



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

**Políticas socioeducativas y desvinculación estudiantil
en la Educación Secundaria**

Ximena Giacomoni Gómez
Tutor: Mateo Berri

2022

Resumen

En el presente documento, se analizan las políticas socioeducativas y la desvinculación estudiantil desde una perspectiva teórica y exploratoria en torno a la generación de condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Por lo tanto, se buscará comprender los avances y desarrollos de los procesos dentro del sistema educativo. Se parte de la base que desde la intervención del Trabajo Social se puede desempeñar un rol en el desarrollo y evolución de las políticas socioeducativas. La formación específica del trabajador social, conocimientos adquiridos e interiorizados, metodología de intervención y características del trabajo que desempeña, le convierte en un profesional que le posibilita interactuar entre el sistema educativo y agentes intervinientes: estudiante, familias, centro educativo y grupos sociales.

Este estudio está enfocado en la comprensión de la problemática de la desvinculación estudiantil en Educación Secundaria en Uruguay y al rol del Trabajo Social en el marco de las políticas socioeducativas implementadas desde el 2006 al 2020 para abordarla.

Para el logro de esto, se optó por una metodología de tipo exploratoria en la que se realiza un análisis bibliográfico, recopilando la información disponible en documentos, investigaciones, informes y materiales relevantes sobre el tema de estudio.

Los hallazgos encontrados en este estudio permiten establecer que el sistema educativo uruguayo incorpora políticas socioeducativas que contribuyen a que todos los y las estudiantes culminen la educación obligatoria y logren desempeños en los que se evidencie tanto calidad como equidad, con resultados diversos a analizar.

Palabras claves: políticas socioeducativas - rol del Trabajo Social - desvinculación estudiantil

Índice de contenidos

Resumen	1
Índice de contenidos	2
Índice de gráficos.....	3
1. Introducción	5
2. Metodología de investigación.....	8
2.1. Objeto de estudio y objetivos	8
2.1.1. Objeto de estudio.....	8
2.1.2. Pregunta de investigación.....	8
2.1.3. Objetivos general y específicos.....	8
2.2. Metodología.....	9
2.2.1. Diseño y paradigmas	9
2.3. Técnica e instrumento de recolección de datos	10
3. Breve reseña histórica de la Educación Secundaria en Uruguay	11
3.1. Niveles del sistema educativo.....	11
3.2. Historia del sistema educativo uruguayo	12
3.3. Hacia una nueva Ley de Educación	14
4. Corrientes Educativas	17
5. Políticas socioeducativas para abordar la desvinculación estudiantil.....	22
5.1. Panorama actual de la desvinculación educativa.....	27
6. El rol del Trabajo Social en la Educación Secundaria. Alcances, límites y potencialidades.....	40
7. Consideraciones Finales	45
8. Bibliografía	48
8.1. Fuentes documentales	51

Índice de gráficos

Gráfico 1. Situación Educativa de los Adolescentes de 12 a 17 años (periodo 2006-2018)	28
Gráfico 2. Situación Educativa de los Adolescentes de 18 a 23 años (periodo 2006-2018)	28
Gráfico 3. Situación Educativa de los Adolescentes de 15 a 17 años según el nivel de ingresos del hogar de permanencia.....	30
Gráfico 4. Acceso a la educación a los 15 años y metas nacionales en porcentaje. Años 2015-2020 (acceso) y 2016-2020 (metas)	30
Gráfico 5. Acceso a la educación a los 16 años y metas nacionales en porcentaje. Años 2015-2020 (acceso) y 2016-2020 (metas)	31
Gráfico 6. Acceso a la educación a los 17 años y metas nacionales en porcentaje. Años 2015-2020 (acceso) y 2016-2020 (metas)	31
Gráfico 7. Egreso de la EMB entre jóvenes de 18 a 20 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas).....	32
Gráfico 8. Egreso de la EMB entre jóvenes de 16 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas)	32
Gráfico 9. Egreso de la EMS entre jóvenes de 21 a 23 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas).....	32
Gráfico 10. Egreso de la EMS entre jóvenes de 19 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas)	33
Gráfico 11. Egreso de la EMB entre jóvenes de 18 a 20, según nivel socioeconómico de los hogares y metas nacionales. Años 2006-2019 (egreso) y 2006-2020 (metas).....	34
Gráfico 12. Egreso de la EMS entre jóvenes de 21 a 23, según nivel socioeconómico de los hogares y metas nacionales. Años 2006-2019 (egreso) y 2006-2020 (metas).....	35
Gráfico 13. Desvinculación interanual - total EM para la Región Metropolitana y el total del país en el tramo 2019-2021	36
Gráfico 14. Desvinculación interanual - total EM para la Región Litoral Sur y el total del país en el tramo 2019-2021	36
Gráfico 15. Desvinculación interanual - total EM para la Región Litoral Norte y el total del país en el tramo 2019-2021	37
Gráfico 16. Desvinculación interanual - total EM para la Región Este y el total del país en el tramo 2019-2021	37

Gráfico 17. Desvinculación interanual - total EM para la Región Centro y el total del país en el tramo 2019-2021	38
Gráfico 18. Desvinculación interanual - total EM para la Región Noreste y el total del país en el tramo 2019-2021	38
Gráfico 19. Equipo multidisciplinario (DIE).....	43

1. Introducción

El presente trabajo monográfico se expone para cumplir los requisitos para la finalización de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. La investigación se enfocará en las políticas socioeducativas que se proponen para minimizar la desvinculación estudiantil de los y las jóvenes en la Educación Secundaria y, vinculado a este tema, reflexionar acerca del rol que desempeña el Trabajo Social en la Educación Secundaria actual en Montevideo, Uruguay.

La siguiente monografía refiere al período establecido entre los años 2006 y 2021, el corte seleccionado permite el análisis de hitos relevantes en materia de educación como lo fue en 2008 la Ley General de Educación. La actualidad más reciente, a la que corresponde el año de corte de este trabajo, presenta grandes discontinuidades, el cambio de gobierno y la aprobación de la “Ley de Urgente Consideración” n°19889, que trae aparejado la modificación de la Ley de Educación a la que referí previamente, en vigencia desde el año 2008. La declaración a nivel nacional, regional y mundial de la Emergencia Sanitaria vinculada a la propagación de COVID 19, entre otros elementos coyunturales ha generado una transformación en múltiples escenarios, no siendo la educación ajena a estos elementos, se considera prudencial abarcar dichos elementos en trabajos posteriores que permitan recoger con mayor exactitud los fenómenos transitados recientemente.

El presente trabajo se desarrolla con fines exploratorios, por lo que será necesario contextualizar la problemática, mediante un apartado histórico, seguido de un marco teórico en función de las corrientes educativas que buscan explorar la situación desde distintos enfoques. Luego, será de interés encuadrar las políticas socioeducativas y la desvinculación estudiantil, las cuales son analizadas desde una perspectiva teórica, a partir de un concepto orientativo en torno a la generación de condiciones para el ejercicio del derecho a la educación.

Se busca comprender qué avances y desarrollos se evidencian, en la comprensión de estos procesos educativos, dentro del sistema educativo como un escenario primordial de intersección de estos elementos. Para finalizar, luego de transitar las políticas socioeducativas, y el concepto de desvinculación, será de interés relacionarlo con el rol del Trabajo Social en el marco de la Educación Secundaria. Si es posible evidenciar un aporte de la profesión en las políticas educativas para el abordaje de la desvinculación.

El Estado deberá articular las políticas educativas y sociales con las políticas de desarrollo social, cultural, económico (Artículo 12, Ley n° 18.437); implementando Políticas

Socioeducativas focalizadas para garantizar la culminación de los ciclos obligatorios. Esta Ley General de Educación, expandió el ciclo de educación formal obligatoria, incluyendo la culminación de la Educación Media Básica.

La Educación Formal se encuentra organizada por niveles y modalidades que refieren a las diferentes etapas del proceso educativo (Artículo 21, Ley n° 18.437, 2008). La Dirección General de Educación Secundaria (DGES) hasta el 2020 llamada Consejo de Educación Secundaria (CES), uno de los órganos constitutivos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es la encargada de impartir el servicio de acceso a la educación pública en todo el territorio nacional, específicamente en los niveles Educación Media Básica (EMB) y Educación Media Superior (EMS).

La EMB abarca el ciclo posterior a la educación primaria, profundizando el desarrollo y los conocimientos adquiridos, promoviendo lo teórico-práctico de diferentes disciplinas, que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (Artículo 26, Ley n° 18.437, 2008).

La EMS, cubre hasta tres años posteriores a la EMB, teniendo mayor grado de orientación o especialización. Tiene tres modalidades, por un lado, la educación general que permitirá la continuidad de la educación terciaria (bachilleratos generales); por otro lado, la educación tecnológica (bachilleratos tecnológicos) y por último la formación técnica y profesional principalmente orientada a la inserción laboral. La culminación de todas sus modalidades permitirá la continuidad educativa (Artículo 27, Ley n° 18.437, 2008).

Con el objetivo de habilitar los aprendizajes necesarios, buscando de alguna manera la permanencia de los sujetos que se encuentren transitando su educación formal, según datos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en el 2017, se definieron tres categorías de intervención educativa; las “becas económicas”; el “apoyo pedagógico” y las “intervenciones socioeducativas”, estas categorías de intervención serán abordadas más adelante en el presente trabajo. Se puede apreciar que estas acciones socioeducativas están caracterizadas por un modelo de intervención social que apunta a elevar las oportunidades de participación social para los sectores más vulnerables mediante programas concretos, desarrollando una oferta de programas sociales, para la inclusión educativa.

Los estudios sobre la desvinculación, más allá de sus diferentes denominaciones coinciden en enfocarse en las posibles causas, una vez que la problemática está instalada y específicamente en cómo abordarla.

Desde la intervención del Trabajo Social y como disciplina es posible desempeñar un rol

participativo en el desarrollo y evolución de las políticas socioeducativas. La formación específica del Trabajador Social, a nivel teórico y práctico, desde una perspectiva metodológica en cuanto al trabajo que desempeña, le convierte en un profesional capacitado para interactuar entre el sistema educativo y agentes intervinientes: los y las estudiantes, familias, centro educativo y estamentos sociales (Puyol y Hernández en Pérez, 2017).

A continuación, se presenta un apartado metodológico donde se explicita el tema de investigación y objetivos a abordar en este trabajo, así como los instrumentos de investigación utilizados para el desarrollo de este proyecto.

2. Metodología de investigación

Este estudio está enfocado en la comprensión de la problemática de la desvinculación estudiantil en Educación Secundaria en Uruguay y al rol del Trabajo Social en el marco de las políticas socioeducativas implementadas desde el 2006 al 2020 para abordarla.

2.1. Objeto de estudio y objetivos

2.1.1. Objeto de estudio

Abordar las políticas socioeducativas desarrolladas en Uruguay en la actualidad referente a la desvinculación educativa; y problematizar en ellas el rol del Trabajo Social en la Educación Secundaria.

2.1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de las políticas socioeducativas impulsadas en Uruguay, para abordar la desvinculación? ¿Cuáles son las funciones que se le atribuyen desde la intervención del Trabajo Social en esas políticas socioeducativas en el marco de la Educación Secundaria?

Otras posibles preguntas:

¿De qué modo puede el Trabajo Social intervenir en la desvinculación estudiantil a nivel de la enseñanza secundaria?

¿Qué rol ha ocupado u ocupa actualmente el TS a nivel de Educación Secundaria?

2.1.3. Objetivo general y específicos

Contribuir a la comprensión de la problemática de la desvinculación estudiantil en Educación Secundaria en Uruguay, y al rol del Trabajo Social en el marco de las políticas socioeducativas implementadas en los últimos años para abordarla.

Entre los objetivos específicos se encuentran:

- Analizar los desafíos de la Educación actual en el Uruguay para contribuir a una comprensión de la desvinculación educativa.

- Conocer y tipificar políticas socioeducativas implementadas en los últimos años orientadas a minimizar la desvinculación estudiantil.
- Indagar acerca del rol del Trabajo Social en las políticas socioeducativas, y dentro de la Educación Secundaria.

2.2. Metodología

Según Batthyány y Cabrera (2011) la metodología es un conjunto de métodos, técnicas, procedimientos que permiten construir conocimientos acerca de una investigación propuesta.

Se puntualiza cómo se desarrolla la investigación, describiendo su tipo, las técnicas para recolectar la información y su respectivo procesamiento.

Representa la forma como se va a abordar el problema de estudio, en esta se responde al nivel de profundidad del conocimiento propuesto y permite organizar el procedimiento lógico general a seguir en la consecución de la investigación.

2.2.1. Diseño y paradigma

Para abordar los objetivos presentados, se optó por una metodología de tipo exploratoria. Realizando un análisis bibliográfico, recopilando la información disponible en documentos, investigaciones, informes y materiales relevantes sobre el tema de estudio. Comprenderá en su metodología un estudio exploratorio para examinar y describir concepciones (Hernández Sampieri et al, 2014), estableciendo prioridades para futuras investigaciones o nuevos postulados. La búsqueda de información se basará en estudios que permitan comprender la problemática de la desvinculación estudiantil en Educación Secundaria en Uruguay, y al rol del Trabajo Social en el marco de las políticas socioeducativas implementadas en los últimos años para abordarla.

Batthyány y Cabrera (2011) describen que el abordaje metodológico en Ciencias Sociales se puede apoyar en distintos paradigmas. Desde el enfoque cualitativo, propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Las investigaciones cualitativas tienden a recopilar información en la que los y las participantes experimentan el problema de estudio. Desde un enfoque de trabajo cuantitativo, radica en la descripción y explicación de los fenómenos sociales desde una mirada objetiva y estadística.

2.3. Técnica e instrumento de recolección de datos

Como técnica se aplica la revisión bibliográfica documental, que consiste en un sistema de recolección de información, a partir de los objetivos planteados. A tal efecto, se revisó y analizó la literatura relacionada con el tema, que permitió sentar las bases metodológicas y la elaboración del marco teórico del estudio.

Se presenta un estudio documental utilizando motores de búsqueda de base de datos, por lo que fue necesario filtrar artículos para que cumplieran ciertos requisitos, utilizando palabras claves. En consecuencia, se recurrió a diversas fuentes: textos especializados sobre la materia, documentos, trabajos de grado, revistas, publicaciones e información vía Internet. Se efectuaron distintos resúmenes analíticos y críticos para obtener la información que sirvió para darle soluciones a los objetivos específicos planteados. Una vez recopilada la información, se evalúa y organiza en capítulos o temas que transversalizan todas las fuentes de datos.

