



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY



Trabajo Social
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social

Monografía final de grado
Licenciatura en Trabajo Social

Desafíos del Trabajo Social en la educación media básica
integrada en Liceos públicos de Montevideo en el período
2020-2025

Autora: Aldana Micaela Herrera De Armas

Tutora: Leticia Pérez de Sierra

Montevideo, Uruguay

2026

Agradecimientos

En primer lugar, mi mayor agradecimiento a Leticia.

Por su tiempo, dedicación y profesionalismo.

Por apelar al diálogo fluido y constante, haciendo que los encuentros resulten sumamente fructíferos.

Por acompañar desde la reflexión y problematización.

En segundo lugar, el agradecimiento es hacia mí.

Por ser perseverante.

Por no bajar los brazos a pesar de los tropiezos en el camino.

Porque la “montaña rusa” de emociones vividas me construyeron y gracias a ellas soy quien soy hoy. Personal y profesionalmente.

Agradezco todo el conocimiento adquirido durante estos años.

En tercer lugar, el agradecimiento más importante:

A ellos, que impulsan a soñar e hicieron que esto sea posible.

A ellos, que supieron ser calma cuando la meta parecía alejarse y cuyo abrazo fue el mayor de los impulsos para continuar.

A ellos que estuvieron, están y estarán en este y en todos los ámbitos de la vida brindando apoyo.

A ellos, el pilar más importante de mi vida. Gracias.

Mis padres:

Myriam y Darwin.

Resumen

La presente monografía analiza los desafíos del Trabajo Social en la Educación Media Básica Integrada en liceos públicos de Montevideo durante el período 2020-2025, en el marco de las transformaciones curriculares impulsadas por la Administración Nacional de Educación Pública y los impactos derivados de la pandemia por Covid-19.

Por un lado, se parte de la base de que las adolescencias son construcciones socioculturales diversas, atravesadas por desigualdades de clase, género y territorio, que inciden directamente en las trayectorias educativas. Asimismo, se enfatiza que la educación constituye un derecho humano fundamental, y un espacio clave para la construcción de autonomía de los y las adolescentes, pero se ve tensionado por problemáticas como el ausentismo, la desvinculación, la violencia y las brechas socioeconómicas persistentes.

En este contexto, el Trabajo Social se posiciona como disciplina clave dentro de los equipos multidisciplinarios de secundaria, siendo un nexo fundamental entre institución educativa, familia y territorio.

Finalmente, datos recabados a través de entrevistas a profesionales y del análisis de datos normativos y estadísticos, permitieron evidenciar la existencia de limitaciones en cuanto al rol profesional, vinculadas a la escasez de recursos humanos y económicos, la sobrecarga de demandas y las tensiones entre mandatos institucionales y necesidades territoriales principalmente.

Palabras clave

Trabajo Social – Educación Media Básica Integrada – Adolescencias – Equipos multidisciplinarios – Derechos humanos – Desvinculación – Intervención profesional – Justicia social.

Índice

Introducción	pág.5-8
Antecedentes	pág. 9-12
Capítulo 1: Educación Media Básica Integrada:	
1.1 <i>Sin oportunidad todo es destino: La importancia de la accesibilidad educativa</i>	pág. 13-16
1.2 <i>Mil historias se cruzan sin verse: Entendiendo las adolescencias en su diversidad</i>	pág. 17-19
1.3 <i>Una luz que no llega a todos: Principales problemáticas en la Educación Media Básica Integrada</i>	pág. 20-21
Capítulo 2: Trabajo Social en Educación Media Básica Integral:	
2.1 - <i>El Trabajo Social en Uruguay. Génesis, consolidación y dimensiones</i>	pág. 22-25
2.2 - <i>Primeros pasos en la Educación. Equipos Multidisciplinarios en Secundaria y el rol del Trabajo Social en ellos</i>	pág. 26-29
2.3 <i>El Trabajo Social en la Educación Media Básica hoy. Su rol en el contexto de pandemia y en la actualidad</i>	pág. 30-32
Consideraciones finales	pág. 33-34
Referencias bibliográficas.....	pág. 35-38

Introducción

Es de suma importancia comenzar destacando que el trabajo con adolescentes puede ser sumamente desafiante para distintos profesionales de diversas disciplinas, dado que se encuentran en una etapa de la vida donde se viven cambios que son propios de un proceso de construcción de identidad, en el cual según Viñar (2013) se van tejiendo ciertos hilos de proyectos de vida.

En paralelo, es relevante mencionar que no hay adolescencia que pueda estudiarse como tal, sino inserta en un determinado marco societario, atravesada por “factores socioculturales que la configuran y moldean” (Viñar 2013; p.15), por lo que no se puede hablar de una única adolescencia, sino de las adolescencias de manera plural, contemplando que cada contexto es particular. No todos los y las adolescentes viven de igual manera, sino que existen diferencias de índole cultural, de género, clase social, etnia, etc. que producen desventajas de unos respecto a otros/as. La socialización de los y las adolescentes, vivencias y la manera en que su familia y entorno les enseñan esa socialización desde niños, es clave para el desarrollo de los mismos en la sociedad y su construcción de futuro adulto. (Fernández, 1993)

En relación a lo mencionado con anterioridad, una disciplina sumamente importante en el trabajo con adolescentes es el Trabajo Social, que busca adentrarse en la heterogeneidad-singularidad de las distintas realidades y contextos que nos aquejan a los sujetos. A su vez, una disciplina comprometida con la búsqueda de justicia social, igualdad y del desarrollo pleno de los Derechos Humanos de las personas, que entiende que el carácter público y universal de programas y política sociales junto a la responsabilidad del Estado en ello, son cuestiones clave para la generación de derechos. (Código de Ética 1998) Finalmente, el Trabajo Social es una disciplina que realiza intervenciones sobre problemas sociales con los sujetos, su entorno, y que apuesta a la construcción de autonomía o el fortalecimiento de la misma, y al “acceso real a los derechos y bienes sociales, materiales y ”culturales”¹ por parte de los individuos.

Ahora bien, a partir de una investigación realizada en el espacio de prácticas pre profesional² en un Centro Juvenil de la localidad de Barros Blancos, se identificó que muchos jóvenes que eran participantes, al momento de egresar continuaban manteniendo un contacto con el equipo o actividades que se realizaban desde el Centro Juvenil, lo que abrió una

¹ <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19778-2019>

² https://docs.google.com/document/d/1RDgMFrG0uJaQYkq97m_HJJ4uwhQuEdhr9FetxHuU2cZ0/edit

interrogante para indagar sobre la dinámica de trabajo que hacía que se mantuviera de manera voluntaria por parte algunos/as adolescentes un vínculo post egreso.

