpir la continuidad educativa se registran a temprana edad. Agrega que la mayoría de los adolescentes encuestados abandonó luego de su matriculación en primer año de ciclo básico, sin embargo el 40% de ellos nunca se matriculó; además resalta que en la mayor parte de los casos la decisión de la no continuación de la trayectoria educativa es apoyada por la familia o tomada en conjunto con la misma, señalando que “todo ello sugiere que las políticas orientadas a disminuir el abandono del sistema educativo formal, deberían iniciarse desde la educación primaria e involucrar también a las familias de estos jóvenes” (Instituto de Economía, 2015, p.27). En esta línea, en lo referente a las razones de abandono los principales motivos señalados son las dificultades en el aprendizaje y el interés por aprender otras cosas, sin embargo aporta que más de un 75% de los encuestados repitió al menos una vez, y señalan que los tres primeros años de escuela y primero de Ciclo Básico los años más frecuentes de repetición, quedando de manifiesto la importancia de la relación entre el rezago escolar y la desvinculación con el sistema educativo (Instituto de Economía, 2015)

Por otro lado, resulta interesante tomar aportes de estudios realizados en el marco de monografías finales de grado que aborden la temática de la desvinculación. En este caso,

Sandías (2014) orientó su investigación a estudiar la construcción de subjetividades de los estudiantes en riesgo de desvinculación y la influencia de los programas alternativos como estrategias de prevención del fenómeno, abordando algunas características de las instituciones que fomentan la permanencia en el sistema educativo. De este modo, describe los programas “Compromiso educativo” y “Liceos con tutorías” y explica la importancia del diseño de los mismos para desacelerar la tendencia de la desvinculación en la educación media a través del vínculo personalizado con el/la estudiante, acompañando las trayectorias educativas y procurando fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Señala que “Liceos con tutorías” y su funcionamiento como espacio de acompañamiento no solo para la realización de tareas pendientes sino como potenciador de cualidades y fortalecedor de rendimientos académicos se destaca por los beneficios de la mutua cooperación de estudiantes con características heterogéneas (malos y buenos rendimientos en términos numéricos) desde un lugar de apoyo y acercamiento entre pares, conformando redes que contribuyen a la continuidad educativa. Añade que “Compromiso educativo” y sus espacios de referencia y acompañamiento, las becas de apoyo económico y los acuerdos educativos influyen de manera positiva en el abordaje de la desvinculación estudiantil, resaltando la importancia de la participación de equipos multidisciplinarios conformados por profesionales de la Psicología y Trabajo Social. Además, explica que “(...) las funciones, los roles y los espacios que proporcionan los programas educativos mencionados posibilita un desahogo de las funciones que hoy se delegan de forma informal en profesores, adscriptos o directores” (Sandía 2014, p.26); y destaca que el elemento más positivo de estos programas es el acercamiento de la institución al estudiante. Finalmente, enumera algunas características institucionales que sostienen las trayectorias educativas y fomentan la continuidad en el sistema educativo a partir de considerar a la institución educativa desde un rol en la vida del adolescente que supera lo académico, señalando:

“(...) la personalización en los vínculos, el diálogo como herramienta para manejar los aspectos disciplinarios, la prevención, el acompañamiento de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, un clima disciplinario claro y justo, un fuerte compromiso docente y un trasfondo de sentidos compartidos” (Sandías 2014, p.25).

En esta línea, agrega que “(...) con distintos niveles de participación y frecuencia, la construcción de dispositivos funcionales al diálogo de los procesos educativos por parte de



estudiantes, profesores, adscriptos y familiares es una manera de poder abordar la problemática de la desvinculación” (Sandías, 2014, p.25), lo cual resulta interesante para reflexionar acerca de los cambios introducidos en la Ley de Urgente Consideración n° 19.889, donde los espacios de participación fueron reducidos, ya que varios artículos eliminan los colegiados en los Consejos de Educación, tanto en Inicial y Primaria como Secundaria y Técnico Profesional limitando así, la participación docente pero también de la ciudadanía, donde “(...)en ese camino de silenciar voces terminan excluyendo a los estudiantes” (Caggiani, 2022 p.24)

Por otro lado, tomando los aportes del estudio realizado en el marco de monografía final de grado de Bello (2019) orientada a investigar la desvinculación educativa en educación media rural mediante un estudio de caso en La Paloma de Durazno, interesa destacar, por su parte, la diferencia entre los porcentajes de jóvenes<sup>3</sup> que no asisten a ningún centro educativo al comparar las zonas urbanas y las rurales. Toma los aportes de ANEP (2014) para señalar que mientras que en el medio urbano la desvinculación educativa es del 5,7% en jóvenes de entre doce y catorce años, para el medio rural los valores alcanzan el 12,1%. Para el rango etario de quince y diecisiete años, la desvinculación educativa en el medio urbano alcanza el 24,8%, mientras que en el medio rural asciende a 37,9%. Además, plantea que el 54,7% de los jóvenes de entre doce y catorce años que residen en zona rural asiste a un centro educativo en una localidad diferente, teniendo que trasladarse para concurrir a clases, por su parte para los jóvenes que viven en zonas urbanas el porcentaje es de 10%. En el caso de jóvenes que tienen entre quince y diecisiete años, señala que para las zonas urbanas un 15,4% debe trasladarse a una localidad diferente, mientras que para los que viven en zonas rurales y deben trasladarse a una localidad diferente a su residencia el porcentaje asciende de forma significativa a un 76,4%. (ANEP 2014, citado en Bello, 2019)

En este sentido, el estudio de Bello (2019) concluye, en base a entrevistas realizadas a estudiantes de la localidad de La Paloma en Durazno, que la característica particular del centro educativo en este lugar en cuanto abarca el ciclo básico completo y solo el primer año de bachillerato, los condiciona por su poca oferta educativa; dado que luego de terminar esta etapa deben migrar a otra ciudad e identifican elementos negativos en este proceso de migración, como por ejemplo la ruptura con el hogar de referencia, el costo económico y las

---

<sup>3</sup> se utiliza el término utilizado por el autor.

dificultades de adaptación, así como también el contraste de exigencias curriculares. En cuanto a los factores de desvinculación que estos entrevistados manifiestan se encuentran los problemas de adaptación, la superposición de responsabilidades en cuanto su rol como estudiantes y otros roles en los que se desempeñan, en particular en el mundo laboral, señalando que el horario único y extendido se superpone con el horario laboral. Asimismo, se reconoce que en la mayoría de los casos, el comienzo de la etapa laboral es por falta de medios económicos, pero interesa destacar que algunos de ellos expresan que comienzan a trabajar en busca de independencia con el hogar de origen. Señalan también la falta de contención y estimulación familiar. En cuanto a la oferta educativa, influye significativamente la limitación que caracteriza, de modo que no se orienta a las especificidades de los intereses de cada uno, entendiendola también como falta de estímulo; además los entrevistados expresan que la implementación de planes semipresenciales y nocturnidad en los centros educativos rurales podrían significar un cambio positivo en la prevención de la desvinculación. (Bello, 2019) Resulta menester retomar las palabras del autor sobre la intervención al problema:

En lo que hace a las posibilidades de intervenir sobre el problema de la desvinculación educativa, ya sea específicamente en La Paloma o en otro lugar, además de generar una oferta educativa que sea compatible con el resto de los roles desempeñados por los estudiantes, es fundamental la intervención sobre el valor que los jóvenes reconocen en la educación. En este sentido, la Revalorización de la Educación es fundamental si se pretende intervenir sobre la desvinculación educativa.(Bello, 2019, p.57)