Para continuar, se presenta una breve historización del desarrollo de la Educación Secundaria en Uruguay, el objetivo es recuperar algunos ítems del devenir histórico del sistema educativo, que nos permitan comprender las características del actual sistema educativo público y su trayectoria educativa.

3. Breve reseña histórica de la Educación Secundaria en Uruguay

Antes de analizar la problemática de la desvinculación estudiantil parece importante conocer la realidad de la Educación Secundaria en nuestro país, saber cómo surge, entender sus particularidades y así explorar cómo funciona en la actualidad.

La educación constituye un marco fundamental en la promoción del bienestar en una sociedad, tratando de establecer un lazo entre la integración social y movilidad, operando como puerta de acceso a mejores oportunidades económicas y habilitar el ejercicio pleno de la ciudadanía (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014). El Estado debe garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, y es por esto que, según Conde (2020) en los últimos tiempos la estructura del Estado uruguayo, definió acciones integradoras en respuesta a los problemas sociales y educativos, teniendo en cuenta las necesidades y realidades de los sujetos.

La educación pública, desde hace más de un siglo, es un pilar fundamental en Uruguay. El sistema educativo público ha desempeñado un papel importante en la sociedad; en la construcción de su identidad colectiva y en su formación de ciudadanía; siendo el Estado el garante de que se cumpla el pleno ejercicio del derecho a la educación. La matriz fundamental del sistema educativo se funda a partir de los principios de “gratuidad, obligatoriedad de la enseñanza y laicidad” (Ley General de Educación, 2008).

3.1. Niveles del sistema educativo

El sistema educativo formal uruguayo se organiza en varios niveles; Educación Preescolar o Inicial, Educación Primaria, Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Terciaria. En nuestro caso, nos interesa desarrollar la Educación Media (extraído de anep.edu.uy).

Educación Media Básica: compuesta por Ciclo Básico Único (CBU), de enseñanza media, con tres años de duración, cumpliendo así los nueve años de escolaridad obligatoria en el país. Este nivel de enseñanza media se imparte en liceos o institutos del Consejo de Educación Secundaria. También existen otras opciones de educación media como la Educación Media Tecnológica, impartidas en Escuelas técnicas del Consejo de la Dirección de Educación Técnico Profesional (ex UTU).

El objetivo del CBU es agudizar el razonamiento, la experimentación, el desarrollo de la capacidad analítica, fundamental tanto para los estudios universitarios como para una

técnica o profesión específica. Además, se intenta garantizar al estudiante una elección educacional madura. En ciertos sectores del área rural se implementa el Ciclo Básico Rural, diseñado de acuerdo a las necesidades del medio y vinculado a la vida del trabajo.

Educación Media Superior: Dentro de este ciclo se pueden seguir dos opciones que son: Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria (impartida en la Dirección General de Educación Secundaria - DGES) y el Bachillerato Figari, Educación Media Profesional o la Educación Media Tecnológica (impartida en la Dirección General de Educación Técnico Profesional - DGETP). El Bachillerato de Segundo Ciclo del DGES, comprende 3 años y ofrece cuatro orientaciones Básicas: Biológica, Humanística, Científica y Artística cada una de las cuales se diversifica en dos opciones en el último grado.

3.2. Historia del sistema educativo uruguayo

Según lo expresado en la página web de la Red Académica Uruguay - RAU (2020) y en CES (2008) la historia del sistema educativo uruguayo se ha desarrollado en las etapas que se describen a continuación:

En la primera década del siglo XX en Uruguay, surgieron profundos cambios socio-económicos, estos cambios llevaron a cuestionar varios aspectos relacionados con las características pedagógicas de la Educación Secundaria dentro de la órbita de la Universidad.

Uno de los cuestionamientos principales era si la Educación Secundaria se adecuaba a las exigencias de los nuevos tiempos. En una sociedad en la que crecían los sectores medios y trabajadores, esto influía en la demanda y concientización de la importancia de la educación (CES, 2008).

La Enseñanza Secundaria Preparatoria, tenía una larga tradición en el Uruguay. Esta se caracterizaba por considerar la educación como preparación de los estudios universitarios. En este sentido la Educación Secundaria se percibía como exclusiva, pues respondía a las demandas de los sectores sociales que poseían los recursos para desarrollar estudios universitarios, representando una estructura montevideana, olvidando las exigencias educacionales del interior.

La Educación Secundaria respondía a una necesidad social; el crecimiento y el desarrollo poblacional marcaron nuevas exigencias, surgiendo diferencias entre una educación llamada “preparatoria” que era para ingresar a la universidad y un “liceo” que estaba destinado a promover una “cultura general” (CES 2008, p. 21).

En el transcurso del siglo XX las condiciones socio-culturales fueron gestando una nueva estructura social. “El nuevo contexto social de principios de siglo, surgió la necesidad de una enseñanza media, se define media a una franja etaria de 12 a 18 años (...)” (CES 2008, p. 21).

Al principio los y las estudiantes de secundaria convivan en el mismo local con los y las estudiantes de facultad de derecho. Luego de 1911, no compartieron más el aula ni la biblioteca. El contar con su propio espacio físico como local educativo fue un factor relevante para la separación institucional. Esta división física se produjo en 1911 cuando se inauguró el edificio IAVA que hasta el día de hoy permanece.

En ese entonces, la enseñanza gratuita era solo en primaria, a la enseñanza secundaria y universitaria podían acceder clases medias altas y acomodadas. Luego de varias discusiones, el proyecto para extender la exoneración de gastos en la Educación Secundaria se aprobó en 1916 culminado el camino iniciado por Varela, extendiéndose a nivel medio y superior.

En referencia a la Educación Primaria para el año 1830, funcionaban en Montevideo solo tres escuelas, en cuanto a la enseñanza superior, desde 1833, año en el que el padre Dámaso Antonio Larrañaga, propone un proyecto de Ley creando siete cátedras, hasta 1938, bajo el gobierno de Manuel Oribe, fecha en la que El Colegio Oriental de Humanidades y el Poder Ejecutivo instituyen la Universidad Mayor de la República.

Para 1948, el 26 de febrero, se expide el decreto sobre la organización de la educación primaria, y se organiza en el Instituto de Educación General. Para la enseñanza privada, en 1861 se inauguró el primer colegio dirigido por las Hermanas del Huerto.

La formación de docentes se inicia en 1866, bajo la Junta Económica Administrativa de Montevideo, creándose la Escuela Normal.

La enseñanza media es validada en el año 1870, luego en 1877, bajo la dictadura de Latorre se decreta la Reforma Educativa, bajo tres preceptos básicos: “obligatoriedad, laicidad y gratuidad”, que rigen la educación hasta nuestros días. En 1879 se crea la escuela de Artes y Oficios, precursora de la Universidad del trabajo, actualmente Dirección de Educación Técnico Profesional.

El 29 de diciembre de 1908 se promulgó la ley orgánica de la universidad, estableciendo una junta directiva con representación de tres órdenes; dicha ley fue reformada en 1958, promulgada la ley orgánica existente, otorgando la máxima autonomía financiera.

El año 1912 es el año básico de la educación secundaria, desde el establecimiento de la Universidad o Escuela Secundaria Femenina, y principalmente el establecimiento de las

escuelas secundarias, luego en 1919 nace la escuela media vespertina, existiendo en 1927 un total de cinco escuelas secundarias en Montevideo, incluyendo una en la noche y 18 en el interior de la República.

La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria dispuesta por la ley n° 1935, significó la separación de la enseñanza media de la órbita universitaria. Este cambio se operó durante la dictadura del Dr. Gabriel Terra.

En 1950 la Constitución de la República establece la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria, en 1966 se amplía la Enseñanza Media. En 1972, con la aprobación de la "Ley General de Educación" (Número 14.101), los entes educativos se nuclean en un nuevo ente denominado CONAE (Consejo Nacional de Educación). En 1985 se promulga una Ley de Emergencia, (Número 15.739) que mantiene validez actualmente. Con ella se cambia la denominación del organismo CONAE, por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), estableciendo que sus órganos son: Consejo Directivo Central (CODICEN), Dirección Nacional de Educación Pública y los consejos dependientes, de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional.

Una vez comprendido el devenir histórico del sistema educativo uruguayo, recuperaré de la legislación nacional, la creación y desarrollo de una normativa en torno a la educación, como instrumento legal que materializa esta concepción de educación a nivel país.

3.3.Hacia una nueva Ley de Educación

A partir de 1995; la Administración Nacional de la Enseñanza Pública (ANEP); experimentó un programa innovador, cuyas metas se basaban en alcanzar dos objetivos. Por un lado, la mejora de la calidad del aprendizaje y por otro el fortalecimiento de la equidad en el acceso de la educación.

En Uruguay se implementó un conjunto de políticas educativas; se da la denominada reforma educativa; bajo el gobierno de Sanguinetti (1995-2000). Las principales líneas de acción reformista fueron la expansión de la oferta pública en la educación inicial hacia una universalización; el desarrollo de políticas en educación básica y primaria; la reforma curricular de la educación media pública; esto provocó un gran fortalecimiento del estado aumentando la cobertura educativa (Lanzaro, 2004).

Es importante para este apartado considerar que, en el siglo XXI, el sistema educativo uruguayo se presentó bajo un escenario con grandes dificultades de acceso ante una sociedad con cambios tecnológicos importantes en una globalización cultural incipiente

y con modificaciones en el paradigma político en la región.

A principios del siglo XXI se desencadenó una crisis económica y bancaria que afectó a toda la región; Uruguay no fue la excepción, en el 2002 atravesó una de las crisis más fuertes de los últimos tiempos, paralizando la economía llevando a la debilidad del mercado laboral generando una desigualdad social acentuada. Según el Instituto de Estadística y Censo, en el 2003 había un 34% de pobreza y los principales afectados eran los niños y adolescentes; según la misma fuente, el 50% de los menores de 18 años se encontraban por debajo de la línea de la pobreza (CES, 2008, p. 198).

Ante la falta de recursos económicos de determinado sector de la población, la desprofesionalización de la enseñanza media y una crisis económica a principio de siglo provocaron la acentuación de desigualdades sociales, económicas y políticas.

El impacto en la educación pública no fue menor, la educación primaria históricamente estuvo preparada para sostener carencias, con infraestructura que supone no sólo aprendizaje sino de servicio de comedor. Por su parte en la Educación Secundaria aunque se habían mostrado mejoras de reducción de repetición y deserción en el primer ciclo, estas no alcanzaban cifras deseables, presentando indicadores de desempeño educativo negativos en el segundo ciclo (CES, 2008).

A pesar de lo descrito, la matrícula de Enseñanza Secundaria aumentó sustancialmente hasta el 2002 (esto no significaba que estos matriculados culminaron el ciclo). Algunas características que fueron heredadas hacia una nueva Ley de Educación (CES, 2008, p. 217):

- Matrícula, del 2003 en adelante venía en descenso.
- Características socioeconómicas del alumnado, 50% de los jóvenes concurren provienen de hogares en situación de pobreza, donde los adultos que lo conforman algunos no culminaron la primaria, otros la secundaria y por ende no se presenta motivación a niños y adolescentes para el tránsito y culminación de ciclos educativos y a pesar de la obligatoriedad del ciclo básico solo el 63% lo había completado.
- Profesionales docentes, solo el 60% de los docentes trabajando están titulados.
- La inversión del Estado, a pesar de que viene en aumento, sigue siendo insuficiente.
- Tasas de repetición y abandono, todas estas tasas vienen en creciente aumento, sobre todo en los sectores más vulnerables del país, en donde alcanza el 30% de los matriculados. En Montevideo específicamente un 40% y en el Interior un 21%.

En el 2008 se inicia la implementación del Plan de Equidad, con el objetivo principal en

términos educativos de elevar las oportunidades de la participación social de los sectores más vulnerables mediante programas concretos, aplicando una estrategia dirigida a la atención de la emergencia social, articulada mediante seis componentes para reforzar la matriz de protección social: i) reforma tributaria; ii) reforma de la salud; iii) revisión de políticas de empleo; iv) nueva política de vivienda y hábitat; v) reforma educativa y vi) plan nacional de igualdad de oportunidades y derechos (MEC, 2017).

La Ley General de Educación aprobada en el 2008, “(...) constituye un marco legal que establece una escolaridad obligatoria extensa (14 años) y hace de la inclusión educativa uno de sus principios rectores” (Mancebo et al, 2014, p. 315). La Ley General de Educación N° 18.437 del 2008 (artículos 1,2 y 8), reconoce a la educación como un derecho humano fundamental, la educación es un bien público, que debe promover la igualdad de oportunidades, debiendo construir tramas para la inclusión educativa, mediante las propuestas educativas. La vigente Ley, es un reflejo de un proceso histórico que culmina en dar relevancia a los derechos ya mencionados.

Ante esta breve reseña histórica sobre la Educación Secundaria en Uruguay, es interesante traer al trabajo las reformas que se vienen efectuando en la educación, en el próximo capítulo se mencionan las corrientes educativas donde se tratará de abordar los debates actuales y la discusión sobre la Educación en el Uruguay.

4. Corrientes Educativas

Las reformas que se vienen efectuando en la educación en forma de políticas gubernamentales y estatales podría ser consecuencia de cambios en el mundo productivo, al considerar que la educación es parte de un espacio de transformación de la vida social y, en resultado, de las propias relaciones de producción. Es modificada por el mundo de la producción al mismo tiempo, pero también es capaz de modificarlo.

Por tanto, es importante redimensionar la actividad educativa dentro del escenario socio-político-económico y del propio discurso educativo optimizando las reflexiones en las que el espacio educativo crea relaciones concretas con el proceso social; repensar el proceso educativo en el sentido de ofrecer al sujeto las condiciones para comprender y transformar el entorno en el que se encuentra social, económica, política y culturalmente (Roposta Curricular - Educação e Trabalho; s/f).

La educación es entendida en tal sentido como un proceso de formación y aprendizaje que se desarrolla socialmente y que pretende contribuir a la promoción de las personas como sujeto de transformación social, que transforma y es transformado. Concibiendo por espacio educativo el tiempo que el sujeto permanece en la "escuela" y en el que la escuela cumple un rol especial como institución educativa, ofreciendo condiciones para el desarrollo de nuevos conocimientos y para la socialización de conocimientos históricamente desarrollados (Roposta Curricular - Educação e Trabalho; s/f).

Es necesario que se preste atención al momento histórico que se vive, promoviendo la interacción de contenidos, experiencias y contexto social. Es pertinente que se reflexione sobre nuestras propias prácticas, sobre los retos que se plantean a nivel de la acción concreta.