Por un lado, se pudo determinar que la dinámica de trabajo del Centro Juvenil apuntaba a generar habilidades y herramientas en la cotidianidad de los jóvenes, en paralelo con sus principales espacios de socialización (familia e institución educativa formal), para el desarrollo de la responsabilidad individual y el compromiso (con sus pares y las actividades del Centro Juvenil) que son clave para la socialización y construcción de sus proyectos de vida.³

Teniendo en consideración lo mencionado con anterioridad, y a partir del reconocimiento del rol del Trabajo Social en este espacio, en donde se realiza un abordaje integral a partir de un enfoque socioeducativo con conocimiento de la situación particular y común de los jóvenes y sus familias de sectores sociales empobrecidos, relevando diferentes recursos territoriales, realizando acompañamientos, derivaciones e intercambios interinstitucionales constantes (gran parte de estos con los respectivos centros de educación formal), se abre paso al interés en indagar sobre el rol del Trabajo Social en la Educación Media Básica Integrada. Esto, específicamente en los Liceos de Ciclo Básico públicos de Montevideo, ya que el sistema educativo en general, transversaliza gran parte de la cotidianidad de los jóvenes, siendo un espacio de socialización primordial.

En conclusión, hay tres ejes interconectados que son de interés profundizar: Educación Media Básica, adolescencias y Trabajo Social. En primer lugar, la educación media básica se abordó contemplando instituciones educativas públicas (Liceos) de Montevideo que reúnen a aquellos sujetos que se encuentran en proceso de transición desde la escuela hacia el liceo, dejando paulatinamente la etapa de la niñez y comenzando la de adolescencia, y que por delante, tienen un largo proceso de construcción identitaria cuyos cimientos se seguirán desarrollando y/o consolidando durante la juventud y la adultez.

El ámbito educativo es de suma importancia en la vida cotidiana de los y las adolescentes, es el segundo espacio de socialización de los sujetos luego de la familia, y en donde también se visibilizan distintas problemáticas que aquejan a los y las adolescentes pobres urbanos como la deserción, violencia, hambre, salud mental, entre otros. Finalmente, las instituciones educativas son espacios clave desde donde se puede intervenir, siendo también una obligación tanto del Estado, de garantizar la educación media, como de los y las adolescentes el concurrir a los centros educativos.

³ https://docs.google.com/document/d/1RDgMFrG0uJaQYkq97m_HJJ4uwhQuEdhr9FetxHuU2cZ0/edit

Un segundo eje es el de adolescencias en su expresión general, como proceso de transición hacia la adultez donde se comienzan a presentar cambios personales y psíquicos (además de físicos) pero también en su particularidad, donde la facultad de sentar las bases para un proyecto de vida futuro dependerá de cada contexto social, el cual se constituye de vivencias, vínculos, socialización, posibilidad de acceder a determinados recursos de distinta índole, etc. y esto forma de manera distinta a cada uno de los y las adolescentes.

Finalmente, un tercer eje de interés profundizar es el Trabajo Social dentro del ámbito educativo, en Liceos públicos de diferentes barrios de Montevideo, como un nexo mediador entre los y las adolescentes, su familia y la institución educativa. El profesional tiene la capacidad de ahondar en las problemáticas y delimitar líneas de acción para su intervención, por ende, se considera de suma importancia la presencia del mismo en los liceos públicos, ya que cuentan con habilidades de comprensión, derivación, orientación, etc, que otros profesionales quizá desconozcan o no puedan aplicar. Lo que no quiere decir que sea sencillo para los profesionales de Trabajo Social, sino que impliquen desafíos constantes, y desafortunadamente la presencia de ellos es escasa. En relación a esto, se abre la siguiente interrogante:

¿Cómo es concebido el rol del Trabajo Social en la Educación Media Básica Integrada, donde la diversidad de realidades que aquejan a los y las adolescentes es elevada y los recursos humanos y/o económicos limitados? ¿Cómo se prevé que el profesional del TS aborde las distintas problemáticas?

Objetivo general

Indagar cómo es la intervención profesional de los Trabajadores Sociales en los centros de Educación Media (Liceos Públicos de Montevideo) y cuáles son los desafíos existentes en éste ámbito.

Objetivos específicos

- Conocer qué rol tienen los equipos multidisciplinares en los centros de Educación Media y cual es la relevancia del Trabajador Social en el mismo según los llamados, perfiles profesionales y entrevistas abiertas.
- Identificar las principales problemáticas que se presentan en los Liceos Públicos de Montevideo e indagar cómo se abordan las mismas a partir de entrevistas a profesionales de Trabajo Social en distintos centros educativos.

- Conocer las normativas que regulan el Trabajo Social en la Educación Media en Uruguay y determinar qué dimensiones del Trabajo Social están presentes en el accionar profesional en este campo.

Antecedentes

La presente investigación corresponde a la Monografía Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. En ella se propone indagar sobre el rol ocupacional del Trabajador Social en el campo de la educación formal, específicamente en la educación media básica y las dimensiones de la disciplina visibles en éste ámbito, a fin de poder identificar cuáles son los desafíos existentes para los profesionales.

Ante todo, cabe mencionar que si bien la educación es un derecho humano declarado universal, no se garantiza que todos los y las adolescentes (en este caso) puedan gozar del mismo de manera plena, dado que hay miles de circunstancias, realidades o situaciones que atraviesan su cotidianeidad. En este sentido, la educación como Política Social, se rige apuntando a la igualdad de oportunidades en lo que respecta al aprendizaje. Este aprendizaje, una vez adquirido por las y los adolescentes, permitiría el desarrollo de la capacidad de protegerlos de distintos riesgos sociales. (Mancebo et al. 2014)

Estos “riesgos” surgen cuando los individuos “no llegan a superar determinados parámetros establecidos socialmente, tanto para la producción, como para el consumo y la reproducción social”. (González, Leopold; 2009 p.41)

Por tanto, resulta relevante mencionar a Filardo y Mancebo (2013), quienes exponen ciertas características que debe tener la educación para que se considere efectivamente como un derecho de pleno ejercicio: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

La primera refiere a que el Estado debe garantizar que haya centros de estudio disponibles para niños, niñas y adolescentes, así como también para la formación de docentes. En segundo lugar, la accesibilidad supone un acceso no discriminatorio e inclusión de la población en su conjunto, brindando herramientas para hacer énfasis en las clases más vulnerables.⁴

La tercera característica alude a que el contenido de la educación debe ser aceptable en términos de calidad, apropiado, relevante y un espacio no discriminatorio conformado por docentes profesionales. Por último, la educación debe evidenciar adaptabilidad para que “pueda evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad y pueda contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género, y que pueda adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos”(p.28).