Por su parte, como una de las formas de intervenir sobre la desvinculación educativa en el medio rural, la ANEP implementó desde el año 2015 la modalidad de preinscripción temprana de los alumnos egresados del ciclo primario, a través del Sistema de Preinscripción Temprana que funciona en la plataforma GURI, mediante un sistema online las familias pueden optar por el centro educativo de Educación Media de su preferencia antes que culmine el año. Aseguran, institucionalmente, que se trata de “una vital estrategia tendiente a abatir o minimizar la desvinculación entre ciclos y para garantizar el cumplimiento del principio de obligatoriedad de la educación consagrado por la Ley General de Educación” (ANEP, 2018)

Dicho esto, interesa pensar si al día de hoy, con los cambios establecidos en el sistema educativo mediante la implementación de la LUC y en particular la noción sobre la obligatoriedad, donde el artículo n° 127 de la Ley 19. 889 (2020) elimina del artículo 7 de la Ley General de Educación (2008) la obligación de inscribir a niños, niñas y adolescentes “en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje” evidencian un cambio de lectura y por tanto, de estrategias sobre la problemática de la desvinculación en la totalidad del territorio nacional. En esta línea, Pereira (2022) señala que “La reversión del derecho a la educación y quitar la obligación de que tanto el Estado como las familias deben velar por su cumplimiento es un cambio sustancial y un estímulo a la desvinculación educativa” (p.46)

## Capítulo II: Las trayectorias educativas

Como se reflexiona anteriormente, la universalidad y la obligatoriedad de la educación no garantizan que todos los estudiantes transiten, y muchos menos concluyan, educación media. El sistema educativo y su organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delimitado el recorrido de cada sujeto en una progresión lineal que acata a una periodización estándar; lo que Terigi (2009) denomina como “trayectoria escolar teórica”. Es decir que en el plano de lo esperado, del deber ser, los sujetos que ejercen el derecho a su educación son “encasillados” a ingresar, recorrer y culminar su trayectoria educativa en un tiempo determinado. (Terigi 2009).

Asimismo, existen “trayectorias reales” que difieren con la teórica en cuanto los estudiantes ingresan tarde al sistema, abandonan o tienen inasistencias reiteradas, repiten de año o no tienen un rendimiento esperado (Directores que Hacen Escuela, 2015)<sup>4</sup>.

En nuestro país, el Instituto nacional de Evaluación Educativa declara que el acceso a la educación requiere:

“(…)que los estudiantes se matriculen al inicio de cada año lectivo, asistan con regularidad durante cada uno de esos años, avancen en el trayecto educativo de acuerdo con la propuesta pedagógica (típicamente a razón de un grado por año) y egresen al finalizar el último grado del último ciclo obligatorio” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019, p. 83).

En este sentido, Terigi (2009) señala que “Es necesario advertir que la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa.” (p.20)

Como bien explican Directores que Hacen Escuela (2015), la repitencia y el rendimiento bajo suelen considerarse desde las lecturas institucionales como responsabilidad de los estudiantes, afirmando que falta esfuerzo o madurez, que las familias no apoyan el

---

<sup>4</sup> Si bien el documento refiere a las escuelas, se considera a nivel general.

estudio, entre otros. Donde el estudiante y la familia son catalogados como “culpables” de esta situación y posicionando a la escuela en un lugar estático sin posibilidad de acción.

En esta línea señalan que “El camino para abordar el problema es constructivo. Se trata de pensar y repensar la enseñanza y los vínculos entre escuela y alumno para buscar respuestas pedagógicas que conviertan el fracaso escolar en inclusión educativa” (Directores que Hacen Escuela, 2015, p.3).

Terigi (2009) afirma que el fenómeno de “fracaso escolar masivo” fue explicado durante mucho tiempo desde un modelo individual, donde con el propósito de prevenirlo se generaron mecanismos de diagnóstico, de derivación y recuperación de aquellos que consideraban que tenían una dificultad, y fueron adquiriendo mayor relevancia en los sistemas educativos de los países de la región.

Agrega la autora que es necesario tener en cuenta que el propósito político de que los educandos desarrollen sus trayectorias escolares de forma continua y completa trae consigo la preocupación de que sea entendido como singularidad; dado que en un sistema homogeneizador como lo es el educativo, lo variable es percibido como falla o desvío, como algo que debe ser corregido y reencauzado. Afirma entonces, que esta preocupación notoria por las trayectorias escolares debe ir acompañada por la superación de barreras que impiden que los derechos educativos sean cumplidos, debiendo adoptarse medidas positivas a favor de quienes vean esos derechos vulnerados, alejándose de la estandarización de los recorridos y de la ignorancia de que existen distintas vías a través de las cuales es posible producir aprendizaje socialmente valioso. (Terigi 2009)

Dicho esto, como se ha mencionado a lo largo de este documento, pensar la desvinculación como el truncamiento de las trayectorias educativas requiere tener en cuenta que no existe un solo motivo y que todas las situaciones presentan características diferentes. Cada educando pertenece a un contexto socioeconómico y cultural determinado, forma parte de un núcleo familiar con determinadas situaciones de existencia, y concurre (o debería concurrir) a un centro educativo en particular. Estas consideraciones invitan a analizar y reflexionar acerca del lugar que ocupan la institución educativa, las familias y las desigualdades sociales como planos complejos e interrelacionados en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Es así que en los siguientes apartados se plasman algunas reflexiones sobre cómo estas aristas de la vida cotidiana de los y las adolescentes están asociadas a su decisión de continuar ( o no) con su trayectoria educativa, de modo que las estrategias pensadas para abordar el fenómeno puedan generar en mayor o menor medida alguna transformación.

## **I: El lugar de la institución educativa**

Fernandez (1994) define las instituciones como “(...) un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. (...) expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p. 17). Siguiendo con la autora, las normas-valores cobran fuerza en la organización social de un grupo o en establecimientos, estos “(...)definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que (...) el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” (p. 20).

La institución educativa tiene la particularidad de que además de los actores institucionales presentes, se encuentran también el conocimiento y sus formas de transmisión como condición para continuar con su función (Fernández, 1994). Ahora bien, tomando la problematización que realiza la autora, es pertinente mencionar que la situación educativa representa una clara expresión de una “paradigmática situación social de intervención institucional”, donde sus movimientos están destinados a la regulación y el control, señalando la falta de libertad que presentan estas instituciones.

Resulta interesante analizar cómo las características propias de la institución educativa pueden influir sobre la continuidad de los estudiantes; en esta línea y tomando en cuenta lo expresado anteriormente, pueden tomarse los aportes de Miguez (2017). La autora analiza cómo mediante el disciplinamiento de los cuerpos se busca la normalización de los mismos para cumplir con los estándares hegemónicos necesarios para la producción y reproducción propia de la sociedad capitalista. Esta exigencia de normalidad dentro de las aulas excluye a quienes poseen características diversas que no cumplen con lo socialmente aceptado como “normal”, como por ejemplo en relación a la conducta. Estas exigencias influyen en la continuidad de los estudiantes en la medida que, en palabras de la autora:

(...) aparecen marcos normativos que dan cuenta de un “quedate” dicho a las adolescencias con discursos institucionales que los avalan; pero que en la cotidianidad lo que suele darse es un sistemático “andate” por no entenderse desde el mundo adulto que estas adolescencias se diferencian cada vez más del “alumnado ideal” enseñado en sus formaciones. (Miguez 2017, p. 148).