Considerando el texto de Berri (2016), parte de este debate, en particular el que concierne a los académicos, parece estar teniendo un lugar entre dos mundos “distantes y diferentes”. Por un lado, se encuentran los académicos que reflexionan sobre la educación brindando las herramientas para la tarea de los educadores, intentando re pensar el trabajo de los docentes. Los que pertenecen a este mundo definen su trabajo desde la pedagogía. Por otro lado, algunos consideran la educación como un objeto social y se preguntan por el sistema educativo y su relación con la estructura de la sociedad. “Quienes trabajan desde esta perspectiva piensan su tarea desde la sociología de la educación” (Berri, 2016, p 154). Este debate se instala desde dos perspectivas, “(...) aquellos que piensan que la educación en el contexto del sistema educativo es funcional a la reproducción de la

sociedad y por otra parte aquellos que entienden que es una actividad que puede ser liberadora” (Berri, 2016, p 154).

Martinis (1998), en su texto hace referencia a dos grandes tradiciones que han existido en el Uruguay, la normalista, la tecnicista, y en tanto que existe una tendencia que difiere de las tradicionales que es la crítica. La tradición normalista, está basada en una fuerte idea de que la educación es un derecho de la totalidad de la población, donde es un deber del Estado asegurar el acceso a ella. “Se trata de una idea igualitaria en el sentido que busca generar ciudadanos con cierto grado de homogeneidad en el marco del clivaje definido entre civilización y barbarie” (Berri, 2016, p 154-155).

La sociedad se entiende como un conjunto de partes que deben funcionar de forma coherente y homogénea, es decir que los distintos estratos sociales deben cumplir su parte en el esquema social. Es en este sentido, que la escuela y por supuesto los y las docentes llevan un papel muy importante ya que deben promover este estatus para que el conjunto funcione. El autor cita a Durkheim en esta tradición, ya que él mismo entiende a la educación como un proceso de sociabilización que se da entre generaciones (Martinis 1998).

La tradición tecnicista, se centra en la relación de la educación con el desarrollo y por ende con el mundo de la producción y el mercado. Detectando la ineficiencia de los modelos educativos tradicionales capacitando la mano de obra necesaria en una sociedad en su proceso de industrialización, donde parte desde un enfoque taylorista al campo educativo escolar y se lo relaciona con la Teoría del Capital Humano. “(...) La escuela es vista como una institución relevante en los procesos de planificación económica en la medida que ocupa un lugar destacado en la formación de recursos humanos, indispensables para el desarrollo económico” (Martinis, 1998, p 20).

Ambas tradiciones generaron impacto en la institucionalidad de la Educación en el Uruguay dejando un legado importante en prácticas, discursos, modos de organización, y currículo. Por su parte las tendencias tienen un impacto menor en la institucionalidad, aunque se instalan en la discusión académica.

Continuando con Martinis (1998), el autor se refiere a las tendencias críticas en el sentido de que configuran una serie de corrientes que no han logrado posicionarse con el grado de coherencia y estructura interna anteriormente presentado. Se distinguen dos vertientes: las de los Teóricos de la Reproducción y Teorías de Resistencias.

En primer lugar, las teorías crítico-reproductivistas, sostienen que dicho sistema es parte integral del proceso y de la estructura de la reproducción social y, por lo tanto, juega un

papel importante en la desigualdad y la dominación de clase. Dentro de esta categoría de la sociología estructuralista, se destacan dos autores de relevancia, como Althusser y Bourdieu (Berri, 2016).

Althusser (1974) se posiciona intelectualmente desde el proletariado estableciendo una línea divisoria entre el pensamiento marxista y el pensamiento burgués. Parte del concepto de formación social, estableciendo lugares específicos para la estructura social y la superestructura política e ideológica. La formación social según el autor, debe reproducir las condiciones de producción y de su existencia, implicando la generación de medios de producción, maquinaria, materias primas y la reproducción de la fuerza de trabajo.

En las sociedades capitalistas, la reproducción de la fuerza de trabajo ocurre dentro del sistema educativo y fuera de la esfera de la producción. De esta manera el sistema educativo es capaz de reproducir clasificaciones y llevar la fuerza laboral a las normas capitalistas. La principal función de la educación es reproducir la sociedad capitalista y, por lo tanto, la desigualdad y la dominación inherentes, en lugar de brindar a los trabajadores oportunidades de desarrollo (Berri, 2016).

Con lo que respecta a Bourdieu (1997) refiere a la existencia de posiciones sociales, que se traduce en un área de posición a través del espacio de disposiciones o habitus; en otras palabras, al sistema de desviaciones diferenciales que define las posiciones diferentes del espacio social. Cada clase de posición le corresponde una clase de habitus o aficiones que se genera por el condicionamiento social, y a través de este habitus y sus habilidades generativas un conjunto sistemático de bienes y propiedades que se conectan entre sí por una afinidad de estilo (Bourdieu, 1997).

El concepto de habitus se puede definir como un conjunto de propiedades de una acción, propiedades que permanecen en el tiempo, que no se pueden mover, aunque conservan un cierto grado de estabilidad (Berri, 2016). Para Berri (2016):

“Lo que define un campo es el hecho de que todos los individuos que forman parte de él aceptan sus reglas de funcionamiento y la competencia, pueden estar más abajo o más arriba de la estructura jerárquica, sin embargo, no pueden cuestionar las reglas de juego, ya que pueden quedar excluidos del campo” (p. 158).

La existencia de procesos dominantes no significa que exista un destino final inmutable, tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. El sistema educativo en este contexto se entiende entonces como un campo de lucha donde los individuos

compiten por el acceso a una mejor posición en una escala jerárquica (Berri, 2016).

Por lo tanto, el sistema educativo como estructura objetiva es un agente de reproducción de la desigualdad y dominación, y como estructura subjetiva, es una estructura simbólica que evalúa marcando una determinada tarea a realizar (Berri, 2016).

En segundo lugar, están las teorías de resistencia, establecen la capacidad de pensar el proceso educativo en el contexto del Sistema Educativo y afirman que la Educación puede ser un espacio para construir proyectos alternativos sin caer en el determinismo. En este sentido, se aseguran de que los educadores tengan una responsabilidad básica que no deben abandonar (Berri, 2016). La autora Frigerio (2016), elabora su perspectiva de la igualdad que parte de las desigualdades.

“Para denunciarlas como la única oferta que la sociedad actual acuerda a grupos poblacionales cada vez más amplios, mencionarlas como aquello que necesita desnaturalizarse, para develar el carácter político que marcan al otro (vulnerable, carenciado, excluido, pobre, etc.) es una actividad cuyo rastro de identidad es el cuestionamiento de toda certeza que se considera libre de deuda” (Frigeiro en Berri, 2016, p 161)

La autora plantea la necesidad de partir de una ficción teórica que permita visualizar a los estudiantes como iguales en términos de inteligencia. La consideración de los estudiantes desde la ficción teórica de la igualdad tendrá como resultado una práctica educativa igualadora y emancipadora.

Violeta Núñez, propone un concepto de la educación como anti-destino, donde la educación propicia una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales, recreación, traspaso, pérdida, transformación etc. La concepción de la educación, particularmente de la educación social como tarea de intervención (Núñez, 2007).

La educación requiere de aprendizajes, con los conocimientos y las técnicas para abrir nuevas inquietudes y lanzar la búsqueda de nuevos horizontes. El acto educativo reenvía el porvenir, “(...) no hay posibilidad de evaluar a la educación es un tiempo otro. Los efectos de la educación devienen así imprevisibles; no hay relación de determinación entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano” (Núñez, 2007, p 8).

Las políticas neoliberales proponen lo que denominan inclusión, hablando de educación, pero sin referirse a ningún bien cultural. La autora menciona que últimamente expresan valores y habilidades, como si pudieran transmitirse en sí mismos, sin hacer referencia a los contenidos y prácticas de las culturas en las que se generan, adquieren significado, se

transmiten, transforman y/o caen en el olvido. Los contenidos actitudinales son los extravagantes nombres que sellan la dimensión educativa, con el nombre de inclusión (Núñez, 2007).

La autora apuesta por una educación que esté sumergida en los procesos de transmisión y adquisición del patrimonio plural de la cultura. Surge de una práctica que establece el derecho de todo ser humano a ser sujeto, inscrito en el orden simbólico. La condición es que la labor educativa (escolar y social), abandone la noción de perfiles poblacionales y se concentre en la atención de temas particulares, transmitiendo el patrimonio cultural y dejando la palabra a otros.

Nuevas formas para que los niños, niñas y adolescentes encuentren sus propias maneras de elaborar, construir y modificar sus propios caminos, es decir, hacer de la educación un “anti-destino”, haciendo que “la educación sea un acto que restituya el enigma de la humanidad tantas veces negado, violentada, transformada en la nula vida desnuda de aquel que puede ser muerto imprudentemente” (Núñez, 2007, p 11-12).

Las políticas educativas tienden a perpetuar su soberbia y economías complejas, ignorando lo que debe justificarse para su preservación. Estas políticas del conocimiento y la educación esconden simplificaciones ineficaces, repeticiones disfrazadas bajo la forma de modernidad, frustración mediática y contradicciones de acción y discurso, ignorando por completo la responsabilidad por los efectos (Frigerio, 2005).

Se presentan para continuar, las políticas socio educativas que han sido desarrolladas con el objetivo de abordar la desvinculación estudiantil. Estas políticas tienen como factor común su intención de generar un impacto en el campo educativo en general, y en sus problemáticas identificadas en particular.

5. Políticas socioeducativas para abordar la desvinculación estudiantil

Desvinculación estudiantil es un término que se utiliza para denominar el distanciamiento entre el estudiante y el centro educativo o el sistema educativo (Carabajal, 2014). En este trabajo, se tomará la desvinculación, siguiendo a algunos autores que entienden que utilizar el término deserción responsabiliza al estudiante que no logra continuar sus estudios (Arocena en Carabelli et al, 2010).

Ahora bien, la educación compone un ámbito clave para la generación de bienestar en una sociedad, pudiendo ser un canal de integración social y movilidad, habilitando el acceso de oportunidades económicas para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Mancebo et al, 2014).

El Estado se convierte en garantía para la existencia de derechos, su inexistencia condenaría la validez y vigencia de estos derechos en la sociedad (Uriarte, 2013). El Estado, es por lo tanto el encargado de garantizar el desarrollo de programas específicos a través de las instituciones, buscan promover la igualdad y equidad de oportunidades para todos integrantes de la sociedad (MEC, 2017). Se puede visualizar que muchos de estos se basan en iniciativas o articulaciones entre diversas instituciones.

Para Silva (2015, p. 363) las políticas públicas son entendidas como “(...) el conjunto de acciones impulsadas por organismos de gobierno que implican la movilización de instituciones y agentes para producir efectos de cambio en la consecución de objetivos de mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos”. El Estado ejecuta determinadas políticas públicas, que enfocadas a la educación las podemos nombrar como políticas educativas. Estas políticas educativas buscan contribuir a resolver problemáticas sociales, generadas por los cambios tecnológicos, científicos, culturales y económicos (Conde, 2020).

Las políticas socioeducativas se pueden entender como líneas de acción que se desarrollan en el campo educativo, a partir de decisiones tomadas por diferentes actores políticos con competencia legal en la materia. Como todas las políticas públicas, comprenden a múltiples actores sociales y políticos que suponen un proceso complejo de cooperación, competencia o conflicto, con distintos recursos que inciden en decisiones públicas (Mancebo y Bentancur en Mancebo et al, 2014).

Siguiendo el concepto de Mancebo (2014), las políticas educativas buscan tomar acciones ante situaciones de vulnerabilidad social que pueden surgir en estudiantes que concurren

de manera continua y/o busca atraer a la institución a quienes transitaron una desvinculación del sistema. Cuando se hace referencia a las políticas de inclusión educativa, se refiere a políticas públicas que surgieron para enfrentar la exclusión educativa y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Mediante estas políticas, el sistema educativo asume la responsabilidad de brindar oportunidades de aprendizaje equivalentes a todos los niños, niñas y adolescentes.

Según Arias en su “análisis de propuesta 2016” (2020), las políticas socioeducativas en Uruguay son consideradas de carácter focalizado y compensatorio; destinadas a mejorar los resultados educativos de poblaciones más vulnerables, enmarcadas en el acceso al derecho de la educación. Se introduce a nivel educativo la noción de “inclusión”, dando lugar a los sujetos que se encuentran por fuera del sistema educativo; justificando la necesidad de ejecutar políticas que tengan como objetivo la inclusión.

La reforma educativa se ve promulgada con una nueva Ley General de Educación (18.437), y con un nuevo plan de estudios. Según datos relevados por el MEC en el 2017, se desarrolló una oferta de programas sociales con anclaje educativo; donde se clasificaron en tres dispositivos de intervención; “(...) entre las diferentes categorías de análisis que pueden utilizarse para realizar una caracterización de los programas que integran políticas con impacto educativo, podemos considerar tres dimensiones de análisis: becas, apoyo pedagógico y acciones o intervenciones socioeducativas” (MEC, 2017, p. 16).

Dentro de las categorías de intervención que han sido aplicadas en Uruguay hasta el 2019 se pueden mencionar las siguientes:

1) Becas Económicas: Uruguay ha contado con un conjunto de programas de becas, dirigidas a estudiantes que actúan en los diferentes niveles educativos. Estas becas intentan promover la mejora en los niveles de asistencia, permanencia y culminación de los estudios a nivel nacional (MEC, 2017).

Algunos ejemplos que se pueden citar aplicables para Secundaria; las becas de apoyo MEC, donde la asignación de este tipo de becas, toman en cuenta el Índice de Carencias Críticas, fue elaborado en el 2008 entre MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) y la UdelAR destinados a los hogares en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica. Programa Compromiso Educativo, este programa se implementó en el 2011 por el MEC, en conjunto con ANEP, MIDES e INAU (Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay), dirigido a jóvenes y adolescentes con los objetivos de lograr permanencia y culminación de la Educación Media Superior general o tecnológica.

Programa Uruguay Estudia (PUE), este tipo de programa no solo brinda becas de apoyo a los y las estudiantes de Educación Media, para incentivar la culminación de los ciclos educativos, sino que busca que jóvenes y adultos procuren terminar la educación formal mediante tutorías.