⁴ Según Castel (1997) “la vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad.” (p.13)

Ahora bien, de un tiempo a esta parte, la educación se ha convertido en un campo que va más allá de lo puramente estructural en términos de pedagogía y transmisión de conocimientos de docente a alumno. Esto, a raíz de la existencia de una diversidad social y cultural que surge a partir de transformaciones de esta misma índole, y el desarrollo de distintos programas y propuestas de inclusión educativa desde principios del presente siglo.

Estos planes y propuestas en general apuntan a la creación de espacios extracurriculares para aumentar el tiempo escolar, así como también a fortalecer el vínculo entre institución educativa, familias y territorio, realizando un abordaje tanto de la transición entre los niveles educativos como de la desvinculación de los adolescentes al sistema. Esto, abre paso a problematizar la organización y función pedagógica estructurada tradicional del sistema educativo. (Conde et al., en Martinis, 2021)

Un ejemplo de estos planes y propuestas es la inclusión educativa a través de la creación de liceos de tiempo completo y extendido. Es importante traer esto a colación porque éste tipo de modalidad, con el fin de abordar de una manera más integral las situaciones que transversalizan la vida de los adolescentes, trabaja a través de un anclaje territorial. En este sentido, se establecen nexos institucionales a partir del trabajo en red con distintos servicios, organizaciones sociales y municipios de la zona, etc, algo que paralelamente es una característica principal en el quehacer del profesional de Trabajo Social.

A partir de lo mencionado con anterioridad, estas nuevas cuestiones abren paso al surgimiento de nuevas figuras educativas: Trabajador Social, Psicólogo, Educador Social, Talleristas, entre otros, que son parte de un equipo socioeducativo que tienen como propósito adentrarse de una manera más profunda a las situaciones o necesidades de los adolescentes mediante acompañamiento e intervención. (Bordoli y Martinis; 2021)

Por consiguiente, haciendo énfasis en el Trabajo Social como disciplina, la profesión apunta a promover el cambio y lograr justicia, cohesión y desarrollo social, bajo una órbita de derechos humanos, teniendo como propósito enfrentar los desafíos de la vida involucrando a los sujetos.⁵ En este sentido y, para dar cuenta de su relevancia en la educación, cabe destacar su accionar como mediador entre institución educativa, alumno y familia, apuntando a lograr una articulación entre los actores, contemplando la territorialidad y contexto, necesaria para la continuidad educativa de los y las adolescentes.

⁵ <https://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Global.del.Trabajo.Social..pdf>

En contrapartida, hay algunas problemáticas latentes en el sistema educativo, que principalmente tienen que ver con una desvinculación de los jóvenes a las actividades educativas, ya sea inasistencias regulares o de manera definitiva.

Esto refiere a una baja intensidad de relacionamiento de los y las adolescentes con la institución, bajos logros en el aprendizaje, ausentismo, incumplimiento de tareas asignadas por docentes y sobreedad. Ésta última cuestión tiene que ver con la edad teórica que supone la trayectoria educativa, la cual socialmente da por sentado una referencia de edad-grado de cursado, pero que no siempre es así. Cuando se presenta sobreedad, el alumno tiene una edad mayor a la estimada cursando un determinado grado. (Terigi, 2007)

Esto puede dar paso a la siguiente problematización: las cuestiones mencionadas anteriormente pueden visualizarse como factores que hacen a un proceso de exclusión de los alumnos, desgastando su proceso de construcción de identidad y autonomía y poniendo ciertas barreras respecto a la inserción de los jóvenes en la sociedad. (Flous, González 2022)

Finalmente, las instituciones educativas en el último tiempo han sido escenarios de violencia, ya sea entre adolescentes o de ellos hacia docentes o autoridades, y también son espacios de visibilidad de problemáticas sociales como el hambre, la pobreza, vínculos violentos, salud mental o la desvinculación estudiantil.

Es por ello, que tanto los programas de inclusión educativa como las problemáticas que se desarrollan, llevan a poner sobre la mesa el cuestionamiento y la reflexión sobre la realidad educativa, su organización y estructura, algo que para las y los adolescentes, el personal docente y no docente conlleva constantes desafíos.

Estrategia metodológica

Como se mencionó anteriormente, la presente monografía es un estudio exploratorio sobre el Trabajo Social en algunos Liceos Públicos de educación media básica de diferentes barrios de Montevideo, a fin de conocer la intervención profesional, las problemáticas y los desafíos que se presentan en éste ámbito para los profesionales.

Para llevar adelante la indagación, se recabaron datos de fuentes de información primaria y secundaria. En este sentido, es de relevancia mencionar que en las fuentes de información primaria el investigador analiza “la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos”(D’Ancona, 1996 en Batthyany y Cabrera, 2011). Por tanto, se obtuvo la información a través de entrevistas semiestructuradas, las cuales se caracterizan por el planteo de una serie de preguntas pero no necesariamente deben seguir un orden particular estructurado. Las entrevistas se realizaron a Trabajadores

Sociales de los equipos multidisciplinarios de los Liceos n°38 (La Teja), n°64 (Unión), n°59 (Paso de las Duranas) y n°18 (Prado). Se aspiró a realizar al menos cinco entrevistas a técnicos de distintos liceos públicos de contexto, pero pudieron concretarse cuatro.

Por otro lado, las fuentes de información secundaria refieren al “análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación” (p.85) pudiendo ser datos elaborados por organismos privados o públicos, investigaciones, estadísticas, informes, entre otros. En este sentido se recabaron datos a través de un análisis de documentación sobre la normativa que regula el Trabajo Social en Uruguay, requisitos para el ingreso de los profesionales en la Educación Media. Además, se utilizaron como fuentes secundarias informes oficiales y estadísticos de la situación de la educación media y las adolescencias y la producción académica relevada para el marco teórico y los antecedentes.

Capítulo 1

1.1 - *Sin oportunidad todo es destino*

La importancia de la accesibilidad educativa

De manera inicial, es de relevancia mencionar que la educación suele ser asociada directamente a un contexto formal, ejercida en determinadas instituciones educativas como escuelas, liceos o universidades, pero la misma no se reduce sólo a esta estructura y se desarrolla en distintos contextos de socialización del individuo, como son la familia, el barrio, el trabajo, las organizaciones sociales, entre otros.