Asimismo, estas formas deseables de transitar las etapas, de ser y/o actuar no pueden ser analizadas sin tener en cuenta los mecanismos que se utilizan para lograrlo. En este sentido es interesante retomar los aportes de Foucault (1975) sobre las cuestiones del poder. Este autor entiende al poder como una relación y lo analiza como algo que no se posee, sino que circula y es expresado en actos, los cuales repercuten en el accionar de otro, por lo que el poder representa y ha representado históricamente la fuerza principal que estructura el orden social. De forma que las instituciones tales como cárceles, hospitales y la que aquí compete, la escuela, expresaron el paso del concepto de poder meramente de carácter punitivo al ejercicio de un poder disciplinario que se destina puntualmente a impedir determinados comportamientos no deseados. Es así que por medio de la disciplina las instituciones corrigen y regulan la conducta de los individuos, permitiendo mantenerlos vigilados y controlados. En una de sus clases, el autor expresaba:

En la práctica, lo que hace que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos sean identificados y constituidos como individuos, es en sí uno de los primeros efectos del poder. El individuo no es el vis-a-vis del poder; es, pienso, uno de sus primeros efectos. El individuo es un efecto del poder, y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto, el elemento de conexión. El poder circula a través del individuo que ha constituido. (Foucault, 1976 p.144)

Lo anteriormente expresado puede identificarse en el cotidiano de los centros educativos si se analiza las disposiciones edilicias de la mayoría de ellos, las cuales favorecen este tipo de pedagogías; a modo de ejemplo, en las aulas de algunos centros la figura del docente se encuentra en un apartado que se eleva algunos centímetros del suelo, dejando la figura del educando por debajo (literal y simbólicamente). En este sentido puede apreciarse además, que a partir de los protocolos implementados durante la emergencia sanitaria

producto del Covid-19 a partir del año 2020, se ejerce un mayor disciplinamiento de los cuerpos en términos de Foucault (1975), por ejemplo, las disposiciones de las sillas y las distancias entre ellas, la reducción de estudiantes en las aulas y la limitación a sus interacciones corporales y verbales. Los tiempos de recreación y la potestad de los docentes de negarlo (aunque el Estatuto del Estudiante diga lo contrario) , la necesidad de obtener permiso para acceder a espacios sanitarios, la prohibición de ingerir alimentos y/o bebidas, el uso obligatorio del uniforme son solo algunos ejemplos.

Interesa añadir, que estas características y sus consecuencias fueron agudizadas con las medidas sanitarias anteriormente nombradas, otro ejemplo fue la disposición de que las clases sean dictadas mediante plataforma virtual CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) la cual excluye a aquellos estudiantes que no tenían acceso a dispositivos y/o acceso a internet, o que por causa de las características de su hogar o composición familiar no podrían escuchar, leer o participar correctamente, de modo que mientras que por un lado se pierde la esencia de la educación como práctica liberadora, por otro se vuelve aún más notoria la presencia de la educación bancaria en términos de Freire (1996), donde los estudiantes solo son receptores de información.

No obstante, estas cuestiones fueron analizadas y cuestionadas en nuestro país desde hace más de 20 años, Rebellato (2000) expresaba estar ante un

(...)profundo trastocamiento del espacio socializador educativo, impulsando subjetividades competitivas, ahogando la capacidad crítica de pensar y de asombrarse, postergando transformaciones pedagógicas, fortaleciendo el avance hacia la insignificancia, adaptando hacia un conformismo generalizado, consolidando relaciones de dominación jerárquicas, transmitiendo en forma mecánica los contenidos sin preocupación por los ritmos diversos. Buscando pues, neutralizar los potenciales emancipatorios de los docentes y estudiantes (p. 4).

Según Viscardi (2017) es en el análisis de estas cuestiones que aparecen algunas explicaciones capaces de mostrar las dificultades que existen al momento de ampliar el concepto de “sujetos de derecho”, el cual choca con las prácticas de ejercicio de la disciplina a partir de entenderlas como el seguimiento de la norma, controlar el cuerpo y aceptar los



mandatos tanto curriculares como normativos que propone la institución, donde para muchos actores se obtiene el “orden escolar” deseado, apareciendo aquí la confusión de orden con norma y norma con prohibición. De este modo, el sistema educativo es transformado en una “jaula de hierro” donde se busca el orden (disciplina), y el sentido del intercambio educativo (conocimiento y vínculo) se sustituyen por burocracia y control. La autora agrega, además, que frente a este dilema suele buscarse la respuesta en la “falta de valores” de los adolescentes y/o de sus familias. (Viscardi 2017)

Continuando con los aportes de la autora en cuanto a los “valores a promover” que se reclaman con frecuencia, plantea que para que aquellos valores como igualdad, el cuidado, la escucha y comprensión sean realmente concretados es fundamental que se refuerce el sentimiento de pertenencia, siendo esta una dimensión esencial para trabajar los vínculos, de modo que permite que los estudiantes y demás actores del centro educativo asistan, y participen desde un plano proactivo. Agrega que, ese sentimiento de pertenencia será manifestado de forma diferenciada según el rol que ocupe y en concordancia con el vínculo entablado en la experiencia con los demás actores de la vida escolar (Viscardi 2017)

En esta línea, en cuanto a las normas y valores que se acuerdan para convivir en un centro educativo, la autora resalta que “(...)son parte de un proceso de construcción institucional (...)Las reglas y las normas son reapropiadas y generadas por los actores del centro educativo: por los docentes, por los directores, por los funcionarios, pero también por los alumnos”. (Viscardi 2017, p.137,138)

Viscardi (2017) reflexiona que si bien los datos estadísticos señala que un gran número de adolescentes no logra permanecer en el sistema, también existe una cantidad importante de estudiantes que continúa asistiendo pese a experimentar problemas de aprendizaje, identificando que este vínculo no depende de la calidad de la enseñanza o la esperanza de un trabajo futuro sino el potencial integrador de la institución educativa. En palabras de la autora, “(...)muros adentro, lo que determina la permanencia de aquellos que más necesitan integrarse a la escuela es el bienestar que posibilita la experimentación de relaciones más democráticas y justas, menos verticales y discriminatorias, más dialógicas y participativas”. (Viscardi 2017, p.141)

Lo antedicho, sumado al adultocentrismo como característica propia de las instituciones educativas, que establece qué funciones, roles o intereses, modos de ser y actuar deben tener los y las adolescentes construye una forma deseable de transitar esta etapa, de modo que las y los invisibiliza en tanto sujetos de derecho, y los condiciona por arrastrar consideraciones como una trayectoria ideal, como lo esperado dentro de su estadía en los centros educativos.

## **II) El lugar de las familias**

Se entiende a la familia desde la perspectiva de Miotto (2015) como el espacio en la vida del sujeto en donde se aprende a ser y a convivir, actuando además como mediador de las relaciones entre los mismos sujetos y con la comunidad, así como también de los límites entre lo público y lo privado, que además genera formas de vida comunitaria. A su vez, la autora resalta su carácter de espacio contradictorio en donde la dinámica de la convivencia está marcada por conflictos y desigualdades, y su importancia fundamental en la protección social. En palabras de la autora “(...)estamos diante de uma família quando encontramos um espaço constituído de pessoas que se empenham umas com as outras de modo continuo, estável e não casua” (Miotto, 2015, p.2)

Añade, a su vez, que las transformaciones que pueden notarse en las familias se condicionan intrínseca y dialécticamente por las transformaciones sociales, económicas, cambios de hábitos y costumbres, y también los producidos en la ciencia y en la tecnología. Por ello, puntualiza que “(...)nao é possível falar de família, mas sim de famílias. O uso do plural se faz no sentido de abarcar, dentro da concepcao família, a diversidade de arranjos familiares existentes hoje...” (Miotto, 1997, p.120)

Por otro lado, se entiende a las familias como “(...) parte de un contexto mayor que involucra su condición de clase social, problemáticas de género y generación(...)” (Piotti, 2007, p.7), por lo que es necesario relacionar a la familia con el mundo privado y con el mundo público, tanto societal como estatal; y entendiendo que si bien el ámbito doméstico, el privado y público son diferentes, están en permanente intercambio y se constituyen de forma mutua (Piotti 2007).