2) Apoyo Pedagógico: este tipo de programa tiene como objetivo “(...) el desarrollo psíquico, físico, ético, intelectual y social para todas las personas (...); estos programas de apoyo pedagógico promueven la comprensión y la acción a través de los procesos de enseñanza aprendizaje (MEC, 2017, p. 162). Promueven la participación e inclusión social de los/las estudiantes como sujetos activos del proceso educativo, desarrollando autonomía, promoviendo la acción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunos ejemplos que se pueden citar; Jóvenes en Red, programa interinstitucional coordinado y creado por la órbita del MIDES en el año 2012. Durante los años 2015 al 2020 fue coordinado por el INJU (Instituto Nacional de la Juventud). Es un programa dirigido a adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años, en situación de extrema vulnerabilidad educativa, que se encuentren desvinculados del mercado formal de trabajo y del sistema educativo sin haber culminado EMB. Es un proyecto socioeducativo individualizado, donde se proponen actividades grupales, educativas, culturales, de apoyo pedagógico y orientación vocacional.

Programa Aulas Comunitarias (PAC), dirigidos a adolescentes entre 13 a 17 años, que se hayan desvinculado del sistema educativo o se encuentren en una condición de vulnerabilidad social y económica, tiene como fin que puedan retornar o iniciar sus estudios en un liceo o escuela técnica. Una vez finalizado su proceso en el Aula, él y la estudiante estarán en condiciones de cursar segundo año en un centro de educación formal.

Programa Liceos con Tutorías (Ex PIU), la implementación del Programa PIU (impulso a la universalización del ciclo básico), fue un proyecto de los liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico que surgió en el 2008 desde el CES con la finalidad de otorgar apoyo a los diferentes liceos de EMB que presenten mayores dificultades socioeducativas, con el objeto de promover los aprendizajes (ANEP citado en Conde, 2021). A partir de la reformulación del programa en liceos con tutorías, en el año 2013 se implementa su ampliación a más de 100 centros educativos, atendiendo a aproximadamente 19500 estudiantes en todo el país. Se reorganiza la estructura horaria de las tutorías y se genera el cargo de Coordinador Pedagógico. Ello permite la mejor atención a los aprendizajes y el seguimiento de estudiantes con riesgo de desvinculación

(CES, 2022).

Se ubica también el Plan Ceibal, que es un proyecto que apuesta al potencial de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), teniendo como objetivo general promover la mayor apropiación de los recursos brindados por el plan para el aprendizaje y la inclusión social.

Por último, se encuentra el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (STPE); creado en el 2015 surge en la órbita de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) del CODICEN. Tiene como fin la protección de trayectorias educativas, la inclusión educativa, ampliación del tiempo escolar, la articulación territorial, brindando insumos relevantes para la gestión que desarrollan los centros educativos, etc. SPTE, es una política de integración educativa que intenta dar respuesta a la fragmentación de las propuestas de inclusión educativa, en relación al seguimiento de los estudiantes, toma en cuenta el porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 a 17 años (Conde, 2021).

3) Intervenciones o acciones socioeducativas: estas han sido actividades sociales educativas y recreativas desarrolladas con el fin de generar alguna incidencia en el comportamiento de los y las estudiantes. “Este tipo de intervención consiste en planificar y poner en práctica programas de impacto social, por medio de actividades educativas en determinados grupos de sujetos” (MEC, 2017, p. 181).

Algunos ejemplos que se pueden mencionar donde se han desarrollado los programas de intervención con perfil socioeducativo son:

Programa Yo Estudio y Trabajo; con el objetivo ofrecer a los jóvenes entre 16 a 20 años de edad, una primera experiencia laboral formal, desarrollando competencias para desempeñarse en el mercado laboral, asegurando la continuidad del estudio, procurando generar lazos entre la educación y el trabajo.

El Programa “Gol al Futuro”, es un programa nacional para la Formación Integral del Futbolista Juvenil, desarrollado por la Secretaría Nacional de Deportes y ANEP, comenzó en el 2009 incluyendo a jóvenes en proceso de desvinculación de la educación formal, brindando apoyo en forma de tutorías. El programa se desarrolla en tres áreas fundamentales: educativa, de salud y deportiva, dirigido a jóvenes de 13 a 19 años, que se divide por categorías. En un comienzo se trabajó con los jugadores de las categorías Sub 14 y Sub 15. En el año 2010 se incorporó la divisional Sub-16 y desde el año 2011 fueron incluidas las categorías Sub 17 y Sub 19 y el fútbol juvenil femenino en sus divisiones Sub 16 y Sub 18. Tendiendo como objetivo la inserción y permanencia de los

y las estudiantes deportistas en el sistema educativo formal, desarrollando alternativas para la reinserción de aquellos/as estudiantes que no hayan concluido EMB, así también brindar apoyo mediante tutorías a aquellos jugadores/as en riesgo de desvinculación del sistema educativo (ANEP, 2022).

En cuanto a las políticas educativas, planes y programas, buscan de alguna manera orientar a la formación de personas autónomas, capaces de interpretar críticamente la realidad y de incidir sobre ella, para la construcción de su propio desarrollo integral (Plan Nacional de Educación 2010-2030, ANEP).

Según Diego Silva (2015), se puede entender por prácticas socioeducativas “(...) al conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la transmisión y mediación con contenidos culturales de valor social (...)” (p. 364).

Las propuestas de intervención socioeducativa tienen como objetivo aumentar la participación social de los sectores en situación de mayor vulnerabilidad mediante los programas manifestados buscando un impacto educativo favorable. Estas tres categorías, con los ejemplos mencionados de cada programa, pretenden convocar al estudiante en el ejercicio de su derecho a la educación.

Estas políticas denominadas políticas de inclusión educativa, intentan cumplir con el mandato de obligatoriedad y universalización de la Educación Secundaria. Tienen como iniciativa establecer dispositivos para la revinculación, inclusión y la continuidad en el sistema educativo formal a través de una lógica de políticas focalizadas, atendiendo a adolescentes y jóvenes en situaciones socioeconómicas desfavorables (Conde, 2020).

Proponer programas de inclusión y revinculación educativa, implica reconocer que existe una necesidad universal de educación, concibiendo a los y las estudiantes como sujetos de derecho y orientando al trabajo de jóvenes y adolescentes teniendo como objetivo facilitar, promover la permanencia y/o culminación de los estudios a los/as estudiantes.

Baraibar, citada en Conde (2021, p. 151), menciona que este tipo de políticas “(...) vienen a compensar la falla de un sistema que se muestra incapaz de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismos globales de regulación, (...) más que promover espacios para la diversidad, parece consolidar procesos de desigualdad”. Constituyen un conjunto de intervenciones del Estado orientadas a enfrentar un riesgo social como es la exclusión educativa, el no involucramiento con las actividades educativas.

Por lo general, todos los programas de inclusión se han planteado como objetivo la igualdad de oportunidades educativas e incluso la mitad de ellos aspiran a preparar a sus estudiantes para el desempeño en el mercado laboral (Mancebo et al, 2014).

5.1. Panorama de la desvinculación educativa en el período delimitado

Carabajal (2014) refiere que los términos deserción, abandono, desafiliación y desvinculación se utilizan para denominar el alejamiento del estudiante del centro educativo o del sistema educativo. Considera relevante que este fenómeno no sucede, ni puede explicarse por factores únicamente individuales como una disposición aislada de quien abandona.

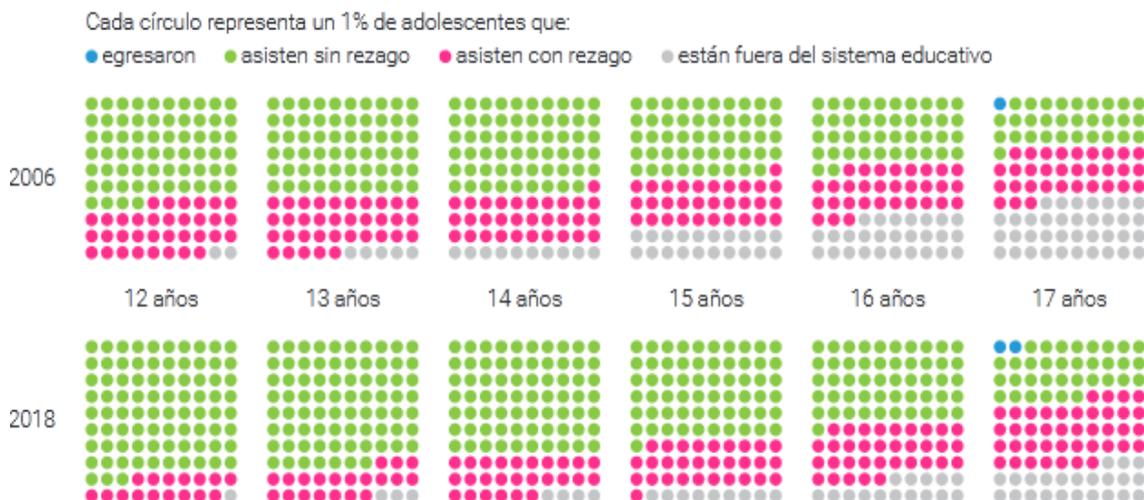
Por su parte, Arocena utiliza el término desvinculación estudiantil en la Pudejar; señala que en muchos casos no desertan repentinamente, sino que se produce un abandono temporal y circunstancial durante un periodo de tiempo determinado. El autor especifica que “(...) corresponde hablar de desvinculación, puesto que deserción sugiere erróneamente que la responsabilidad cae sobre él y la estudiante quien no logra continuar sus estudios” (Arocena citado en Carabelli et al, 2010, p. 2).

Como manifiesta De Armas (2008), la desvinculación de los y las jóvenes, provoca dificultades en la inserción laboral, por lo tanto, deviene en una precarización del trabajo y una situación de vulnerabilidad. En relación a lo anterior, el autor entiende, que los y las jóvenes que culminan la educación media, tienen más posibilidades de emancipación que los que no la culminan; en este segundo caso, para los estratos socioeconómicos bajos, este proceso se podría traducir en una dificultad mayor, generando nuevos hogares que reproducen la misma situación.

De acuerdo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2019) en su informe sobre el estado de la educación en Uruguay para el periodo 2017-2018, indica lo siguiente:

“El abandono del sistema educativo comienza a crecer desde los 12 años y lo sigue haciendo conforme aumenta la edad (entre quienes se espera que asistan a educación media básica y superior). El aumento del abandono conforme transcurre el ciclo vital sucede tanto en 2006 como en 2018. Sin embargo, la proporción de estudiantes que abandonan el sistema educativo es claramente menor en 2018 que en 2006.” (p. 86)

Gráfico 1. Situación Educativa de los Adolescentes de 12 a 17 años (Periodo 2006-2018)



Fuente: Encuesta Continua de Hogares del INE (2018)

El gráfico muestra una comparación de los periodos 2006 – 2018; hasta los 15 años de edad el descenso de la desvinculación se acompaña con un aumento de la asistencia sin rezago. A los 16 y 17 años dicho descenso se compensa con un aumento de la asistencia con y sin rezago.

Gráfico 2. Situación Educativa de los Adolescentes de 18 a 23 años (Periodo 2006-2018)



Fuente: Encuesta Continua de Hogares del INE (2018)

El informe más reciente sobre el estado de la educación en Uruguay para el periodo 2019-2020 agrega que el porcentaje de estudiantes que finalizaron Educación Media Básica con 16 años (egresó en edad oportuna, es decir, sin rezago) presentó una tendencia creciente hasta 2019: aumentó casi 8 puntos porcentuales en comparación con 2015. Sin embargo, el logro alcanzado (67,7%) está 4,3 puntos porcentuales debajo de lo esperado para ese año (72%). Para el tramo de 18 a 20 años (incluyendo jóvenes que egresan con

rezago) la meta era 82% y se alcanzó el 77,5%. La brecha es de 34,5 puntos porcentuales y asciende a 60 puntos cuando se considera el egreso de media superior entre los jóvenes de 21 a 23 años: mientras entre los jóvenes de hogares de nivel socioeconómico muy favorable el egreso llega a casi 80%, entre los del muy desfavorable no alcanza el 20%. De acuerdo a la UNESCO (2007), “El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación” (p. 6)

Para dar cuenta de la magnitud de estas diferencias en el gráfico No. 2 se consideraron los y las adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Se trata de edades en las que se espera que estén cursando educación media superior. Esta población es clasificada en cuatro grupos diferenciados para el periodo 2006 - 2018 los que egresaron, asisten con rezago, están fuera del sistema educativo, asisten sin rezago. Cada círculo representa un 1% de jóvenes que según los ingresos per cápita de sus hogares (el tercio con menores ingresos, el de ingresos medios y el de mayores ingresos). Para los años 2006 y 2018 se muestra qué porcentaje de población aporta cada uno de los tres grupos a las tres situaciones educativas analizadas.

De igual manera el (INEED, 2020) indica que para el año 2006, el 28% de los y las adolescentes no asistía a educación. En 2018 se observa una reducción importante de la no asistencia, ya que esta última pasa a ser del 15% del total. Entre los adolescentes pertenecientes a los hogares de menores ingresos la no asistencia alcanzaba el 45% en 2006. Doce años más tarde se observa en este grupo una disminución de 17 puntos porcentuales en esta categoría (28%). En el otro extremo (grupo de mayores ingresos) en 2006 el 12% no asistía a educación y en 2018 no lo hacía el 6%.

Gráfico 3. Situación Educativa de los Adolescentes de 15 a 17 años según el nivel de ingresos del hogar de permanencia

		Nivel de ingresos			Total
		Bajo	Medio	Alto	
2006	No asiste	45	27	12	28
	Asiste con rezago	35	35	24	32
	Asiste en edad oportuna	20	38	64	40
	Total	100	100	100	100
2018	No asiste	28	14	6	15
	Asiste con rezago	45	38	20	35
	Asiste en edad oportuna	27	48	74	50
	Total	100	100	100	100

Fuente: Encuesta Continua de Hogares del INE (2018)

Estos datos muestran que la asistencia ha crecido para todos los grupos de adolescentes entre 15 y 17 años. No obstante, no se aprecia un cambio en el patrón de desigualdad: la diferencia entre la proporción de cambio entre los y las adolescentes de bajos y altos ingresos no varía significativamente y continúa siendo menor la proporción de asistentes entre los de menores ingresos que entre los de ingresos medios y altos.