Haciendo alusión específicamente a la educación formal, es importante considerar el artículo n° 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el cual expone que “toda persona tiene derecho a la educación” y ésta “debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.”⁶ En este sentido, el Estado debe otorgar determinadas garantías para que la población en su conjunto pueda acceder a la educación y gozar de su derecho, a través de la implementación de herramientas que faciliten su continuidad educativa.

Particularmente en Uruguay, la Ley General de Educación N°18437 (2008)⁷ expone que la educación es un derecho para todos los habitantes, y obligatoria desde los cuatro años de edad, abarcando educación inicial, primaria y media. Asimismo, padres, madres y/o tutores a cargo de los menores de edad, deben contribuir al cumplimiento de esta obligación. En tanto al Estado, deberá asegurar el pleno ejercicio del derecho a través de la igualdad de oportunidades e inclusión social, específicamente en colectivos minoritarios y/o vulnerables.

A raíz de lo mencionado con anterioridad, es imprescindible traer a colación ciertas maneras en que el Estado fomenta esa igualdad de oportunidades para lograr la inclusión social, a través del desarrollo e implementación de la tecnología en el ámbito de la educación desde fines del Siglo XX en nuestro país. Esto se puede visualizar en la creación de aulas de informática en Liceos y UTU, adquisición de equipamiento, así como también la instalación de conexión avanzada, y la concreción de El Plan de Conectividad Educativa de Informáticas Básica para el Aprendizaje, o mejor conocido como Plan Ceibal. (ANEP 2021)

Éste último, implementado en el año 2007, fue desarrollado con la finalidad de “contribuir a la inclusión social a través de la reducción de la brecha digital” (Rivoir 2011.

⁶<https://www.fnce.edu.uy/images/DDHH/DDHH%20y%20g%C3%A9nero/declaracion-universal-de-los-derechos-humanos.pdf>

⁷<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

p.4) cuyo principal objetivo apuntó a entregar una computadora portátil a cada niño, niña, maestros y maestras de la educación primaria pública, de primero a sexto grado, a fin de facilitar el acceso a internet, y como “instrumento para mejorar la formación e incentivar la equidad social” (Agenda Digital Uruguay, 2008 – 2010; en Rivoir 2011. p.16).

La entrega de computadoras se llevó adelante a través de distintas fases entre el año 2007 y el año 2009, logrando una cobertura total de los centros educativos públicos de enseñanza primaria de todo el país. Posteriormente, a partir del año 2009 la entrega de computadoras se amplió a la enseñanza media.

En paralelo, se expandió la conectividad a través de la instalación de red wifi en distintos espacios como instituciones de enseñanza, hogares de INAU y plazas públicas principalmente, para que los y las estudiantes pudieran acceder a internet desde distintos espacios si en su hogar no tenían la posibilidad de hacerlo. No es menor destacar que las computadoras una vez entregadas a cada alumno, pasaron a ser “propiedad” de los mismos, por lo que podían llevarlas a su casa y trasladarse con ellas a donde quisieran. Esto es un punto importante a analizar, dado que las computadoras pasaron a ser accesibles y asequibles no sólo para los alumnos sino también para sus familias. Con esto se quiere decir que en muchos casos fue la primera computadora portátil que una familia podía poseer, y eso abrió un campo de posibilidades respecto al mundo informático, como por ejemplo, acceder a información, realización de trámites, lectura, entretenimiento, etc. todo esto en paralelo con el aprendizaje.

Ahora bien, adentrándonos en lo concerniente a la Educación Media Básica, resulta pertinente destacar que en el documento sobre el Presupuesto 2020-2024 del gobierno de Lacalle Pou, se presentó desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), un Plan de Desarrollo Educativo basado en una Transformación Curricular Integral, la cual tiene como propósito el “establecimiento de nuevas definiciones curriculares y su implementación y una nueva organización curricular de los cursos y subsistemas incluidos en la educación obligatoria.” (INEEd 2023. p.42)

De esta manera, se estableció una reestructuración pedagógica donde los niveles de educación inicial, primaria y media básica estén integrados en un plan de educación básica de doce años, denominándose ésto “Educación Básica Integrada”, la cual se organiza en ciclos, tramos y grados.

Referido a los ciclos, éstos se definen como una “unidad de tiempo pedagógico que se construye considerando las características del desarrollo cognitivo, socioemocional integral de los alumnos” (ANEP 2022 p. 17). Se dividen en tres. El primero va desde la educación

inicial hasta segundo año de Educación Primaria, el segundo desde tercero hasta sexto año de Educación Primaria, mientras que el último va desde séptimo hasta noveno año de la Educación Básica Integrada, definido antes como primero, segundo y tercero de Secundaria. (ANEP 2022)

En segundo lugar, dentro de los ciclos se encuentran los tramos que se definen como una “unidad temporal del currículo”(INEEd 2023. p.49) que considera la diversidad de los alumnos en cuanto a su ritmo y maneras de aprender, gracias a su coherencia interna. Por último, en cada tramo hay distintos grados, pudiendo uno o dos grados ser parte de cada tramo.

Por consiguiente, cabe definir los “espacios curriculares”, los cuales aluden a las “alfabetizaciones fundamentales” siendo: espacio científico matemático, espacio de ciencias sociales y humanidades, espacio de comunicación, espacio creativo-artístico y espacio de desarrollo personal y de conciencia corporal. Estos espacios se componen de unidades curriculares, las cuales habilitan la organización de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje y pueden presentarse en modalidades de taller, asignaturas, entre otras.

Por último, se establecieron niveles de avance en lo que respecta al aprendizaje, para la evaluación de los estudiantes. Para educación primaria y media se definen los siguientes: avance mínimo, escaso, moderado, significativo y destacado, conformados por escala de calificación del uno al diez, dos puntos por cada uno de los niveles.

A modo de síntesis y a pesar de tener presente lo mencionado con anterioridad, no se puede negar la existencia de desigualdades sociales, económicas, culturales y/o territoriales reflejadas en el ámbito educativo, las cuales “impiden a algunos sujetos participar de forma plena e igualitaria en la vida social” (Dogliotti, Falkin, López 2023. p.6) lo que lleva al cuestionamiento del término de “universalidad”, el cual no garantiza el goce efectivo del derecho a la educación para todas y todos. Se pueden mencionar problemas existentes como el ausentismo, sobrepoblación, desvinculación, repetición, etc.