Es a partir de esta conceptualización que considera los distintos tipos de arreglos familiares y su conexión con las condiciones sociales, culturales y políticas de cada momento histórico, es que se pretende profundizar en cómo dialogan las condiciones de las familias y las condiciones institucionales.

Filardo y Mancebo (2013) distinguen dos perspectivas diferentes sobre las familias de los y las estudiantes a partir de una serie de entrevistas realizadas en su estudio, la primera lectura coloca a la familia como potencialidad y la segunda la coloca como responsable.

Por un lado, en el primer caso, se coloca la responsabilidad en el sistema educativo y las políticas educativas, y aparece la familia como potenciadora, valorando los diseños articulados de políticas educativas y de familias como aliadas a partir de un rol participativo y responsable (Filardo y Mancebo 2013).

Por otro lado, la perspectiva que señala a familia como responsable, las posiciona como depositarias de la responsabilidad de la “deserción”<sup>5</sup> del sistema educativo, poniendo énfasis en la incapacidad de dar respuesta para garantizar el carácter obligatorio de la educación. En donde la deserción y la desvalorización de la educación como “bien de salvación” es consecuencia de la ruptura o “descomposición” de la familia y de sus aspectos negativos para los y las adolescentes. Asimismo, el mandato legal de la educación obligatoria no establece mecanismos coercitivos que obliguen a transitar y aprobar la educación media, sino que esa coerción está asociada a quitar beneficios que se ofrecen a las familias. Dicho esto, las autoras resaltan que este discurso coloca al problema fuera del sistema educativo (Filardo y Mancebo 2013).

En esta línea, estos procesos de individualización/familiarización implican según Mallardi (2014) una transferencia de responsabilidades de las problemáticas sociales al ámbito privado, en primer lugar al individuo y luego a la familia. En palabras del autor, “(...)en el marco de una tendencia neo-familiarista se produce la transferencia de responsabilidades hacia las familias haciendo de éstas una unidad económica y política de la resolución de los distintos problemas del modelo” (p.63).

---

<sup>5</sup> Pese a la distinción realizada, se toma el término utilizado por las autoras en su documento.

Se coloca a la familia como la responsable de las disfuncionalidades de sus miembros y sostiene una mirada tradicional sobre su rol que produce una maternalización de las políticas públicas, donde además la mujer es la encargada de su reproducción en el cotidiano (Mallardi 2014)

Dentro del cotidiano del hogar de cada familia, tal y como afirman Filardo y Mancebo (2013) “(...)las responsabilidades domésticas vinculadas al cuidado de personas dependientes, sean hijos/as, hermanos/as, adultos mayores, se reconocen como dificultades para la continuidad en el sistema educativo, fundamentalmente para las mujeres”. (p.105,106). Las entrevistas realizadas por las autoras en su estudio refleja que los entrevistados resaltan el papel que cumplen las adolescentes en la economía doméstica, siendo este además un trabajo no remunerado, y cómo el desempeño de estos roles impactan en las trayectorias educativas.

Interesa destacar, a su vez, que lo mencionado anteriormente se vio en aumento en el escenario de aislamiento/confinamiento a raíz de la emergencia sanitaria con clases en formato virtual. Para eso, es preciso analizar entonces, cómo el traslado del contexto educativo en los liceos a los hogares de los y las estudiantes como consecuencia de las medidas sanitarias por covid-19 afectaron en esas trayectorias educativas (sin distinción de sexo/género). Dicho esto, y tomando los aportes de Terigi (2020), la escuela (tanto física como simbólicamente) genera formas específicas de aprendizaje, en palabras de la autora “Se aprende ciertos contenidos, de cierto modo, en un cierto ritmo, se muestra de cierto modo que se ha aprendido, y esto no es accesorio sino central en el modo de aprender en la escuela.” (p.244) Por lo que al no funcionar en su materialidad se traslada a un nuevo contexto, una migración al “aprendizaje en el hogar” que es comandado por la escuela. (Terigi 2020)

Esto conduce por un lado, a que los referentes familiares de los y las estudiantes ocuparon un rol docente que no les corresponde y que en muchos de los casos no estaban preparados para hacerlo, ya sea por falta de tiempo, de recursos o de herramientas. Por otro lado, la no concurrencia al centro de estudios genera que se los y las estudiantes pasen la mayor parte del tiempo dentro del hogar, y como mencionaba anteriormente, ocupándose de tareas domésticas ya sea de limpieza o de cuidado de adultos mayores o hermanos/as menores, las cuales caen en su mayoría en manos de adolescentes mujeres.

Asimismo, si los y las estudiantes no pueden seguir el ritmo de los cursos como se espera, es decir, adquirir los conocimientos en tiempo y forma esperados, quienes serán responsabilizados por ello son mayormente sus referentes familiares, tal y como se mencionaba anteriormente.

Cabe problematizar la relación entre las políticas educativas y las políticas de cuidado (puntualmente refiriendo al Sistema de Cuidados y Discapacidad), y cómo el ámbito familiar se convirtió en agente educativo por excelencia en el contexto de pandemia; tomando como referencia, además, la sobrecarga en mujeres.

### **III) La desigualdad social**

A partir de la conceptualización de familia y su vínculo con las transformaciones sociales y económicas que plantea Miotto (1997) es pertinente analizar cómo las desigualdades sociales y por tanto, el contexto económico y social de las familias de los estudiantes afectan en su trayectoria educativa.

Filardo y Mancebo (2013) toman los aportes de Dubet y diferencian a los estudiantes en tres tipos ideales. En primer lugar se ubican los “buenos alumnos”, quienes se encuentran mejor posicionados en la estructura social y provienen de familias bien posicionadas y con mayor capital educativo. En segundo lugar se encuentran “los alumnos de mal desempeño que provienen de peores posiciones estructurales de origen” (Dubet, 2007, citado en Filardo y Mancebo, 2013, p. 91). Por último, se ubican los estudiantes que provienen de las familias más desfavorecidas, obtienen malos resultados y que rechazan los juicios escolares, así como la relación con sus docentes y compañeros (Dubet, 2007, citado en Filardo y Mancebo, 2013).

Por su parte, Martinis (2017) plantea que esta explicación que entiende que el fracaso educativo está fuertemente determinado por el contexto socio-cultural del que proviene el estudiante constituye una de las formas de legitimar la desigualdad de resultados educativos y exime la responsabilidad de los actores de la educación y de las políticas públicas.

La concepción del autor sobre la educación como un anti-destino mencionados anteriormente, busca enfatizar esa desarticulación entre las trayectorias sociales y las trayectorias educativas, argumentando que las desigualdades instaladas en las relaciones

sociales no necesariamente serán reproducidas en la práctica educativa, recuperando la capacidad de acción de quienes forman parte de estas prácticas para producir otras significaciones que escapen de las que ya están instaladas, donde a partir del relacionamiento con el conocimiento los sujetos pueden transformarse.

En esta línea retoma los aportes de Núñez (1999) para señalar que para pensar la capacidad de los educandos para establecer relaciones con el saber es necesario concebirlas como “sujeto de la educación”, más allá del contexto socio-cultural del que proviene y de sus características particulares. En palabras del autor:

La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social (Nuñez, 1999, p. 46).