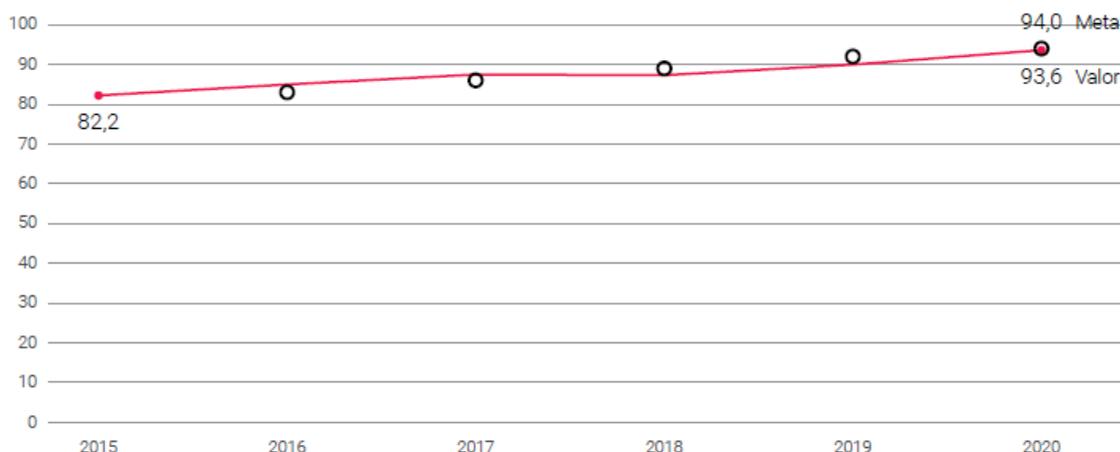
A continuación, se muestran otros gráficos que muestran el acceso para el período 2015-2020, tanto las metas como lo relevado, de estudiantes con 15, 16 y 17 años respectivamente. Se puede observar que el acceso supera el 85% en la actualidad, y que tiene una tendencia marcada de aumento porcentual.

Gráfico 4. Acceso a la educación a los 15 años y metas nacionales en porcentaje. Años 2015-2020 (acceso) y 2016-2020 (metas).



Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Gráfico 5. Acceso a la educación a los 16 años y metas nacionales en porcentaje. Años 2015-2020 (acceso) y 2016-2020 (metas).



Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Gráfico 6. Acceso a la educación a los 16 años y metas nacionales en porcentaje. Años 2015-2020 (acceso) y 2016-2020 (metas).

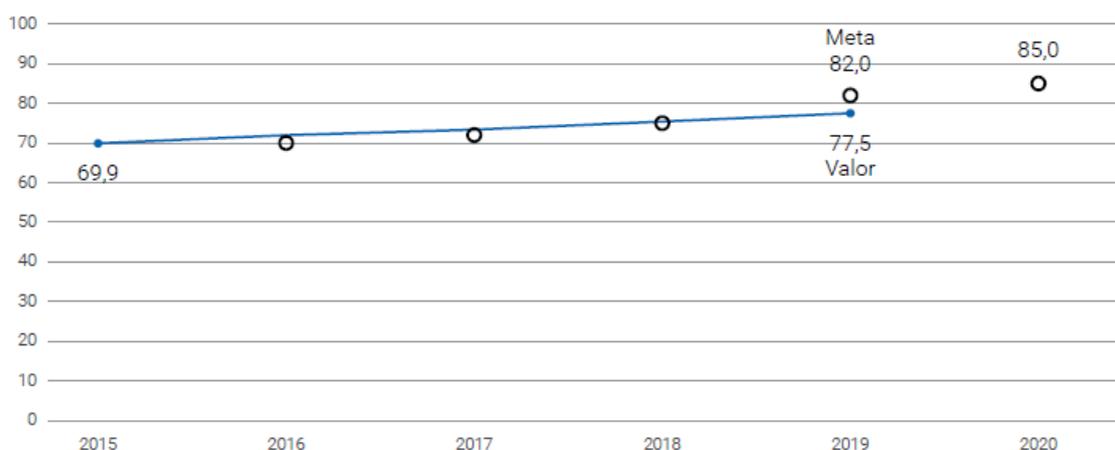


Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Sería aventurado decir que el acceso no es un problema mayor, ya que se cumplieron las metas establecidas. Es necesario hacer una comparativa de la calidad de este acceso, y por lo tanto se propone hacer una revisión acerca del egreso de estos estudiantes en el sistema educativo.

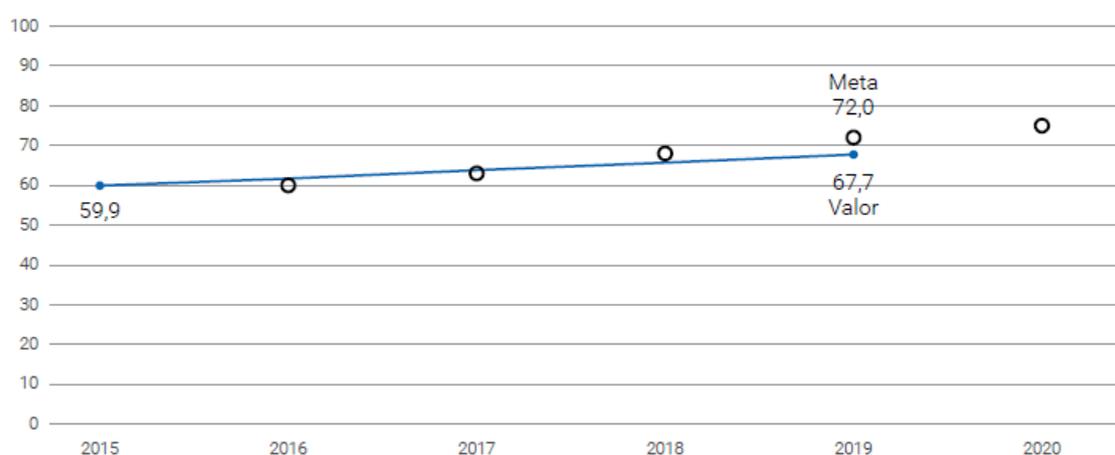
Ahora bien, para hacer una comparativa entre el acceso y el egreso, se presentan a continuación gráficos que muestran el egreso de jóvenes en el mismo tramo, comprendido entre 2015-2020; tanto las metas como los datos obtenidos. Las primeras dos corresponden al egreso de la Educación Media Básica y las segundas dos corresponden al egreso de la Educación Media Superior.

Gráfico 7. Egreso de Educación Media Básica entre jóvenes de 18 a 20 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas).



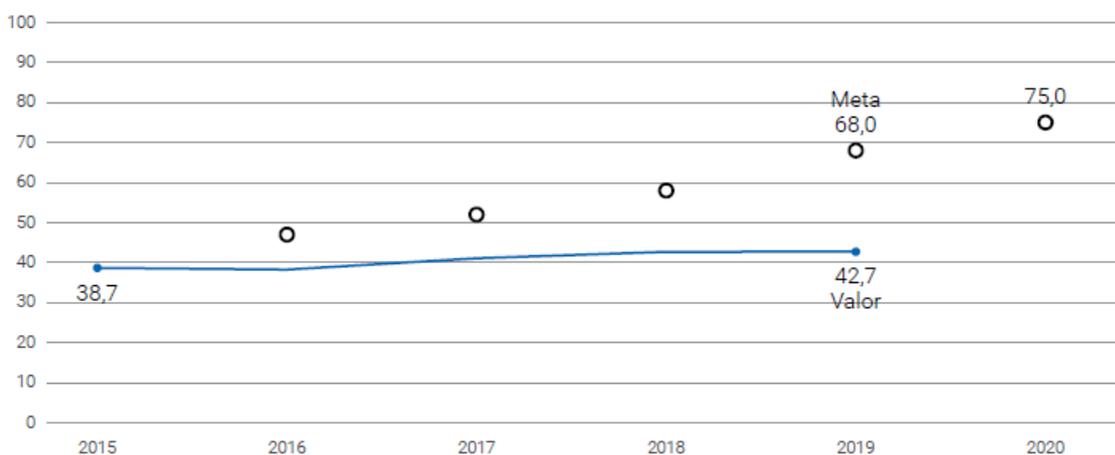
Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Gráfico 8. Egreso de Educación Media Básica entre jóvenes de 16 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas).



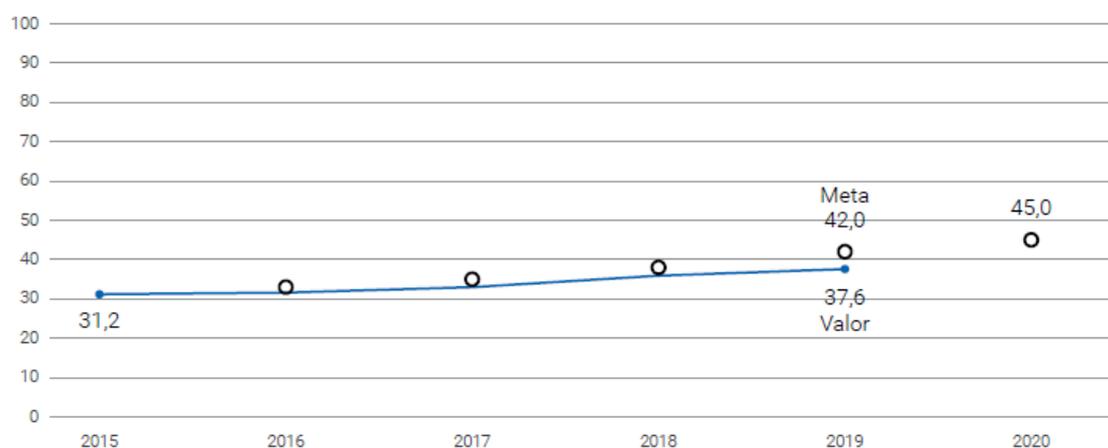
Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Gráfico 9. Egreso de Educación Media Superior entre jóvenes de 21 y 23 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas).



Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Gráfico 10. Egreso de Educación Media Superior entre jóvenes de 19 años y metas nacionales. Años 2015-2019 (egreso) y 2016-2020 (metas).



Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

En cuanto a los gráficos de egreso de EMB, vemos que cerca de un 80% de los y las adolescentes lo culminan, sin embargo, el 20% restante va a continuar en la EMS, siendo un 40% los que egresan. El egreso crece aproximadamente un 10% en 4 años para la EMB y un 6% como máximo en este mismo período para la EMS.

Según Fernández (2010), la tasa de abandono de la educación obligatoria según la clase social, género y su región geográfica, indica un grado de segmentación que muestra la desigualdad con las que se encuentran distribuidas las oportunidades educativas en una sociedad. Móttola citado en Fernández, hace mención que “(...) los jóvenes que abandonan la educación formal sin completar los ciclos obligatorios, suelen tener menor participación social, económica y cultural en otros circuitos institucionales” (Móttola en Fernández, 2010, p. 13-14).

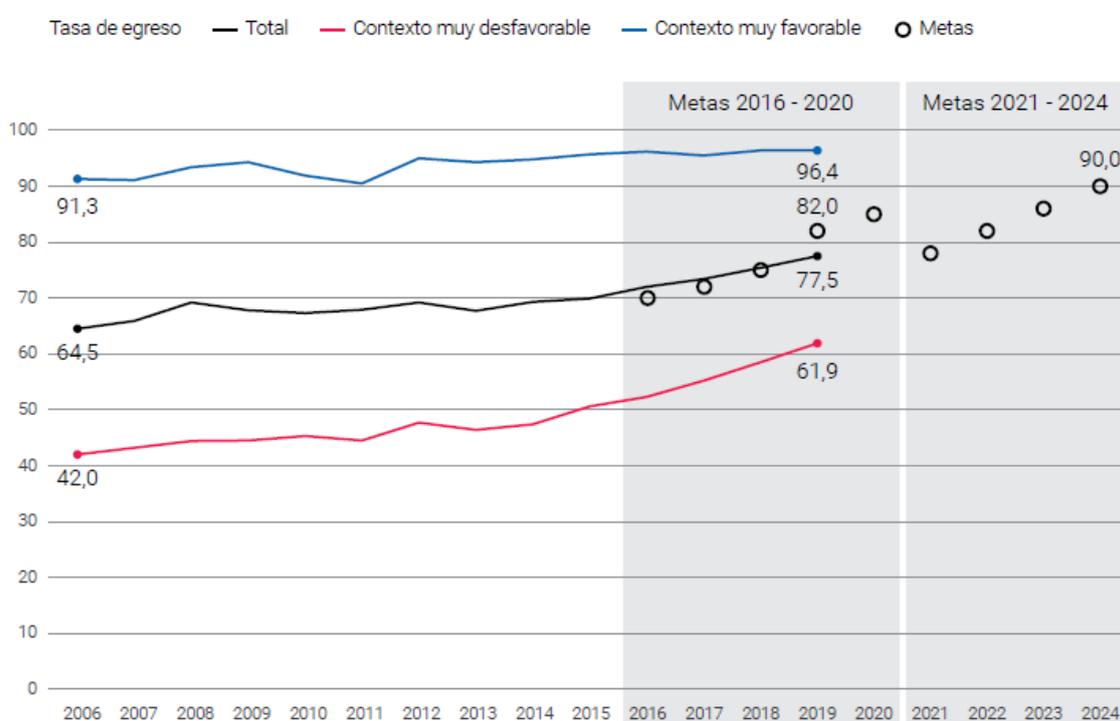
Las políticas nacionales intentan alcanzar una mayor inclusión, pero el problema sigue vigente ya que, si no logran superar los niveles de pobreza, se acentúan de generación en generación por la pérdida de capital social y cultural. Diseñar políticas que traten de buscar mayor igualdad sería una de las formas de disminuir la brecha económica entre los diferentes quintiles (Carabelli et al, 2010).

El estudio del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA-L), presenta una serie de factores asociados a las trayectorias educativas. Por un lado, el origen socioeconómico de los y las estudiantes condiciona estas trayectorias, tanto con respecto a los logros como a la vinculación o desvinculación educativa. Otro factor, es que como vimos existen diferencias en los territorios; por último, el estudio pudo observar

diferencias en las trayectorias educativas, que están vinculadas a las adscripciones institucionales de los y las estudiantes, dichas diferencias se explican por las características sociales y académicas que presenta la población que asiste a las distintas instituciones de enseñanza secundaria (Conde, 2020).

Haciendo una revisión acerca de este tema, el Ineed nos ofrece dos gráficos que muestran el egreso en Educación Media, pero según el nivel socioeconómico, clasificándose en “contexto muy favorable” o “contexto muy desfavorable”. Las mismas se presentan a continuación:

Gráfico 11. Egreso de Educación Media Básica entre jóvenes de 18 a 20 años, según nivel socioeconómico de los hogares y metas nacionales. Años 2006-2019 (egreso) y 2016-2024 (metas).