Referido al ausentismo, un artículo elaborado por Unicef expone que se ha convertido en un problema que afecta principalmente a sectores más vulnerables y se ha incrementando sobre todo en los años posteriores a la pandemia, pasando de un promedio de “30,6 días en 2016 a 37,6 días en 2023.”⁸. Esto según el artículo, puede tomarse como un desencadenante

8

<https://www.unicef.org/uruguay/infancia-en-datos/educacion/Ausentismo-en-educacion-secundaria-basica>

de los demás problemas, ya que puede generar a los adolescentes un mayor riesgo futuro de abandono e interrupción de sus trayectorias educativas.

Al mismo tiempo, permite realizar una problematización sobre las políticas de inclusión y la estructura de la educación que homogeniza las trayectorias educativas. Es importantísimo reconocer y ser consciente de las diferentes adolescencias y acompañarlas.

1.2 - *Mil historias se cruzan sin verse*

Entendiendo las adolescencias en su diversidad

Cabe realizar un énfasis en lo que son las adolescencias, dado que la educación media en general comprende una amplia y diversa población adolescente. Para ello, se debe realizar un breve recorrido histórico sobre la noción de la infancia y la separación del mundo adulto respecto al mundo infantil.

En referencia a lo mencionado con anterioridad, es importante tener en cuenta a Ariès (1960) quien fue pionero en el interés por el estudio de la construcción de la infancia.

Según el autor, no es hasta el siglo XVII y XVIII que se comienza a percibir a la infancia como una etapa distinta alejada del mundo adulto. En diversas épocas históricas anteriores, los niños simplemente compartían su vida cotidiana en espacios con los adultos, sin distinción de una fisonomía, vestimenta, características particulares, etc. sino que eran considerados “adultos en miniatura”; compartían espacios de trabajo, juegos, ocio, con sus padres, amigos de los mismos o hombres mayores. (Ariés 1960)

Un primer punto de quiebre surge a partir de los siglos XIV y XV cuando paulatinamente se comienzan a ilustrar en pinturas a los niños y niñas con una vestimenta distinta a la de los adultos, diferenciándose, y en escenas familiares acompañados de sus tutores. Asimismo, un segundo punto de quiebre se da cuando comienza a ser costumbre la existencia de retratos de los niños en los hogares nobles durante el siglo XV.

Pero el verdadero punto de inflexión ocurre cuando se produce lo que el autor denomina el “descubrimiento de la infancia” en el Siglo XVII y XVIII, referido al desarrollo de una sensibilidad moderna que abrió paso a la noción de cuidado y preservación de su vida.

En paralelo, se produce el desarrollo de la escuela y en consecuencia, se sustituye la educación tradicional por la educación escolar, en un espacio destinado específicamente a la infancia, y surge un interés de los padres por la educación de sus hijos. Esta nueva concepción de la infancia, transversalizada por la escuela y una nueva noción de familia y vida privada, logran que infancia y mundo adulto sean cuestiones separadas. (Ariés, 1960)

Por consiguiente, para poder hablar de las adolescencias en su conceptualización y lo que implica, se deben tener en cuenta previamente dos hitos que hicieron posible una mirada más integral en cuanto a la forma de percibir a los y las adolescentes.

Un primer hito es La Convención de los Derechos del Niño del año 1989, ya que la misma constituye una nueva forma de ver a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, bajo un paradigma de protección integral. De esta manera rompe con la Doctrina de

Situación Irregular establecida, desde la cual se naturalizaron cuestiones crudas que tienen que ver con la violencia como forma de corrección o enseñanza por parte de padres o en los sistemas educativos, o la expresión del “menor”, que apuntaba a encasillar a los niños, niñas y adolescentes que se encontraban en “situación de riesgo o peligro moral o material” y que de cierta manera no “respondían” al modelo societal (Centurión; Pivel. 2023.p.2), por lo que el Estado intervenía a través de la institucionalización de los mismos. En contrapartida, gracias a la Convención, los niños, niñas y adolescentes son considerados agentes activos de cambio social.

Un segundo hito hacia una mirada integral de las adolescencias en el Uruguay, es el Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) el cual da reglamentación a esta Convención y “establece las garantías necesarias para el efectivo ejercicio, disfrute pleno y permanente de los derechos de niñas, niños y adolescentes.” (Centurión; Pivel. 2023.p.4)

Por otra parte, se considera oportuno hablar de manera plural respecto al término “adolescencias”, dado que no hay una única adolescencia si se tiene en cuenta los numerosos y distintos contextos en los que se encuentran inmersos los sujetos y que inciden en sus trayectorias de vida, posibilitando o no el acceso y goce de distintos derechos, recursos, oportunidades, o el cumplimiento de sus obligaciones, entre otros. Esta mirada de pluralidad en el término y en el entendimiento de la adolescencia, permite desnaturalizar enfoques que generalizan y encasillan y da cuenta de que en el ámbito educativo conviven múltiples realidades que pueden ser muy distintas entre sí.

Asimismo, Viñar (2009) es uno de los autores que busca preservar la singularidad y diversidad de casos, entendiendo que no hay adolescencia que pueda estudiarse como tal, sino inserta en el marco societario en que se desarrolla y transita, lo que implica una “subordinación de tiempo, espacio y circunstancia” (p.11). A su vez, el autor parte de la base de que es algo más que sólo una etapa cronológica en la vida de los sujetos, reconociendo a las adolescencias como una construcción cultural que implica un proceso de transformación y crecimiento de cada individuo, donde se van tejiendo los hilos de proyectos de vida.

Estos cambios pueden abarcar por un lado lo corporal-hormonal referidos a cambios visibles en el cuerpo físico; por otro lado lo psicológico, vinculado a la búsqueda de una construcción de identidad basada en el desarrollo moral, donde se van adquiriendo y consolidando valores y principios. Por último estos cambios abarcan un marco social, respecto al vínculo del/la adolescente con el grupo familiar o de amistad principalmente, estableciendo nuevas relaciones sociales significativas. (Castañeda; Fadda, 2023)

En conclusión, entender las adolescencias en su complejidad requiere la comprensión de tres cuestiones. En primer lugar, el reconocimiento de el/la adolescente como sujeto de derecho, respetando su voz y subjetividad y teniendo presente su historicidad en términos sociales, territoriales y temporales. En segundo lugar, la importancia que ocupa su grupo familiar, tanto contemporáneo como transgeneracional, ya sea como sostén material-afectivo, y al mismo tiempo la transmisión de saberes, valores y maneras de vincularse que inciden directamente en la relación del/la adolescente con la sociedad. Finalmente la última cuestión supone comprender el contexto sociocultural en el que se encuentra inserto el/la adolescente, lo que refiere a sus vínculos, redes, territorialidad, etc. (Viñar, 2009)

En conclusión, entender estas cuestiones es ser capaz de comprender que, en la convivencia educativa, se pueden presentar una multiplicidad de situaciones o problemáticas, debido a la complejidad de la población en su diversidad.