Sobre la responsabilidad de los adultos, Martinis (2017) refiere a la responsabilidad tanto de los docentes y educadores como de toda la sociedad, ya que si bien los primeros ocupan un lugar privilegiado para dicho accionar, es necesario que se asuma un compromiso a nivel de la sociedad en su conjunto, enfatizando en el ámbito político de gobierno, señala que “las responsabilidades políticas con respecto a que efectivamente el lugar pueda estar disponible son ineludibles y alcanzan desde la definición de las formas de distribución de la riqueza que se promuevan hasta la formulación de las propias políticas educativas” (Martinis, 2017, p.27)

Por otro lado, interesa señalar que la pretensión de homogeneización de la duración de las trayectorias educativas en educación media que se establece a partir del mandato de obligatoriedad hasta los dieciocho años, no contempla la diversidad de situaciones y transformaciones que atraviesan los y las adolescentes, en cuanto el pasaje al mundo adulto, las nuevas responsabilidades, el ingreso al mercado laboral, la conformación de nuevos núcleos familiares, entre otros. (Filardo y Mancebo, 2013)

Según Filardo y Mancebo (2013) la “educación para todos y todas” debe albergar diversas situaciones y condiciones de los y las estudiantes que remiten a las diferencias en los rendimientos educativos y las esferas en las que se mueven como el ingreso al mercado laboral, la familia de origen y la propia; así como también dar respuesta a las expectativas y proyectos que traen consigo, siendo éste el principal desafío de la universalización de la educación media.

En esta línea, las autoras retoman los aportes de Dubet (2007) donde expresa que es a causa de la masificación en las aulas que se hacen presente estos problemas, dado que se acoge a todos los estudiantes y con ellos a la adolescencia, los problemas sociales y los intereses personales. Añade, a su vez, que en esta escuela de masas las desigualdades son desplazadas de la sociedad a los individuos, en palabras del autor:

(...) se produce una individualización en la vida social, una transferencia de las pruebas hacia los sujetos.(...) El desprecio puede ser brutal cuando alcanza a los alumnos orientados hacia las formaciones menos valoradas, pero en general es mucho más difuso cuando cada cual sufre la amenaza de ser indigno de la competencia en la que está participando y de la igualdad de oportunidades que le es propuesta” (Dubet citado en Filardo y Mancebo, 2013, p.91,92)

Interesa destacar, en este sentido, cómo los acontecimientos generados por la pandemia agudizaron y dejaron ver aún más las desigualdades socioeconómicas. Un concepto que ha resonado en el último tiempo es el de “brecha digital”, y hace referencia a lo que se planteaba anteriormente sobre las medidas que trasladaron el espacio educativo al hogar y el uso de herramientas digitales para el acceso a clases en línea.

Esta desigualdad, además de aumentar la brecha en cuanto acceso a la información y al conocimiento, también dificulta la socialización y la inclusión. Además, es esencial entenderlas desde una perspectiva de carácter multidimensional dado que no refiere solo a la diferencia de equipamientos, sino también de las habilidades que se necesitan para su uso, tanto entre estudiantes como docentes y referentes familiares que se encargan del cuidado y participan como mediadores en el proceso educativo desde el hogar. (CEPAL-UNESCO 2020)

Es así como desde la institución se justifica el problema del bajo rendimiento, la desvinculación y demás problemas relacionados con la situación socioeconómica y cultural de los educandos y sus familias, quitando mayor responsabilidad a las políticas educativas y poniendo el foco fuera de los propios centros educativos.



### **Capítulo III: Espacio socio-ocupacional del Trabajo Social en la educación media pública**

El proceso de universalización de la educación ha generado que las aulas cuenten con mayor cantidad de estudiantes, siendo visualizadas las diversas realidades, necesidades y problemáticas que traen consigo, las cuales influyen de forma significativa en la continuidad educativa de los estudiantes y las formas en las que transitan el proceso de aprendizaje.

Es en respuesta a esta diversidad de situaciones que se comienzan a formar los primeros equipos multidisciplinarios en los liceos. En el año 1986, con el nuevo plan de estudios desarrollado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) en un contexto de restauración democrática, se crea el área IV de compensación de cursos, donde eran derivados los estudiantes con diversas problemáticas que no estaban ligadas directamente con el aprendizaje, sino aquellos con problemas familiares, conductuales, entre otros. (Menza, et al, 2011).

En el año 1992, el área IV es transformada a partir de los planteos realizados por la Asamblea Técnico Docente (ATD) y la Sala de directores del CES, y los equipos pasan a contar con Profesores Orientadores Pedagógicos (POP) y con los Profesores con formaciones especializadas en los campos involucrados (médicos, asistentes sociales, psicólogos), y se promueve los convenios de prácticas y pasantías con la Facultad e Instituto de Psicología, Escuela de Servicio Social, Cátedra de Neuropsiquiatría y Ministerio de Salud Pública. A su vez, comienza el proyecto “Liceos de Seguimiento Especial en Zona de Riesgo” a través de una Comisión del CES y el Consejo Directivo Central (CODICEN). (Menza, et al, 2011)

En cuanto al trabajo de estos equipos multidisciplinarios frente a las situaciones de los estudiantes, Menza, et al, (2011) plantean que “Se genera pues, a nuestro entender, una política focalizada, es decir una política no universal, dirigida a una población determinada, que es percibida como carenciada y que debe ser compensada, colocándose el énfasis en lo asistencial y no en la contención, en detrimento de lo educativo” (p. 13)

Pese a que entre los años 1993 y 1994 comienzan a involucrarse e intervenir los profesionales de la psicología y se lanzan los primeros llamados para Trabajadores Sociales,

es recién en el año 1998 que se aprueba el Proyecto Marco, siendo una re-significación de los equipos multidisciplinarios y una guía para el trabajo de los mismos (Menza, et al, 2011)

Sin embargo, no es hasta el año 2006 bajo el gobierno de Tabaré Vázquez que se realiza llamado a concurso de oposición y méritos para el ingreso de profesionales de la Psicología y Trabajo Social a los centros educativos de forma presupuestada para cubrir determinadas zonas de contexto crítico. Es importante comentar que en el año 2005, la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) “presentó por su parte al colectivo profesional su propuesta para el trabajo interdisciplinario en: “Interdiscipliniedad en la Educación Formal: Situación actual, Perspectivas y Propuesta” (Menza et al, 2011, p. 35), en simultáneo con los informes realizados por el Departamento del Estudiante que identifican necesidades del área social, cognitiva y de salud.

Recientemente, en el año 2019, el CES expidió el Acta N° 53, en donde se detallan las funciones esperadas de los Trabajadores Sociales en los equipos educativos de los liceos enmarcados en el Departamento Integral del Estudiante (DIE), entre los que se destaca el análisis de las situaciones que se vinculan al sujeto de la educación, potenciando las prácticas de trabajo en redes institucionales e integrando la dimensión sociocultural y familiar; la coordinación con los diferentes programas y recursos del territorio; la articulación con los organismos competentes (Acta N° 53, Res. 17, CES, 2019)

Dicho esto, interesa destacar la transformación de aquella política focalizada que abarcaba solo a los y las estudiantes en contexto crítico. Es cierto, además, que las necesidades y problemáticas de las familias han cambiado y se han transformado de la mano con los diversos problemas sociales, así como también lo han hecho las formas de realizar demandas y las respuestas que pueden darse.

En esta línea, las demandas institucionales y las que son realizadas por los propios estudiantes y/o sus familias se presentan en el plano de la inmediatez y responden a las necesidades de producción y reproducción de la vida cotidiana. En cuanto al ejercicio profesional y retomando los aportes de Pontes (2003), es allí que comienza el ejercicio de trascender partiendo de que las problemáticas planteadas no pueden entenderse como un hecho aislado que pueda explicarse a sí mismo, sino que existen grandes ejes tendenciales que pueden, desde su legalidad social, estar condicionando la vida de los y las estudiantes. (Pontes, 2003).