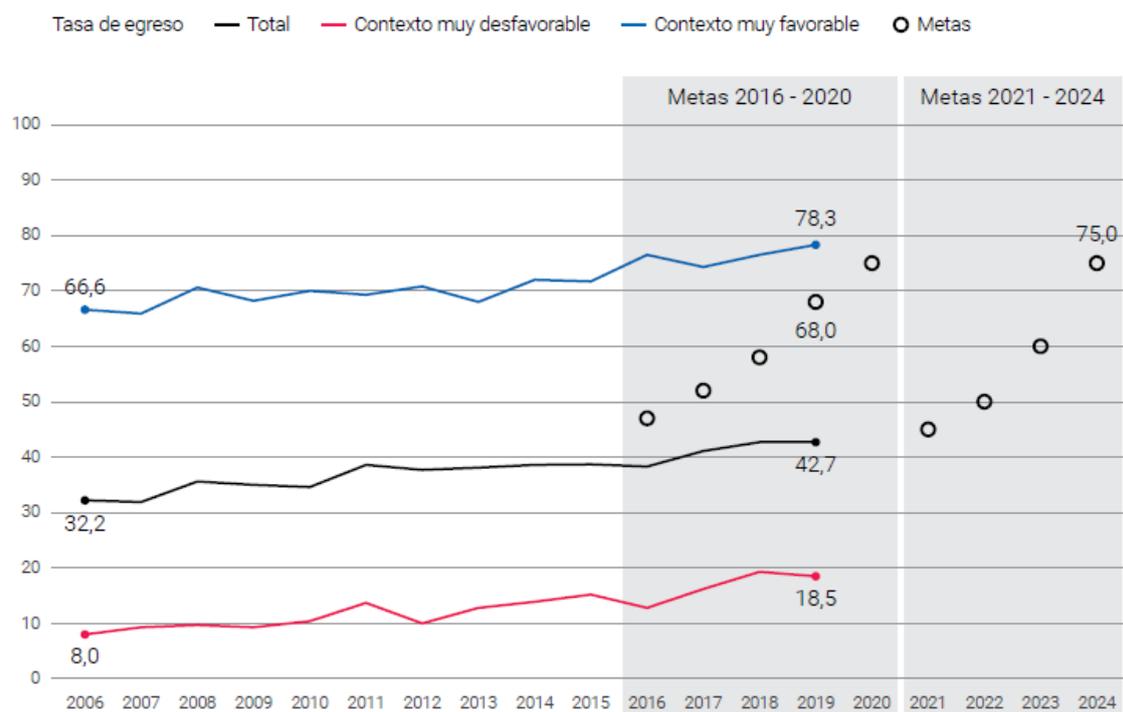
Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Para el caso de la EMB, existe una brecha importante entre ambos niveles socioeconómicos; si bien el más vulnerable aumentó significativamente en estos últimos trece años, aún existe una diferencia del 34,5% entre ambos niveles.

Un 61,9% egresa de la EMB del contexto socioeconómico más vulnerable, habiendo aumentado un 20% en todo el período estudiado, sin embargo, del contexto más favorable tenemos porcentajes muy altos que se han sostenido en el tiempo, alcanzando un 96,4% en la actualidad.

La tasa media de egreso ya la habíamos visualizado en los gráficos 7 y 8.

Gráfico 12. Egreso de Educación Media Superior entre jóvenes de 21 a 23 años, según nivel socioeconómico de los hogares y metas nacionales. Años 2006-2019 (egreso) y 2016-2024 (metas).



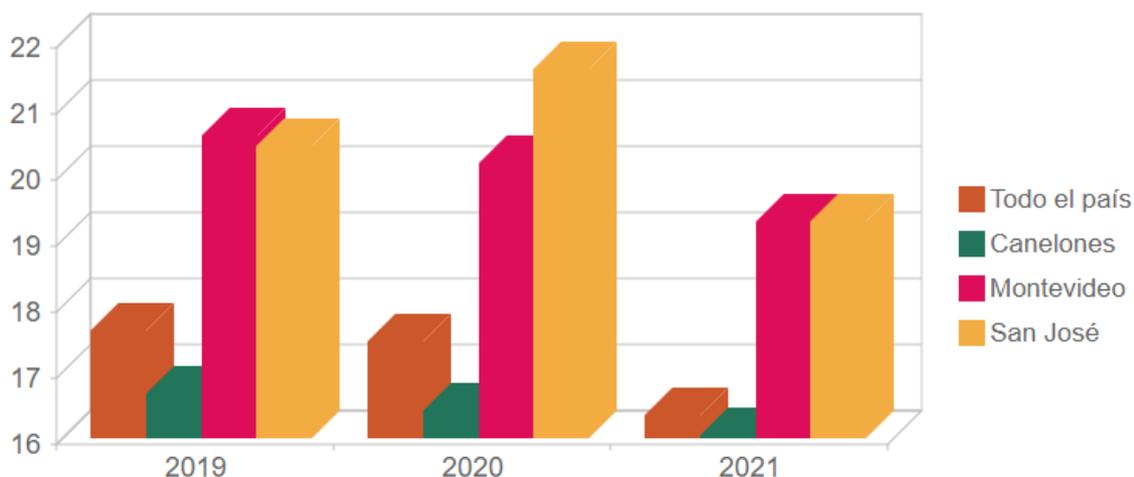
Fuente: Ineed. Estado educación Uruguay 2019-2020

Para el caso del egreso de la EMS vemos nuevamente la brecha entre los distintos contextos. Para este caso, las intervenciones a lo largo de este período han tenido efecto, pero quizás no el esperado, ya que las metas eran bastante superiores a los resultados obtenidos; de todas formas, se ve un aumento en ambos contextos, de aproximadamente un 10% en cada caso a lo largo de todo el período de trece años. La brecha entre ambas gráficas no disminuyó, al contrario del egreso de la EMB.

En lo que se refiere a la culminación de la educación obligatoria, los avances han sido leves, especialmente teniendo en cuenta que se está muy lejos del objetivo de universalización que establece la ley. Solo cuatro de cada diez jóvenes consiguen finalizar todo el ciclo obligatorio, según lo indica el INE (2018). Para promover cambios significativos en los niveles actuales de egreso parece necesaria una política de Estado que esté orientada a facilitar la culminación del ciclo obligatorio y que priorice este objetivo por sobre otros sectoriales.

Revisando las estadísticas relacionadas con la desvinculación interanual por departamentos en la web de Monitor Educativo – ANEP, desde el año 2019 hasta el año 2021, separados por región, se obtuvieron los siguientes datos:

Gráfico 13. Desvinculación interanual – total Educación Media para la Región Metropolitana y el total del país en el tramo 2019-2021

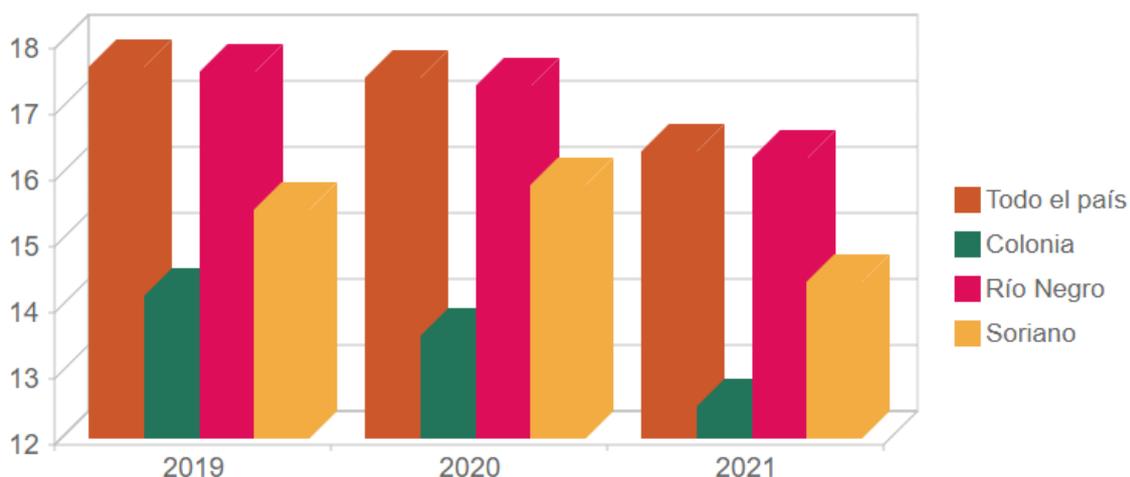


Fuente: Monitor Educativo – ANEP 2022

El monitor no tiene ingresados datos anteriores al año 2019, sin embargo, es apreciable para esta región, sobre todo en San José y Montevideo, que la desvinculación supera la media del país, alcanzando los mayores niveles del resto del país, no así para Canelones. En 2019-2020 los datos son similares, eso también se podía detectar en los gráficos de egreso y acceso; sin embargo, en 2021 la desvinculación disminuye; este fenómeno podría merecer un trabajo aparte, que supera los objetivos del presente, ya que de 2020 en adelante el país atraviesa un fenómeno mundial de emergencia sanitaria.

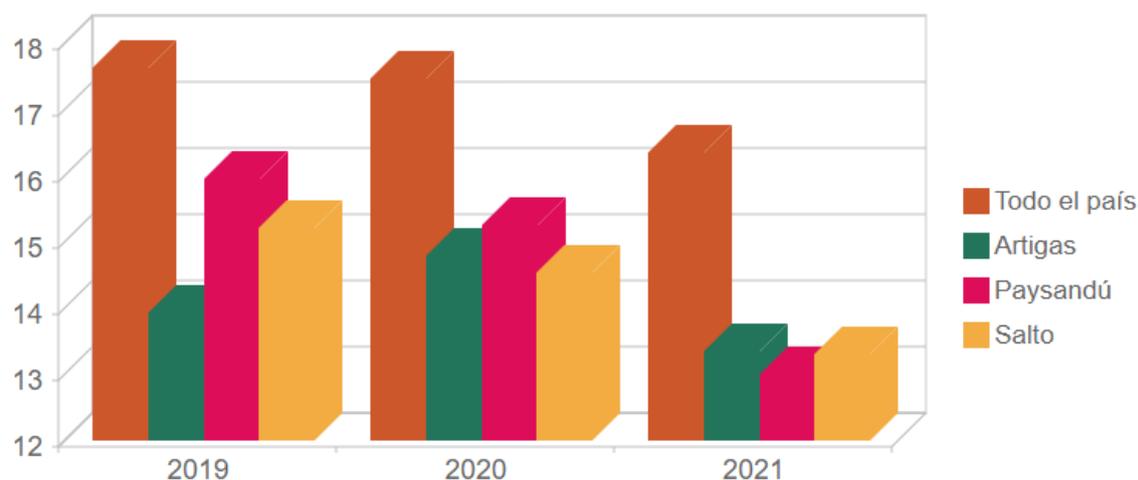
En el período 2019-2021 se puede ver una disminución en la desvinculación en la Región Metropolitana, aunque San José había sufrido un aumento en 2020.

Gráfico 14. Desvinculación interanual – total Educación Media para la Región Litoral Sur y el total del país en el tramo 2019-2021



Fuente: Monitor Educativo – ANEP 2022

Gráfico 15. Desvinculación interanual – total Educación Media para la Región Litoral Norte y el total del país en el tramo 2019-2021

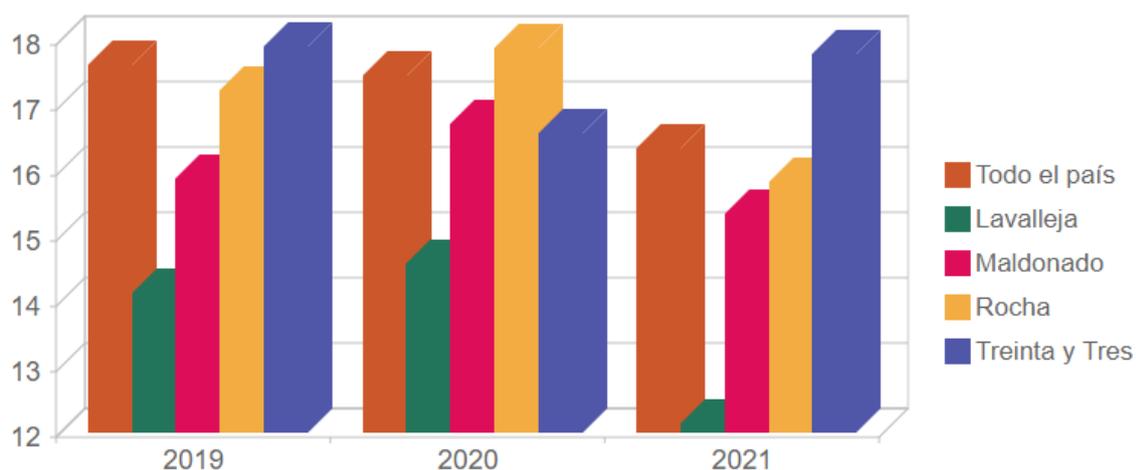


Fuente: Monitor Educativo – ANEP 2022

Para la Región Litoral, tanto el Norte como el Sur, encontramos que la desvinculación fue menor que la media de todo el país, exceptuando Río Negro que se encuentra aproximadamente en este porcentaje medio. El caso de Colonia es destacable, es el departamento que obtiene el menor porcentaje de desvinculación.

La Región Litoral en su conjunto también ha tenido una disminución en la desvinculación en este período, aunque para el caso de Artigas en 2020 había tenido un aumento.

Gráfico 16. Desvinculación interanual – total Educación Media para la Región Este y el total del país en el tramo 2019-2021

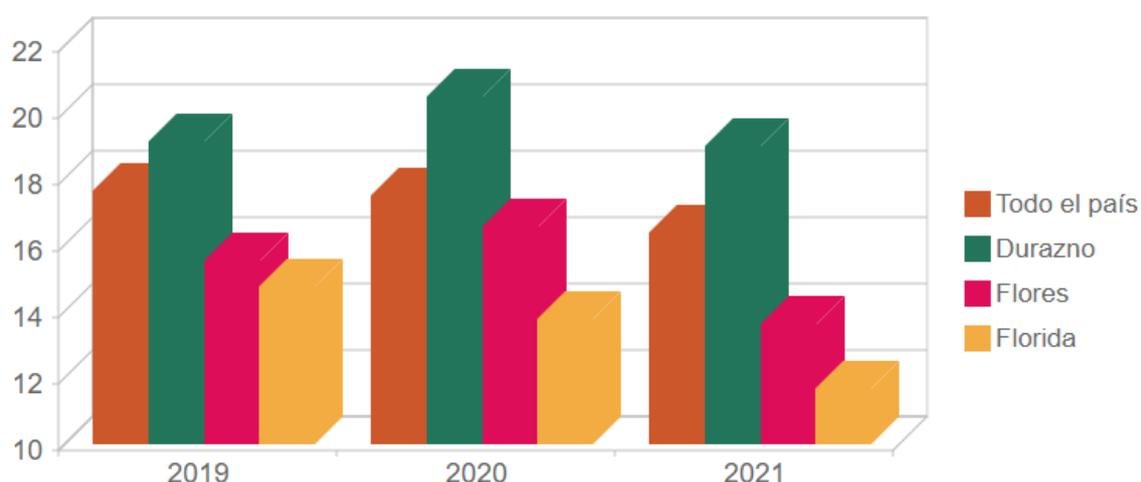


Fuente: Monitor Educativo – ANEP 2022

En la Región Este se observa una secuencia similar a lo que sucedió en San José o Artigas, existe un aumento en 2020 y luego disminuye de forma notable en 2021, situación que en Treinta y Tres sucede bajo otra forma, en 2020 disminuye, pero los demás años existe un porcentaje similar. El caso de Lavalleja es el que se separa en comparación con el resto

de su región, ya que tiene niveles más bajos que la media del país.