1.3 - Una luz que no llega a todos

Principales problemáticas en la Educación Media Básica Integrada

Una vez definida la Educación Media Básica Integrada es necesario dar paso a una profundización más allá de lo que tiene que ver con propuestas pedagógicas y de organización: las problemáticas latentes en este ámbito, dado que no se puede negar la existencia de tensiones entre el diseño curricular y la efectiva implementación en el territorio.

Para dar cuenta de las principales problemáticas que atraviesan actualmente al sistema educativo en general, es necesario tomar como punto de inflexión el año 2020 marcado por la irrupción de la pandemia desarrollada por el virus Covid-19. Este hecho tuvo un impacto directo e inédito en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las personas. En particular, el contexto familiar no puede pensarse aislado de los procesos educativos de los y las adolescentes, dado que ciertas tensiones, transformaciones y/o carencias que emergieron, o se hicieron más visibles en el núcleo familiar, permiten analizar la situación de la educación en la actualidad. y sus desafíos.

Por un lado, si bien en el país no se decretó cuarentena obligatoria durante la duración de la pandemia, hubo un confinamiento “voluntario” donde se impulsó la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos y también de distintos rubros laborales que generaron cambios en la convivencia familiar. Particularmente, un estudio realizado por Unicef en conjunto con la Universidad de la República reveló que en el año 2020⁹, el 90% de las familias encuestadas manifestó que su cotidianeidad fue atravesada por el desarrollo de cierta irritabilidad, desatándose una actitud más “agresiva” de los adultos hacia sus hijos, donde la tolerancia disminuyó.

Por otra parte, se expone que los y las adolescentes desarrollaron estrés, ansiedad y desmotivación principalmente. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2023) estos cambios socioemocionales tanto de adultos como de adolescentes podrían pensarse como uno de los factores que contribuyen al incremento de la violencia en el ámbito educativo, una de las principales problemáticas que enfrenta el sistema en la actualidad. “La violencia de los estudiantes no es sino la respuesta a la violencia institucionalizada de las fuerzas del orden familiar y social” (Aberastury, Knobel. 1986.p 26).

9

<https://www.unicef.org/uruguay/infancia-en-datos/educacion/Ausentismo-en-educacion-secundaria-basica>

En segundo lugar, otro de los principales problemas que se dan en educación media básica y que atenta contra el derecho a la misma es el ausentismo y/o desvinculación. (Unicef, 2025) En alusión a esto, Aristas (2022) señala que tanto la repetición como las inasistencias a clase son indicadores clave “de riesgo para las trayectorias educativas”(p.34). Específicamente, desde la pandemia hasta la actualidad se ha registrado un aumento en la cantidad de alumnos con inasistencias y este ausentismo afecta principalmente a aquellos y aquellas adolescentes de contextos socioeconómicos más vulnerables, de una manera más aguda. Para el año 2023, se alcanzó un promedio de 37,6 días de inasistencia por estudiante en la educación media básica, dejando en evidencia una fractura en la continuidad educativa. (Unicef, 2025)

En tercer lugar, las condiciones territoriales, económicas, culturales, etc, conforman un eje central en el tema de las problemáticas existentes en la educación. Según Aristas (2022) la brecha entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos se ha expandido en los últimos años y las disparidades dentro del sistema educativo y su perdurabilidad se evidencian tanto en “los desempeños académicos, como en las oportunidades de aprendizaje y las condiciones de estudio”(p.55). Ésto último junto a la insuficiencia en niveles de aprendizaje, son obstáculos que dificultan la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y equitativa. En consecuencia, se genera una cadena de exclusión que podría limitar las posibilidades de los sectores más desfavorecidos y el posterior desarrollo de la consolidación de proyectos de vida.

A modo de conclusión, se puede determinar que la educación no es un proceso aislado, sino que, desde esta mirada integral que propone ir más allá y contemplar la heterogeneidad de contextos y realidades, se puede entender a la misma como un espacio donde se entrelazan y conviven condiciones históricas, económicas, políticas, sociales, de género, etnia, etc. las cuales pueden determinar el acceso o no al sistema y la permanencia de los y las adolescentes en el mismo. Entender esta heterogeneidad también es entender la multiplicidad de problemáticas latentes. Del mismo modo, es importante la articulación de distintos actores en cuanto al trabajo educativo, y la existencia de un equipo multidisciplinario que apueste a un trabajo integral con los y las adolescentes y que tenga presente las cuestiones mencionadas con anterioridad, acompañando sus trayectorias educativas.

Capítulo 2

2.1 - *El Trabajo Social en Uruguay*

Génesis, consolidación y dimensiones

Ante todo, es imprescindible mencionar que el Trabajo Social es una profesión que tiene su génesis principalmente en Europa y Estados Unidos, “asociada a los procesos de división socio-técnica del trabajo que se instauran con el advenimiento del capitalismo monopolista y con la intervención del Estado en la cuestión social” (Iamamoto y Carvalho 1982 en Claramunt 2018; p.2) Por tanto, hablar de la profesión hoy en día en el Uruguay requiere tener presente su contexto de origen.