Este ejercicio implica que se apunte a la no individualización de los problemas sociales, y permitirá trascender la inmediaticidad siempre y cuando se haga partícipes a los y las estudiantes, a sus familias y a sus redes para la elaboración de una estrategia de intervención adecuada, resaltando en este punto el sentido político de la intervención en cuanto al “(...) análisis político a lo cotidiano de la vida profesional haciéndolo parte de la adopción de decisiones”(Claramunt, Machado, Rocco. 2017, p.120).

En cuanto al quehacer profesional, interesa resaltar que a la hora de tomar decisiones el/la profesional de trabajo social es dependiente, en términos contractuales, de una institución históricamente rígida y burocrática, y se encuentra enmarcado dentro de sus lineamientos por lo que la autonomía es relativa. En este sentido, Mallardi (2014) recoge los aportes de Grassi en cuanto a las causas coyunturales que influyen en el ejercicio profesional, donde identifica el posicionamiento ideológico de los actores institucionales y el tipo y característica de la institución. En cuanto a la primera, resalta la importancia de una definición del rol profesional en el intercambio con otros profesionales y usuarios, y señala que a partir de la visión que tengan los demás profesionales sobre los problemas sociales las autoridades podrán habilitar o no, determinados procesos de intervención. Añade, además, que históricamente el trabajo social ha sido relegado como auxiliar de otras disciplinas por lo que esperan que se responda de determinada manera ante exigencias o indicaciones, siendo necesario renegociar las implicancias del rol profesional en la organización en particular. Por otro lado, las características de la institución donde el profesional se desempeña cobran relevancia en cuanto “a partir de las situaciones problemáticas que aborda la institución y, por lo tanto, que definen el campo de intervención profesional, se materializan distintos elementos que dan cuenta de la lógica y tendencia de intervención que tiene la institución” (Mallardi, 2014, p.68)

En esta línea, las posibilidades de desplegar los diferentes elementos táctico-operativos (entrevistas, realización de informes) dependen entonces de las peculiaridades del espacio físico y de las concepciones de la “cuestión social” que allí se expresan (Mallardi, 2014).

Asimismo, los recursos con los que se cuenta no siempre son los esperados y/o necesarios, ya que por un lado, tomando los aportes de Mallardi (2014) las instituciones colocan en el profesional del Trabajo Social todas aquellas demandas o tareas que no pueden o no quieren atender, por lo que esta atribución choca con la ausencia de los recursos o

prestaciones que se necesitan para poder intervenir adecuadamente y generar alguna transformación en la situación problemática planteada. Sumado a esto, muchas veces no se cuenta con las condiciones edilicias necesarias para una intervención cuidada, como por ejemplo una sala específica donde se pueda recibir a los y las adolescentes y sus familias para realizar una entrevista de modo que proteja el diálogo y asegure su confidencialidad. Además, es fundamental contar con los elementos necesarios para la realización de un informe social, (computadora e impresora), dado que su ausencia puede provocar, por ejemplo, que dichos informes sean realizados fuera del horario laboral, extendiendo la jornada de trabajo. (Mallardi, 2014)

Por otro lado, en cuanto a las características del ejercicio de la profesión dentro de este campo, como se menciona anteriormente, se desarrolla en el marco de un equipo “multidisciplinario” comúnmente conformado por profesionales de la Psicología, Trabajo Social y muchas veces de Educación Social, así como también por actores institucionales como docentes especializados en diferentes áreas, denominados en algunos casos “equipo técnico” o “equipo psico-social”. Aunque hay que mencionar, que no todas las instituciones cuentan con este recurso, sino que la realidad es diferente según el centro.

Como expresan González (2009) y Rodríguez (2015), los problemas sociales a los que se enfrenta el Trabajo Social tienen un carácter complejo y multidimensional que demanda la formación de equipos interdisciplinarios que puedan ofrecer una intervención integral.

Dicho esto, es interesante proponer el uso del término “interdisciplina” para el encuentro de las diversas áreas que además de nutrirse de los conocimientos de otras, intervienen en conjunto de forma integral. El concepto de interdisciplina, es definido por Follari (2013) como:

una construcción, implica un complejo proceso de constitución y configuración que exige a disciplinas que se han mantenido históricamente diferenciadas, hacerse capaces de sintetizar aspectos determinados de sus teorías, métodos y desarrollos en general, consiguiendo así una integración mutua en relación a propósitos prefijados (no, por cierto, cualquier integración que pudiera concebirse sino una determinada, acorde con ciertos fines cada vez preestablecidos) (p.123)

Dando continuidad a las características del ejercicio profesional, es imprescindible entender al centro educativo dentro del espacio geográfico en el que se ubica. Conocer el territorio juega un papel fundamental a la hora de articular con las diferentes instituciones que participan de la vida cotidiana de las familias. Este trabajo interinstitucional responde, en palabras de Duque (2011)

a la coordinación de actores, a la interacción de instituciones a través de mecanismos de acción conjunta en torno a proyectos comunes, a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos (p. 3).

Dicho esto, y teniendo en cuenta la escasez de recursos antes mencionada es imprescindible potenciar el trabajo en red, tanto con instituciones estatales, redes comunitarias, diferentes ONG, y la sociedad civil en general. En esta línea, Dabas (2003) define al trabajo en red como:

un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (...) y con integrantes de otros colectivos posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades” (p. 43).

La intervención del Trabajo Social requiere entonces de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional, y debe potenciar la participación de los sujetos de derecho y sus redes familiares/comunitarias. Esta participación es entendida desde los aportes de Rebellato (1997), donde la concepción integral del término debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota: formar parte, tener parte y tomar parte. En primer lugar, formar parte, entendido como pertenecer, ser parte de algo donde el sentimiento de pertenencia influye en el compromiso con el todo en el cual se sienten incluidos sabiendo que hay algo que se construye con su aporte, desprendiendo compromiso y responsabilidad. En segundo lugar, participar en el sentido de tener parte, refiere a tener algún rol o función en el todo donde se siente parte, y se caracteriza por mecanismos de adjudicación y asunción de roles, interjuego

de posiciones y depositaciones, comunicación y negociación, y por la presencia ineludible del conflicto. Por último, tomar parte hace referencia a decidir, tomar conciencia de que puede y debe influir en los acontecimientos partiendo del análisis crítico de las necesidades y problemas, evaluando alternativas y los recursos con los que se cuenta. Es esta toma de decisiones colectiva lo que hace posible que se concrete la participación real, constituyendo así la vida para el ejercicio del protagonismo ciudadano.

Dicho esto, puede considerarse desde el rol del Trabajo Social como potenciador y articulador para la apertura y flexibilidad organizativas, en este caso en un contexto rígido y burocrático propio de las instituciones educativas de modo que pueda facilitarse la expresión y las diversas formas de participación de los sujetos de derecho y sus redes familiares/comunitarias, partiendo de que “(...)estimular y facilitar la maduración y el crecimiento en la voluntad de asumir nuevas responsabilidades, también es una forma de transmitir un mensaje de confianza en las posibilidades de la gente” (Rebellato, 1997, p.140).

Asimismo, esta perspectiva ética se centra en la autonomía y que busca promover el protagonismo de la gente, debe reconocer la diversidad de situaciones, necesidades e inquietudes, de las cuales se van a desprender diferentes formas de participar, es decir, de querer ser, tener y tomar parte (Rebellato 1997).