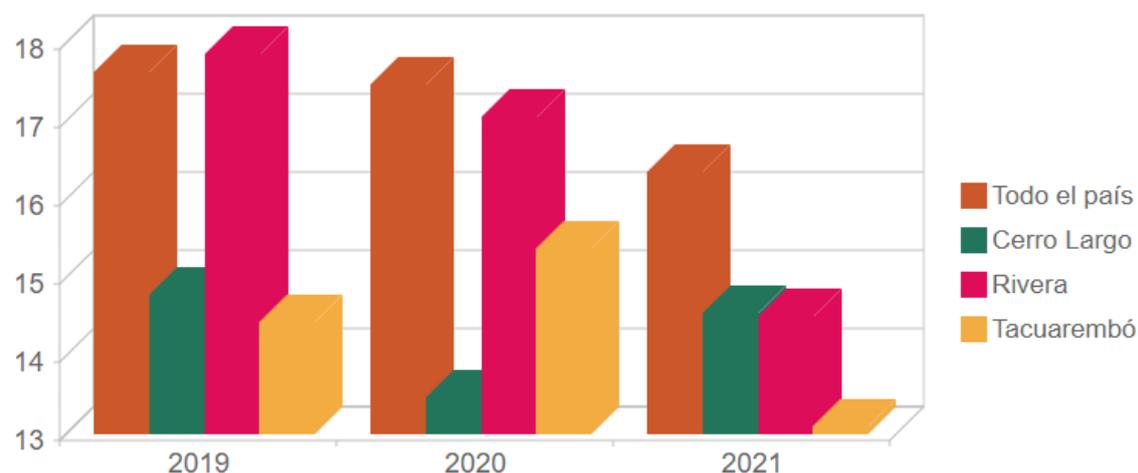
Gráfico 17. Desvinculación interanual – total Educación Media para la Región Centro y el total del país en el tramo 2019-2021



Fuente: Monitor Educativo – ANEP 2022

La Región Centro no varía de forma significativa en este período, a excepción de Florida que tiene una disminución porcentual de caso 2%. El caso de Durazno también es de los que merece atención, ya que tiene los niveles más altos del país en cuanto a desvinculación.

Gráfico 18. Desvinculación interanual – total Educación Media para la Región Noreste y el total del país en el tramo 2019-2021



Fuente: Monitor Educativo – ANEP 2022

En la Región Noreste es bastante despareja a la media, pero se puede establecer algunas apreciaciones, en Rivera se ha tenido una disminución en los tres años; en Tacuarembó también, teniendo un lapso de aumento en 2020 y en Cerro Largo sostiene un porcentaje similar, con una disminución en 2020.

Esta separación por región ilustra las diferencias que tiene cada departamento en cuanto a desvinculación; el Monitor Educativo es una buena herramienta para la búsqueda de información cuantitativa acerca del tema. En algún trabajo posterior se podría buscar cuál es el motivo de estas diferencias, ya que supera el alcance del presente.

Este capítulo presentó de forma detallada información sobre cómo diversas políticas socioeducativas han abordado la problemática de la desvinculación estudiantil. Al considerar algunas características de los estudiantes que afectan su permanencia en el sistema educativo en su última etapa, pudiese destacarse la situación económica de los hogares de los jóvenes, no solo porque no se garantiza el ejercicio del derecho a la educación para un número muy importante de jóvenes, sino porque se compromete la equidad en el ejercicio de ese derecho, reproduciendo el inequitativo ejercicio de otros derechos.

Luego del análisis de la desvinculación estudiantil y las políticas socioeducativas para abordar dicha problemática social, es pertinente traer la relevancia del rol del Trabajo Social con el fin de estudiar sus alcances y potencialidades en el marco del sistema educativo.

6. El rol del Trabajo Social en la Educación Secundaria. Alcances, límites y potencialidades

Los profesionales del Trabajo Social juegan un papel importante en la intervención preventiva, función que muchas veces no es reconocida por el conjunto de la sociedad. La cooperación de la organización con los y las docentes le permite intervenir en las necesidades, dificultades y luchas educativas de todos sus miembros (estudiantes, familias y comunidad educativa). No se trata de compartir problemas sino de trabajar en conjunto con un equipo multidisciplinario (Torra, 2009). Se caracterizan por intervenir en situaciones de vulnerabilidad, en el contacto cotidiano y directo con los sujetos sociales (Lizárraga, 2019), promoviendo la mediación entre ellos y los y las técnicos/as que integran los grupos de las políticas en las que se incluyen.

La familia ha experimentado grandes cambios a través de los tiempos, surgen nuevos entornos y modelos de convivencia familiares, más libres y plurales. A su vez, nacen nuevas tecnologías de información y comunicación que generan nuevos espacios para la formación (Castro y Rodríguez, 2016). Grandes transformaciones sociales y tecnológicas que han derivado en un momento social particular, pero a su vez, también han creado un período que ofrece oportunidades al reconocimiento social de la profesión.

El Trabajo Social es convocado al ámbito educativo cuando se reconoce esa necesidad de abordar de forma integral las demandas que están siendo colocadas en estas instituciones. Considerándose un desafío para el Trabajo Social poder articular en estos espacios de intervención, analizando donde surge dicha problemática, dónde al momento de intervenir se vean articulados los conocimientos analíticos que ha utilizado para la comprensión del escenario en el que se encuentra inserto y la posibilidad de traducir eso en intervenciones concretas.

Desde el Trabajo Social mediante su intervención profesional se lo puede relacionar con un rol participativo con el desarrollo y evolución de las políticas socioeducativas, es necesaria su presencia en la institución como mediador entre las necesidades de los y las jóvenes y estas políticas implementadas. Tiene una amplia trayectoria de vinculación con la educación, desde la dimensión educativa de su práctica hasta la participación de los y las trabajadores/as sociales en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas formales y no formales o políticas sociales con componentes educativos, “más

tímidas son, sin duda, los aportes del Trabajo Social local en su faz académica a la discusión sobre la educación” (Berri, 2016, p 154).

Las diferentes situaciones o problemas que se presentan en las instituciones educativas requieren de un análisis e intervención debidamente planificada, requisitos que reúnen los y las trabajadores/as sociales desde su condición de profesionales. Su formación específica, conocimientos adquiridos e interiorizados, metodología de intervención y características del trabajo que desempeña, le convierte en un profesional para interactuar entre el sistema educativo y agentes intervinientes potenciando, a su vez, la participación e implicación de los sujetos en el proceso de intervención (Puyol y Hernández, 2009).

Las intervenciones de los y las trabajadores/as sociales no se centran sólo en problemas que pueda tener el y la estudiante en temas como la desvinculación, también aborda situaciones sociales conflictivas. El trabajo que desempeñan tiene como objetivo promover, proporcionar y organizar actividades formativas complementarias a grupos concretos de la población.

Otra de las funciones que desarrollan los profesionales de Trabajo Social en el ámbito de la educación es la investigación. El estudio de problemas educativos y sociales permite aumentar la efectividad de la práctica de intervención y, a su vez, proponer alternativas eficientes para reducir los impactos sociales negativos en el Sistema Educativo y mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas. Su presencia en los estudios científicos, independientemente del área temática en la que el profesional se inscriba, potencia la comprensión de la realidad socioeducativa y permite mejorar el diseño de futuros planes educativos.

También estos profesionales ofrecen diferentes modelos de intervención social en los que encuentran un amplio escenario de posibilidades de actuación. Existen numerosos casos que requieren una atención especializada y en los que “el trabajador social utilizará sus propios recursos, capacidades, aprendizajes y su motivación para realizar una intervención plural, variada y multidisciplinar” (Fernández y Ponce de León, 2011: p. 209).

Asimismo, asume de forma directa el rol de investigador en la búsqueda de las causas de las situaciones conflictivas en la comunidad educativa mediante la investigación y la utilización de teorías sociales para intervenir en los contextos en los que las personas interactúan con su entorno involucrando en su intervención, y en todo momento, a todos los integrantes de la familia en el proceso educativo (Concha, 2012).

En el Sistema Educativo, tanto en la formación formal como en la educación

complementaria, la presencia y participación del Trabajo Social es aceptada generalmente en el ámbito de actuación de acción indirecta: dinamizar, promover, salvar obstáculos relacionados con lo educativo (Hernández, González, Cívicos y Pérez, 2006). A pesar de esa visión generalista, los y las trabajadoras sociales también desarrollan una intervención directa con estudiantes y familias, equipo educativo, así como con redes comunitarias y equipos multidisciplinarios.

Es importante tener en cuenta que para afrontar situaciones de conflicto en el ámbito educativo requiere trabajar en equipo con todos los colectivos que integran la comunidad para disponer de estrategias, protocolos de actuación, planes de prevención y sistemas de mediación con la finalidad de resolver el conflicto, prevenir conductas problemáticas y generar pautas de buena convivencia.

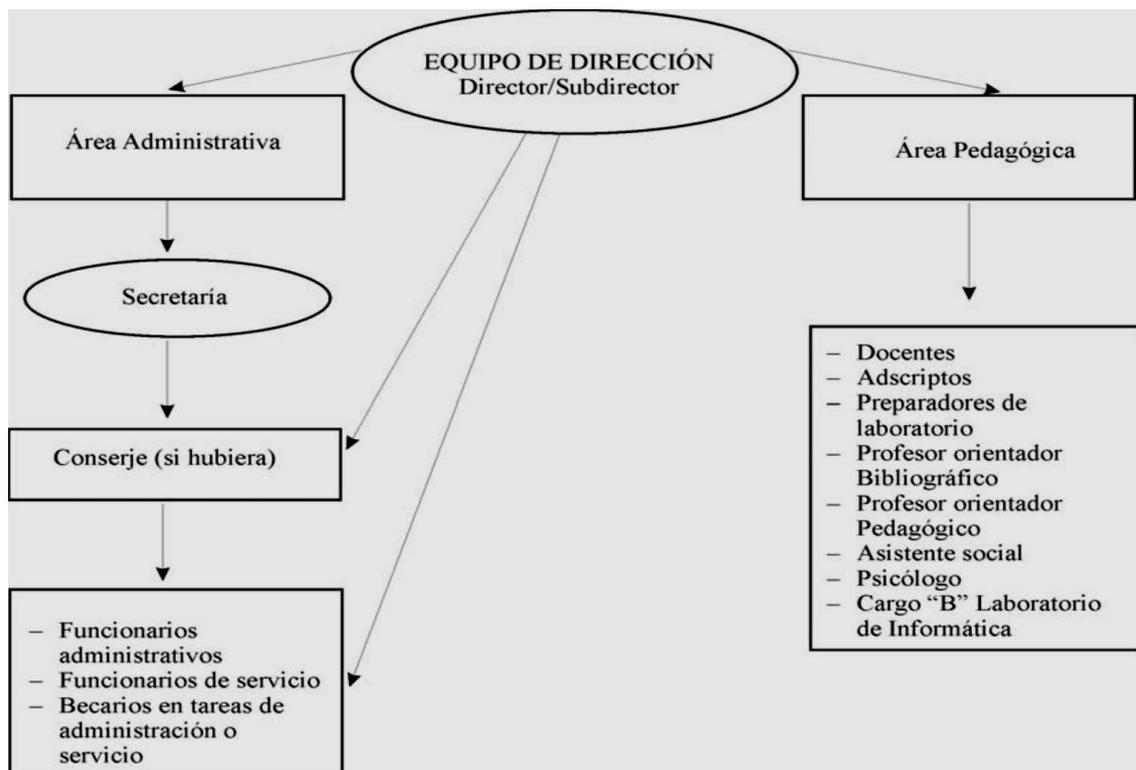
El Trabajo Social en el ámbito educativo puede intervenir en el acceso de mejorar las posibilidades de aprendizaje de numerosos estudiantes, reducir el efecto de las desigualdades económicas entre unos estudiantes y otros, disminuir el riesgo de desvinculación escolar del estudiantado en situación de vulnerabilidad social.

El Trabajo Social abarca un área territorial muy extensa, en ocasiones con muchos centros educativos a su cargo, por lo que no pueden realizar una intervención directa y personalizada con todos los y las estudiantes que así lo requieran. Por ello se hace necesario continuar avanzando en la presencia de estos profesionales en los centros educativos, y posibilitar el trabajo directo con el estudiantado, la familia y el profesorado. En el Gráfico 19, se muestra el diagrama del Equipo multidisciplinario (DIE). En el organigrama muestra un afianzamiento de los Equipos multidisciplinarios, conformados, entre otras áreas técnicas, por ejemplo, el Trabajo Social.

Dentro del Consejo de Educación Secundaria, se encuentra el Departamento Integral del Estudiante, que funciona desde el año 2014, cómo un sector que apunta al acompañamiento de las instituciones educativas y de aquellos profesionales que en ellas se desarrollan. Especialmente mediante la atención de situaciones que se dan en el transcurso de la convivencia cotidiana, incidiendo en los procesos de aprendizaje que en estas instituciones transcurren.

En esta área, trabajan articuladamente distintos profesionales de diversas áreas entre ellas el Trabajo Social, Psicología y Psicopedagogía. Dentro de este organismo se articula la coordinación del trabajo de los Equipos Multidisciplinarios de los liceos. Pero está política particular, surge en un contexto específico que requiere de la inserción en las instituciones educativas de profesiones cómo en este caso el Trabajo Social.

Gráfico 19. Equipo multidisciplinario (DIE)



Fuente: CES 2008, p. 240 - Organigrama liceal

Desde las salas de directores en el año 1993, reconocen la necesidad de la incorporación de los equipos multidisciplinarios a las instituciones educativas en Secundaria; las reformas propuestas incluían también un sistema de pasantías con diversas áreas de formación, entre ellas, la Escuela de Servicio Social. La demanda surgía, desde el campo pedagógico que solicitaba incorporar a Trabajadores/as Sociales a estos equipos a la dinámica de los centros educativos (Menza, 2012).