Teniendo en consideración a Iamamoto (1997) el surgimiento y expansión del capitalismo tuvo impactos sociales, económicos, y políticos. En este sentido, uno de sus impactos fue el desarrollo de una forma inédita de pobreza que previamente no se había visto, ya que si bien el sistema tenía un crecimiento exponencial, la exclusión y marginalización crecía en paralelo: esto es lo que se denomina pauperismo (Netto 2003). Las condiciones laborales en Europa Occidental no eran las mejores, trabajaban niños, las jornadas laborales eran extensas, se incrementó el ritmo de trabajo pero los salarios eran bajos, la seguridad era inexistente, por lo que ocurrían accidentes laborales. Por primera vez “la pobreza crecía en razón directa con el aumento de la capacidad social de producir riqueza” (Netto 2003 p.58) y para dar cuenta de este fenómeno, surge la denominada “cuestión social”, la cual refiere al conjunto de tensiones y conflictos producto de la organización del trabajo y la distribución de la riqueza producida en la sociedad. Más allá de la pobreza, alude a la marginalización de ciertos sectores dentro de un sistema cuya integración se valida por medio del empleo. (Castel,1997)

Ahora bien, para ahondar en el surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en el Uruguay a principios del Siglo XX, se debe partir de la base de que la profesión tiene sus raíces en un contexto de medicalización e higienismo. Teniendo en consideración a Ortega (2003) cabe mencionar que en este período se hacía énfasis en que el origen de las enfermedades provenían del entorno urbano como las fábricas, las viviendas o el saneamiento; aquí el saber médico no hacía énfasis en la existencia de la enfermedad, sino en la posibilidad de la misma. A fines del Siglo XIX y principios del XX una problemática latente era la elevada mortalidad infantil y se intentó identificar sus causas, siendo éstas: “enfermedades congénitas y falta de cuidados necesarios, defectos en la alimentación, ignorancia, falta de cuidados, malos alimentos, miseria, abandono.”(p.40).

Por consiguiente, en este contexto surgen las denominadas “visitadoras sociales”, como intermediarias entre las familias y el médico, cuya acción principal era la prevención, transmisión de conocimientos de higiene en la alimentación, en el desarrollo de los niños y la enseñanza. Las visitas domiciliarias surgen con el propósito de conocer las condiciones de salud y habitacionales de los trabajadores y su núcleo familiar, siendo su espacio ocupacional la fábrica, el hogar y la escuela. En esta época era inexistente pero sumamente necesario ese nexo entre la cotidianeidad de las familias y el médico. (Ortega 2003)

Con respecto a la formación universitaria como tal, la primera experiencia se dictó en el año 1927 bajo la órbita del Instituto de Higiene Experimental en la Facultad de Medicina, con la titulación de “visitadoras sociales” (Acosta 1998). A su vez, en 1937 se creó la Escuela de Servicio Social del Uruguay de origen católico, donde se dictaban materias como psicología, sociología, pedagogía, etc, pero también sobre asistencia social, su historia y ética y algunas que tenían que ver con primeros auxilios y derecho. En el año 1953 se presenta un nuevo plan de estudios y se cambia el título de visitadora social por el de Asistente Social, incluyendo materias referidas al caso social individual y grupal, recursos de la colectividad, historia y campo de acción del servicio social, métodos de investigación y ética profesional, entre otros. Finalmente, cabe mencionar que en este nuevo plan sigue habiendo asignaturas referidas a ciencias médicas, como nutrición, higiene bucal, puericultura, maternología, etc. (Ortega 2003)

Por otra parte, a mediados del siglo XX va cambiando la concepción sobre el origen de las enfermedades atribuido respecto a hábitos, alimentación e higiene pero desde una perspectiva más individual. No se hace alusión al entorno como tal, sino al sujeto en su individualidad. En paralelo, surge un proceso de transformación en alusión a las visitadoras sociales, desarrollándose profesionales cuya función es el de acercamiento de prestaciones.

En el año 1957 se consolida la Escuela Universitaria de Servicio Social y en 1960 comienza a desarrollarse el movimiento de reconceptualización del Servicio Social, como cuestionamiento de los profesionales al Servicio Social tradicional, proponiendo una visión del profesional como un agente de cambio que interviene en procesos sociales. Es en el año 1959 que la profesión pasa a consolidarse en una carrera de cuatro años. (Ortega 2003)

Por consiguiente, se unifica la formación de visitadoras sociales con la universidad en el año 1967, permitiendo la revalidación de estudios y títulos y para fines del siglo, específicamente en 1991 se crea la Facultad de Ciencias Sociales, con la incorporación de la Licenciatura en Trabajo Social.

En fin, el Trabajo Social es una profesión que se ha ido definiendo y consolidando a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto histórico en el que nos paremos. Los profesionales de Trabajo Social accionan sobre las manifestaciones de la cuestión social y los sujetos que negativamente se encuentran afectados por estas manifestaciones. (Claramunt 2018) En definitiva, su campo de trabajo es construido por distintas tensiones que pueden surgir entre las demandas y necesidades de los sujetos, los mandatos institucionales y los proyectos y/o principios individuales de cada profesional. Finalmente hoy en día “el Trabajo Social es definido como una disciplina que tiene como propósito la intervención en la solución de problemas sociales de individuos, familias, grupos, comunidades territoriales, organizaciones y movimientos sociales” (Plan de Estudios de Trabajo Social, 1992). Del mismo modo, el plan de estudios del año 2009 que continúa en vigencia, “sigue básicamente los lineamientos del anterior, referidos a los objetivos y las dimensiones de la intervención profesional (investigativa, pedagógico-educativa, asistencial y ético-política). (Bravo en Míguez et al. p.77)¹⁰

Ahora bien, una vez desarrollada la génesis del Servicio Social en el Uruguay, cabe realizar una descripción de un pilar esencial en la profesión: sus dimensiones.

Por consiguiente, Claramunt (2009) expone sobre las cuatro dimensiones del Trabajo Social, siendo éstas: investigativa, asistencial, socioeducativa y ético-política.

En lo que respecta a la dimensión investigativa, la autora parte de la base de que la misma contiene dos posibilidades. La primera, es la de investigación como un recurso para la intervención profesional en situaciones con las que se trabaja, y la segunda con el propósito de producir conocimiento a fin de lograr la comprensión de la realidad social. Del mismo modo, destaca que en sus prácticas profesionales, el trabajador social no investiga en un sentido estricto del término, sino que incluye en sus intervenciones, procesos investigativos que nutren la intervención originando un nexo entre conocimientos empíricos, análisis teóricos y definir líneas de acción.

Gracias a este proceso de investigación, entra en juego un aspecto clave en el quehacer profesional: la problematización de los procesos socialmente aceptados. Poder realizar un cuestionamiento a lo naturalmente dado e ir más allá en las intervenciones.

En segundo lugar, la dimensión asistencial “es el componente del accionar profesional que se encuentra más estrechamente asociado a la existencia y otorgamiento de servicios, prestaciones y recursos.” (Claramunt 2009; p.95)

¹⁰ <https://www.trabajo-social.org.ar/wp-content/uploads/Contexto-2020.pdf>

Aquí el profesional actúa como nexo entre las instituciones y organizaciones, ya sean públicas, privadas, o mixtas, que prestan determinados servicios y los destinatarios, siendo de gran importancia el conocimiento de los recursos sociales en su generalidad, sus características para poder informar a los individuos, orientarlos y facilitar el acceso a los mismos, pero también en su particularidad en lo que respecta al territorio, ya sea un barrio, localidad o ciudad. La autora menciona que gracias a ello, se reconoce a los individuos como sujetos de derecho, reconociendo su voz.