Ahora bien, siguiendo con los aportes del autor y teniendo en cuenta las características propias del esquema educativo no puede perderse de vista que la participación pone en juego la cuestión de poder donde, tal como lo plantea Foucault, no es objeto que se posee o falta, sino que circula, por lo que los diferentes actores tienen y modifican permanentemente sus “cuotas” de poder. (Rebellato 1997). Esto presenta entonces un desafío para el Trabajo Social y otras disciplinas que allí se ejerzan desde el entendido de que “en la frecuente autonegación del saber-poder técnico no hay otra cosa que un ejercicio abusivo de poder, una imposición práctica en contradicción abierta con los discursivo, con los efectos similares a la negación del saber-poder de la gente” (p.141)”

Debe tenerse en cuenta que tanto la participación en mayor o menor medida, los problemas y las formas de afrontarlos pre-existen al arribo de los profesionales, siendo este un agente externo en una realidad social diferente a la suya, y donde se incluye en un contexto que lo precede y que va a continuar luego de su intervención. (Rebellato 1997)

Esta idea de participación activa se complementa con la de la importancia de visualizar al adolescente como un sujeto de derecho, dando el lugar que le corresponde en la toma de decisiones que puedan generar transformaciones en su vida, debiendo ser consultado sobre su identidad, sus necesidades y sus preferencias. Esto implica, en palabras de Filardo y Mancebo (2013):

resituar el sujeto de la educación, conociendo cabalmente quién es el participante del proceso educativo, cómo es, cómo llega, qué historia tiene, sus antecedentes, sus aprendizajes, su medio social, cultural; ese conocimiento del otro y reconocimiento de su derecho a educarse es clave para pensar una propuesta educativa (p. 153).

Todas estas cuestiones antes mencionadas, además de marcar el camino para la intervención también significan desafíos constantes para el profesional de Trabajo Social. Por un lado, el intercambio constante y la intervención en conjunto con otras áreas puede complementar la mirada integral que requiere el sujeto educativo y el tratamiento colectivo de las demandas institucionales pero es necesario prevenir un desdibujamiento de la profesión. Por otro, el/la profesional está enmarcado en una institución que como se resaltaba anteriormente, puede tener consideraciones de la cuestión social distintas a la propias, y por tanto objetivos diferentes cuando se trata de generar (en la medida de lo posible) algunas transformaciones, así como también puede presentar resistencias al trabajo sobre determinadas temáticas siendo un claro ejemplo el caso de la Educación Sexual Integral.

Para dar cierre a este capítulo final, se toman algunas líneas reflexivas arrojadas en monografías de grado que han trabajado la temática del Trabajo Social en centros de educación secundaria de forma exploratoria, dado que es el material más próximo sobre la inserción de la profesión en este campo reciente de investigación.

Luzardo (2021) enfoca su investigación en la construcción del espacio profesional del Trabajador Social en educación media, tomando las experiencias en liceos de Montevideo y el área metropolitana y realizando entrevistas a profesionales del Trabajo Social. Allí concluye que la profesión no se encuentra totalmente consolidada en los liceos, dado que la inserción en esta área es reciente y no todos los liceos públicos y privados del país cuentan con profesionales de Trabajo Social. Señala, además, que falta acumular experiencia e

intercambiar entre los propios colegas; y pone énfasis en el desconocimiento por parte de los demás profesionales de la educación sobre el rol que el Trabajo Social tiene en los centros educativos. En esta línea, las entrevistas realizadas expresan que es necesaria una transformación, ya que muchas veces se vincula al Trabajador Social a tareas únicamente asistenciales o de gestión de recursos; es importante por tanto, que el Trabajo Social sea visualizado en una faceta socioeducativa, con un rol educativo complementario. Por otro lado, en cuanto a las tareas que realizan los profesionales, entiende que se trata de una construcción permanente y contextualizada en cada liceo, tomando las demandas que surjan de acuerdo a las características propias de la población, el territorio, y el espacio creado y habilitado por toda la comunidad educativa.



## Consideraciones finales

A lo largo del documento se plantean algunas aristas reflexivas que surgen de los documentos institucionales y de insumos teóricos que problematizan el fenómeno de la desvinculación educativa; es a partir de esto que pueden esbozarse algunas reflexiones finales.

En primer lugar, los datos estadísticos indican que si bien este fenómeno presenta un problema de largo trayecto en nuestro país, a lo largo de los años el acceso y la culminación de la educación media ha ido en aumento. Como se mostró anteriormente, a lo largo del tiempo las investigaciones sobre la temática han explicado las causas/factores por los que los estudiantes deciden desvincularse del sistema educativo, enfatizando entre ellas el contexto socioeconómico, las dificultades de aprendizaje, la falta de apoyo familiar, el ingreso al mercado laboral y la falta de interés. Se pudo analizar cómo históricamente la responsabilidad por el alto número de desvinculación educativa recae fundamentalmente sobre los educandos y sus familias, pero en el último tiempo desde lecturas críticas se ha puesto en tela de juicio la falta de responsabilidad estatal ante esta problemática. De modo que, la asunción de las mismas por parte del Estado y la institución educativa tiene un papel decisivo en el abanico de estrategias que puedan implementarse, para evitar que los estudiantes decidan desvincularse, y también para apoyar y sostener las trayectorias de quienes deciden culminar la educación media.

Asimismo, se entiende que para actuar sobre la problemática es necesario repensar lo que se asume como una trayectoria educativa esperada y lo que dista de las trayectorias reales, a partir de considerar la heterogeneidad de la población estudiantil, ya sea por su contexto socioeconómico, cultural, familiar, ritmos de aprendizaje, e intereses; y atender a la diversidad de formas de transitar la etapa evolutiva en la que se encuentran los y las adolescentes sujetos de derecho.

Dicho esto, importa problematizar cómo la búsqueda de una población estudiantil “ideal” bajo las lógicas institucionales que se esfuerzan en homogeneizar a sujetos diversos mediante el control y el disciplinamiento de los cuerpos derivan en un cúmulo de adolescentes frustrados por no “encajar” “en el casillero que le adjudican.

Es así que las responsabilidades estatales e institucionales deben partir de considerar esta heterogeneidad al momento de pensar políticas educativas, proyectos, programas y propuestas alternativas y adaptables que abarquen la diversidad de contextos socioeconómicos y socioculturales e intereses de los sujetos de derecho, procurando reducir las desigualdades que pueden estar influyendo en la decisión de desvinculación.

A su vez, es necesario repensar cuál es el lugar que se le otorga a la educación por parte de las familias y los estudiantes de acuerdo a las condiciones de existencia, pero principalmente por parte del Estado como el actor responsable de promover los derechos de los habitantes; siendo esencial de parte de las administraciones de turno que las responsabilidades estatales y públicas en relación a la educación no cambien según el gobierno de cada momento, dado que se entiende que los cambios introducidos con la Ley de Urgente Consideración influyen negativamente en las cuestiones básicas de la educación mencionadas y problematizadas en el cuerpo de este documento.

Se concluye entonces, que no existe un solo factor o grupo de factores que primen sobre los demás en el intento de entender y explicar la desvinculación educativa; se está ante una enorme diversidad de realidades que merecen ser atendidas con igual ímpetu con el fin de que los y las adolescentes transiten y culminen educación media de la mejor manera posible, sin perder de vista el rol socializador del centro educativo.

Pero... ¿qué aporta el Trabajo Social ante esta problemática?. La inserción de la profesión en los centros educativos como espacio socio ocupacional es bastante reciente y son muy pocos los estudios que puedan reflejar las formas de intervención, dificultades o fortalezas que puedan allí encontrarse. Lo que es claro al momento, es que la forma de contribuir al abordaje del fenómeno es fortaleciendo aquellas aristas de la vida educativa que por diversos motivos han sido obstruidos o no problematizados, como por ejemplo, la promoción de la participación de los sujetos de derecho y de las familias de los mismos, de modo que pueda lograrse un sentido de pertenencia del centro educativo que (re)valorice la educación media.