La dimensión socioeducativa, según Adriana García, es una parte del accionar profesional que facilita la generación de aprendizajes y de fortalecimiento de la capacidad de los sujetos, de manera que puedan analizar la realidad en que se encuentran y de así plantear alternativas de cambio (García en Claramunt, 2009).

Todas las intervenciones desarrolladas por trabajadores/as sociales que implican el trabajo cara a cara con usuarios/as de diferentes políticas públicas, tienen o podrían pensarse desde su dimensión educativa (Berri, 2016, p 162).

La educación en su forma más compleja ubica los roles que antes jugaban los trabajadores/as sociales, dando paso así a una especie de metodología en la que el rol del especialista se ubica en la confluencia de procesos individuales y colectivos para que pueda derribar las instituciones existentes, fortalecer la construcción moral y política de

los actores sociales, y promover los valores de la convivencia (Rivero y Vecinday, 2005). En el gráfico de referencia se reconoce de parte de la institución la necesidad de conformar y promover equipos multidisciplinarios, en el cual se integra las y los trabajadores sociales, nos preguntamos aquí si estos equipos multidisciplinarios se encuentran funcionando en todos los centros educativos en los cuales se visibiliza la problemática que nos convoca.

7. Consideraciones Finales

La presente monografía buscó analizar las políticas educativas y la desvinculación estudiantil dentro de la Educación Media Secundaria. La misma significó una dificultad, ya que existe una carencia de información y estudio en esta área de trabajo desde la disciplina que nos convoca. Si bien existen trabajos relacionados, sobre todo en cuanto a la desvinculación, estos no abarcan el rol del Trabajo Social en este campo de intervención.

Los hallazgos encontrados en este estudio permiten afirmar que el sistema educativo uruguayo requiere modificaciones que contribuyan a que todos los y las estudiantes culminen la educación obligatoria y logren desempeños en los que se evidencie tanto calidad como equidad. Si se considera que la equidad es una dimensión de la calidad, y esta última constituye un reflejo de las políticas educativas implementadas, los resultados actuales muestran un importante camino por recorrer en términos de diseño e implementación de políticas educativas.

Los gráficos 11 y 12 son reflejo del peso que tienen los contextos en cuanto al egreso de los y las estudiantes de Educación Media. Mucho se especula acerca de la profesión docente, los programas, planes, etc.; pero, a fin de cuentas, lo que se necesita es seguir trabajando para acortar la brecha de desigualdad socioeconómica, que es un derecho de los y las jóvenes y un deber del Estado asegurar el pleno ejercicio.

En relación a los y las estudiantes, se muestra que Uruguay se encuentra lejos de que todos los y las jóvenes culminen la educación obligatoria. Solo el 25% termina la educación obligatoria con 18 años. Acumulando años de rezago, a los 23 años el porcentaje de jóvenes que termina la educación obligatoria asciende solo a un 43%. La desvinculación educativa constituye un problema persistente en Educación Media. Se observan, además, inequidades socioeconómicas en el acceso, el rezago y el egreso. Los desempeños de los y las estudiantes de Educación Media resultan coherentes con los indicadores de tránsito y egreso del sistema educativo que se mostraron.

Es necesario que los y las estudiantes permanezcan en el sistema educativo, para encontrar un lugar distinto, donde puedan reflexionar y analizar las alternativas que pueden tener dentro de la sociedad.

Desde una perspectiva teórica que tiene en cuenta las corrientes educativas, se puede apreciar que si se posiciona en la Teoría de la Resistencia, la que se desarrolló con autoras

como Graciela Frigerio y Violeta Núñez; las políticas de intervención educativas (becas económicas, apoyo pedagógico e intervenciones socioeducativas), tienen como objetivo la mejora de resultados académicos formales o atraer a estudiantes desvinculados del sistema educativo, a través de estrategias focalizadas y compensatorias. Se aprecia que estas políticas encuentran un sentido que sigue la teoría expuesta, concibe a los y las estudiantes como iguales en términos de inteligencia, como manifestaba Frigerio, de manera de buscar amortizar la desigualdad social, tomando como objetivo de la educación como un postulado de “anti-destino” como manifiesta Núñez; por otro lado, las intervenciones, tanto las becas, como los apoyos pedagógicos o las acciones socioeducativas buscan incidir en los comportamientos de las y los estudiantes, a fin de promover una conducta y participación social, impuesta por los programas, orientados a la inclusión educativa-social y una cultura que se adapte al régimen establecido.

El sistema educativo uruguayo parece requerir modificaciones que contribuyan a cumplir el objetivo de que todos los y las estudiantes culminen la educación obligatoria y que lo hagan con desempeños que evidencien calidad e igualdad. Los resultados actuales de la implementación de políticas, diseñadas en y para diversos ámbitos, muestran que aún hay trabajo por hacer en este tema. Abordar el proceso con coherencia interna entre las políticas y a partir de evidencia contribuirá a que todos los y las jóvenes terminen la educación obligatoria con habilidades que les permitan ejercer cabalmente su condición de ciudadanos.

Los y las educadores/as deben adoptar acciones pragmáticas y activistas frente a la realidad excluyente en el mundo del trabajo y de la educación. Están llamados a aplicar propuestas educativas concebidas superficialmente bajo la presión del sentido común de las propias clases populares, buscando y/o anhelando una mejor educación. Pero también los y las educadores/as corren el riesgo de caer en propuestas idealistas de acción educativa desvinculadas de la realidad que, al final, se identifica con el inmovilismo que no conduce a nada.

El fortalecimiento de la profesión docente, desde su formación y reconocimiento de la relevancia de la tarea, es un aspecto a destacar. Es responsabilidad de la política educativa brindar a los y las docentes las herramientas necesarias para que puedan implementar el currículo y promover calidad e igualdad en los desempeños de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El Ineed llama la atención sobre la necesidad de trabajar en la formación docente y el diseño curricular, de forma que se favorezcan logros más altos y equitativos. Así como sobre la importancia de establecer metas de aprendizaje.

La participación de las y los Trabajadores Sociales en la educación ha ido adquiriendo una mayor relevancia, no sólo a través de las legislaciones sino también con las numerosas y diferentes metodologías desarrolladas para lograr participación en la institución escolar. Si bien esta participación se encuentra dentro del marco normativo organizacional de la institución, los aportes de la profesión son escasos, tanto a nivel práctico como teórico. Las aportaciones que el Trabajo Social ofrece al Sistema Educativo logran una importante labor de intervención frente al reto de detectar las necesidades dentro de cada centro educativo. Su capacidad en adaptar su intervención a los problemas coyunturales, al igual que su habilidad en conocer de primera mano la situación de las familias y de las personas en situaciones de conflicto, representan una combinación de cualidades que acentúan una eficaz intervención y refuerzo en la mediación y resolución de múltiples situaciones problemáticas dentro del ámbito educativo.

Retomando a nivel teórico las Teorías Críticas, tanto de Resistencia como de Reproducción, es interesante identificar que el trabajador social tiene como uno de sus objetivos, facilitar el vínculo entre la institución educativa y la familia, sobre todo en situaciones de vulnerabilidad social y económica, teniendo en cuenta las distintas posibilidades de intervención que se ofrecen, a nivel de políticas socio-educativas; es por esto que el profesional busca de alguna manera promover la inclusión, con la misión de minimizar el riesgo de la desvinculación, trabajando conjuntamente con equipos multidisciplinares.

La Ley vigente, es un reflejo de un proceso histórico que culmina en dar relevancia a los derechos ya mencionados. Se observa en Uruguay un desarrollo de políticas legislativas educativas que acompañan algunos de los cambios procesados en el campo de la educación y que, si bien es difícil de determinar su eficacia, se reconoce un trabajo tendiente a generar instrumentos para regular y garantizar el acceso a la educación.

8. Bibliografía

- Althusser, L., Gruppi, L., y Paredes, A. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” (pp. 7-66). Buenos Aires: Nueva visión.
- Arias, S. (2020). “Desvinculación educativa, políticas de inclusión educativa en Educación Media Básica de Uruguay: análisis de la “Propuesta 2016”. Revista Dossier, 13 (2) 5-17. Montevideo.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (coord.) (2011). “Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial”. Montevideo: Udelar.
- Berri, M. (2016). “Trabajo Social frente al debate actual en Educación. La incómoda opción entre el determinismo o *matar al mensajero*”. Revistas fronteras (9), 153-165. Montevideo: Departamento de Trabajo Social, FCS, Udelar.
- Bourdieu, P (1997). “Razones prácticas sobre la teoría de la acción”. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Carabajal, S (2014). “La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva”. InterCambios (1) Montevideo: Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Udelar.
- Carabelli, P; Cabrera, F y Hernández, A. (2010). “Reflexiones en torno al proceso de desvinculación estudiantil en Ciclo Básico de Secundaria en adolescentes del Barrio Casavalle”. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Publicaciones, Udelar.
- Castro, C. Y Rodríguez, E. (2016). “Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos”. Revista Trabajo Social Hoy, 77, 7-23. DOI 10.12960/TSH.2016.0001.
- Claramunt, A. (2009). “El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad”. Revista Fronteras (5). 91-104. Montevideo: Departamento de Trabajo Social, FCS, Udelar.
- Concha, M. (2012). “Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo”. Revista Cuadernos de Trabajo Social, 5, pp.11-26.
- Conde, A. (2020). “El cambio en la matriz de las políticas socioeducativas en Uruguay 2015-2019: El sistema de protección de trayectorias educativas”. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede académica Argentina.

- Conde, S. (2021). “La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019)”. Espacios en Blanco. Revista de Educación 1 (31). 147-163. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Consejo de Educación Secundaria (2008). “Historia de Educación Secundaria 1935-2008”. Montevideo: Impreso en Tarma SA.
- De Armas, G. (2008). “Estrategia nacional para la infancia y la adolescencia. Sustentabilidad social”. ENIA2010-2030. Montevideo: Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia.
- Fernández, T. (coord.) (2010). “La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay”. Montevideo: Editora Central de Impresiones S.A.
- Fernández, T. Y Ponce de León, L. (2014) “Nociones básicas de Trabajo Social”. Madrid: Ediciones Académicas, S.A.
- Frigerio, G (2005). “En la cinta de Moebius” en Frigerio, G y Diker G. “Educar: ese acto político” (pp.11-36). Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Hernández, M.; González, A.; Cívicos, A. y Pérez, B. (2006) “Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo”. Acciones e Investigaciones Sociales, 1 Extra.
- Lanzaro, J. (2004). “La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa”. Montevideo: CEPAL
- Lizárraga D. (2019). “Conceptualizando la práctica desde una perspectiva histórica. El Operador Social”. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Edición N° 56.
- Mancebo, M.; Carneiro, F. & Lizbona, A. (2014). “La educación: ¿Un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)”. Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad 4 (2). 295-323. Montevideo: Udelar.
- Martinis, P (1998). “Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuelas públicas de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos”. Publicada FHCE, Buenos Aires.
- Menza, G.; Faillace, M.; Bentos, L. & Vidal, C. (coord.) (2011). “Equipos interdisciplinarios: origen, evolución y aportes. Proyectos y Programas en el marco de las Reformas del Consejo de Educación Secundaria 1994 – 2009”. Montevideo: CES.
- Núñez, V (2007). “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnológica de la Argentina. Universidad de Barcelona.

- Pérez, Jesús (2017). "El Trabajo Social en el Entorno Educativo". Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Puyol, B. Y Hernández, M. (2009). "Trabajo Social en Educación". Revista: *Curriculum*, 22: 97-117. Universidad de la Laguna.
- Rivero, S. & Vecinday, L. (2004). "Modalidades de intervención en Trabajo Social". Material elaborado para el curso de Educación Permanente de Graduados: definiciones estratégicas y modalidades en Trabajo Social.
- Rodríguez L, Lino L: AV. (2017). "Las funciones del trabajador social en el campo de salud". Revista *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Silva, D.; Villaseñor, K; Pinto, L; Fernández, M; Guzmán, C (Coord.) (2015). "Pedagogía Social, acción social y desarrollo". México DF: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, facultad de filosofía y letras.
- Torra, M. (2009) "El Trabajo Social en la enseñanza". Revista de Servicios Sociales y Política Social, 86: 125-128.
- Uriarte, D. (2013). "Curso de Derechos Humanos y sus garantías". Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

8.1 Fuentes Documentales

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2007): “Documento para la discusión-abril 2007”. República oriental del Uruguay. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis_historio.pdf (visitado en abril del 2021),

ANEP – UNESCO (SF): “Plan Nacional de la Educación 2010-2030”. Aportes para su elaboración. Proyecto “apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas”. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf> (visitado en mayo del 2021).

Consejo de Educación Secundaria (CES): Disponible en: <http://www.ces.edu.uy> (visitado en junio del 2021).

Departamento Integral del Estudiante (DIE). Disponible en: <http://dieces.weebly.com/> (visitado en junio del 2021).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd): “Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay. 2019-2020. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf> (visitado en mayo del 2022).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd): “Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay. 2017-2018. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Documentos/Ieeuy2019cap5.pdf> (visitado en agosto del 2021).

Ley General de Educación 18. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf> (visitado en noviembre del 2020).

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2017): “Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2017”. Disponible en: <https://icau.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mec/publicaciones?3colid=927&breadid=92> (visitado en febrero del 2021).

Ministerio de Educación y Cultura (MEC): “Panorama de la Educación 2017”. E Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datosyestadisticas/estadisticas/panorama-educacion-2017> (Visitado en marzo

- del 2020).
- Monitor Educativo Lineal – ANEP (2021).
<https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada> (visitado en marzo 2022).
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2004): “Sistema Educativo Nacionales”. Breve evolución histórica del Sistema Educativo. Cap 2. Disponible en:
https://www.oei.es/historico/quipu/uruguay/index.html_ (visitado en mayo del 2020).
- Portal de la Universidad: Historia de la Universidad. Disponible en:
<http://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/> (visitado en mayo del 2020)
- Red Académica Uruguay (2020) (RAU) “Evolución histórica del sistema educativo uruguayo”. Disponible en:
<https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/Uy.educacion.htm> (visitado en octubre del 2021).
- Roposta Curricular - Educação e Trabalho (s/f).
<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/temas-multidisciplinares-231/281-educacao-e-trabalho-419/file> (visitado en octubre del 2021).
- Salino, Fernando (2018). “La educación como vehículo de movilidad social”. España.
<http://agenciasanluis.com/notas/2018/03/05/la-educacion-es-el-unico-vehiculo-de-movilidad-social-que-permite-progresar-en-la-vida/> (visitado en octubre del 2021).