Para esto es necesario que tenga asignado un rol de la profesión como un actor de suma relevancia en el cotidiano de los centros, procurando romper con las lógicas meramente asistencialistas a las que comúnmente suele relacionarse al Trabajo Social (y por las cuales se

introdujo a la profesión en este campo) alejándose del lugar de control institucional y acercándose a un rol de acompañamiento a las trayectorias reales.

Es claro que aún se está en un proceso inicial de consolidación del espacio socio ocupacional en el campo educativo, dado que son muy pocos los centros educativos que cuentan con profesionales del Trabajo Social, siendo un gran debe para la educación, más aún en sectores rurales.

Interesa resaltar la importancia de una intervención interdisciplinaria y transformadora que no pierda de vista que existen problemáticas sociales colectivas que merecen ser abordadas desde lo colectivo, como forma de no continuar con la lógica individualizadora de problemas sociales. Siendo fundamental que desde la institución educativa se pueda entender al cuidado de los estudiantes y sus familias como una responsabilidad colectiva desde los diferentes actores, tal como propone Dornell (2011) “(...) una construcción que está vinculada a una cuestión política, que está referida a las políticas sociales, a las políticas de Estado desde una cierta perspectiva de responsabilidad no individual, sino colectiva y social; como responsabilidad de diferentes actores” (p.74)

Lo antedicho presenta además, un enorme desafío para el Trabajo Social y las demás disciplinas con las que se comparte el espacio, debido a la rigidez y burocracia que caracterizan a las instituciones educativas, agudizadas aún más con la ola de manifestaciones de los sectores conservadoras del espectro político y su accionar contrario respecto a formas de participación educativa amplias e integradoras de diversas voces que conviven en el campo educativo.

En esta línea, se vuelve necesario entender a la educación como acto político, tomar una posición de acuerdo a cuestiones ético políticas, cuestionar los supuestos ideales sobre los que se funda el proceso de la educación. Es esta posición la que permite transformar (en la medida de lo posible) las lógicas educativas y la realidad de los sujetos de la educación. Asimismo, importa cuestionar la mirada adultocéntrica bajo las que se rige el sistema educativo, y priorizar los intereses y expectativas de los estudiantes, entender su lenguaje, sus modos de actuar, de forma que el accionar del mundo adulto procure acompañar esta etapa.

Por último, entender que promover y cuidar la educación pública es, nada más y nada menos, que promover y cuidar derechos.

## Bibliografía

Alonso, L. E., & Benito, L. E. A. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa* (Vol. 218). Editorial Fundamentos.

Baquero, Ricardo (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Batthyány, k., Cabrera, M. (coord.) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Bello, I. (2019) *Desvinculación educativa en educación media rural: un estudio de caso, en La Paloma de Durazno* [en línea] Tesis de grado. Montevideo : Udelar. FCS

Cáceres, L. (2004). *La entrevista en Trabajo Social* . Editorial Espacio

Caggiani, P (2022) *La Ley de Urgente Consideración: desinflando el derecho a la educación*. En Haciendo focos. Apuntes para el debate. Observatorio del Derecho a la Educación.

Claramunt, Machado, Rocco. (2017) *Recrear lo colectivo: Trabajo Social, estrategias de intervención y sus componentes ético-políticos*.

Coller, Xavier (2000) *Cuaderno metodológico N°30: Estudios de caso*.

Corbetta, P (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Edición Revisada. España

Dabas, E. (2003). *Redes sociales: familia y escuela*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Danel, P (2020) *Habitar la incomodidad desde las intervenciones del Trabajo Social*. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales.

Dornell, T (2011) *La complejidad en los Cuidados: una cuestión de responsabilidad social compartida* en El cuidado humano, reflexiones (inter) disciplinarias. Montevideo

Duque, J. (2011). *El desafío de la interinstitucionalidad como estrategia de gestión en programas de formación avanzada*. Medellín, Colombia. Revista Uni/Pluri/Versidad. Vol. 11. N°3 Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). *Desafiliación educativa y desprotección social*. En T, Fernández. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: UdelaR.

Fernández, T. (2010). *Enfoques para explicar la desafiliación*. En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* . Montevideo: UdelaR.

Filardo, V, Mancebo, M (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: UdelaR

Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas, Cara y Ceca: elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Troquel.

Follari, R (2013). *Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites*

Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. 9° Edición. México, Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Política y educación*, México: Siglo XXI.

González, G., Ma T. (2006). *Ausentismo y Abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1), 1- 15. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

González, L (2009). *Equipos interdisciplinarios: nuevas formas de prestar servicios de salud, nuevas oportunidades para el Trabajo Social*. Revista de Trabajo Social, 76

Hernández, R. Fernández, C, Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Editorial McGraw Hill.

Instituto de Economía (2015) *Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono*. FCEA, Udelar

Luzardo González, C (2021) *La construcción del espacio profesional del Trabajador Social en educación media : experiencias en liceos de Montevideo y el área metropolitana* [en línea] Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS

Martinis, Pablo (2017). *Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación*. En Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión.

Menza, G. et. al. (2013). *Equipos interdisciplinarios: origen, evolución y aportes*. Montevideo, Uruguay.

Míguez, M , Angulo, S (2017). *Cuerpos en movimiento: adolescencias, educación media y medicalización de las conductas*. En Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión.

Mioto, R ( 2015 ) *A CENTRALIDADE DA FAMÍLIA NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: contribuições para o debate*.

Mioto, R (1997) “*Familia e Servicio Social: contribuicoes para o debate.*” en Servicio Social y Sociedade, Año XVIII, Noviembre 1997, Nº 55.

Pereira, E (2022) *LUC y el derecho a la educación*. En En Haciendo focos. Apuntes para el debate. Observatorio del Derecho a la Educación.

Piotti, M (2007) *Análisis Crítico de la Intervención del Trabajo Social con Familias*. Universidad Nacional de Córdoba.

Pontes, Reinaldo N. (2003) *Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social*, en: Borgiani, E; Guerra, Y. y Montaña, C. Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. Cortez Editora. São Paulo.

Rebellato, José Luis (1997) *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Roca Viva, Montevideo.

Rebellato, José Luis (2000). *Ética de la liberación*. Ed. Nordan Comunidad. Montevideo

Rodríguez, M (2015) *Redes profesionales e interdisciplinariedad en trabajo social comunitario: una respuesta integral a problemas sociales multidimensionales*. Zerbitzuan, 58

Rodríguez, P, et al. (2014), *La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República*, Revista de la Educación Superior, Volume 43, Issue 170, 2014, Pages 113-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.02.004>

Sandías, R. (2014) *"Desvinculación de la educación media, procesos de subjetivación y programas alternativos"*. Trabajo final de grado. Montevideo : UR. FP

Terigi, F. 2009. *"Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa"*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Terigi, F (2020) *Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido*. En Dussel et al (comps.), Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*.

Viscardi, N (2017) *Adolescencia y cultura política en cuestión. Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos*. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 30, n.o 41, julio-diciembre 2017, pp. 127-158.

### Fuentes documentales

Administración Nacional de Educación Pública (2018) *La ANEP trabaja para garantizar inserción educativa de los egresados de Primaria en la Educación Media*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-trabaja-para-garantizar-inserci-n-educativa-egresados-primaria-en-educaci-n-media>

CEPAL,UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana López “*De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*”. OEI, Buenos Aires.

Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2013). *Informe de la III Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Montevideo

Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2018). *Informe de la IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Montevideo

INEEd (2017), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd, Montevideo

INEEd. (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo, Uruguay. INEEEd

INEEd (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>



INEEd (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>

Ley N°18437. “Ley general de educación”. Uruguay, 16 de enero de 2009. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Ley N° 19.889. “Ley de urgente consideración”. Uruguay, 14 de julio de 2020. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>