En tercer lugar, Claramunt (2009) expone la dimensión socioeducativa del Trabajo Social. La misma “consiste básicamente en todos aquellos procesos que se desarrollan con el objetivo de incidir y transformar de algún modo las formas de pensar y de actuar de las personas con las que trabajamos” (p.97). Se apunta al desarrollo y fortalecimiento de la capacidad contestataria de los sujetos que permiten una problematización de la realidad y definición de su direccionalidad en base a sus intereses y necesidades, influyendo en la construcción de sus subjetividades y emancipación.

Por último, se encuentra la dimensión ético-política. La autora destaca que la ética profesional requiere una conexión entre distintas esferas que hacen al quehacer profesional. Por un lado la esfera teórica constituida por orientaciones teórico-metodológicas y filosóficas como valores, principios y/o concepciones sobre distintas cuestiones. Por otro lado la esfera moral práctica que hace alusión a las acciones profesionales, tanto individuales como colectivas, “dirigida a hacer efectivos determinados proyectos con sus valores y principios éticos”(p.100). Finalmente, la esfera normativa “que prescribe normas, derechos, deberes, sanciones y orienta el comportamiento de los profesionales. Supone la elección con autonomía y responsabilidad frente a las opciones y sus consecuencias” (Barroco, 2003; lamamoto, 2005 en Claramunt, 2009). Esto se expone en el Código de Ética Profesional.

Es de relevancia destacar que en el ejercicio profesional las dimensiones no se separan al momento de realizar las intervenciones, sino que están interrelacionadas de manera constante, consciente o inconscientemente.

Para concluir, resulta esencial finalizar las dimensiones con una mención al Código de Ética mencionado, dado que en el mismo se exponen valores y principios como la libertad, justicia social, autonomía, solidaridad, entre otros, que orientan la acción profesional en el marco de las condiciones laborales y de relaciones en que se desempeña. Al mismo tiempo orientan al profesional como agente defensor de derechos humanos, capaz de trabajar de manera interdisciplinaria, en y con la comunidad o territorio, y promueva el goce de las políticas sociales a los usuarios, reconociendo las necesidades e intereses de los mismos.

2.2 - Primeros pasos en la Educación

Equipos Multidisciplinarios en Secundaria y el rol del Trabajo Social en ellos

En primer lugar, cabe destacar que los primeros pasos del Trabajo Social en la Educación Secundaria uruguaya se evidenciaron prácticamente en los últimos quince años del Siglo XX, específicamente a fines de los ochenta y principios de los noventa. En el año 1994 se abrió una convocatoria dirigida a Trabajadores Sociales (en ese entonces denominados Asistentes Sociales) para desempeñar funciones en determinados liceos considerados con “problemáticas de estudiantes” con una carga horaria de veinte horas semanales (Menza, 2011. p.13). No obstante, para comprender plenamente el origen y posterior desarrollo de la profesión en educación secundaria, es oportuno detenerse previamente en la génesis y consolidación de los equipos multidisciplinarios, marco en el cual se insertó el rol del/la Trabajador/a Social.

En este sentido, se debe hacer un recorrido histórico que se remonta a la década de 1980. Tal como señalan Menza et al. (2011), existen ciertos momentos claves que contribuyen a la construcción de estos equipos técnicos.

Por un lado, el primer hito se produjo en el año 1986, donde el Consejo de Educación Secundaria (CES) implementó las denominadas “Áreas de Compensación” como asignaturas cuyo propósito era resolver dificultades múltiples que presentaban los y las estudiantes. Particularmente, exponen los autores, el “Área IV” hacía referencia a “problemas de origen familiar o determinante socio-cultural” (Menza et al. p.11) las cuales afectaban el desempeño educativo de los y las estudiantes, manifestándose en bajo rendimiento, repeticiones, dificultad de adaptación o comportamiento inadecuado.

Es en este contexto que se incorpora la figura del Psicólogo (en calidad de docente) en el ámbito educativo, comenzando así a sentar los primeros pilares de la construcción de los equipos multidisciplinarios.

Posteriormente, en el marco de la Ley 15.739, el Estatuto del funcionario docente y las disposiciones reglamentarias en la materia del CES (en Menza et al, 2011) se formaliza la creación de equipos técnicos integrados por Profesores Orientadores Pedagógicos, Psicólogo y Trabajador Social (entonces llamados Asistente Social). Esta conformación respondía a la necesidad de una atención más profunda e integral de diversas situaciones entre las cuales se abordaban: "violencia, intentos de suicidio, crisis exacerbada de adolescencia, consumo de alcohol y estupefacientes, desajuste de roles, confusión respecto a la autoridad, fracaso escolar, deserción, repetición, ausentismo." (ANEP, & CES, 1994 en Prieto, 2015.p22)

En el año 1993, se incorporaron cuatro Psicólogos en cuatro liceos de distintos barrios de Montevideo: Prado, Pocitos, Barrio Sur y Palermo y un año después se realiza el primer llamado para la incorporación de Asistentes Sociales a estos equipos.

Por otro lado, en relación a la evolución de estos equipos, en el año 1999 se realiza una encuesta por parte del Equipo de Seguimiento para ser contestada por los equipos multidisciplinarios de los liceos. Menza et al (2011) realizaron un análisis de estos datos. los cuales evidencian que en ese momento 21 liceos de Montevideo contaban con equipos técnicos: 20 de ellos pertenecientes a ciclo básico y uno a segundo ciclo. Particularmente, 16 liceos contaban con un equipo completo (equipos integrados por Profesores Orientadores Pedagógicos, Asistente Social y Psicólogo/a) 3 con Asistente Social y Psicólogo, uno sólo con Psicólogo y uno sólo con Asistente Social.

Como se mencionó con anterioridad, las principales problemáticas a abordar en general eran de índole educativo, especialmente el rendimiento y desempeño de los y las estudiantes. En consecuencia, los equipos desarrollaron estrategias de intervención que incluían la articulación entre el estudiante y su familia, entrevistas domiciliarias, derivaciones, comunicaciones interinstitucionales cuando la situación lo requería, así como también un trabajo colaborativo permanente con docentes y adscriptos y un seguimiento de la situación en la que se intervino.

Por otro lado, a lo largo de los años el número de profesionales ha aumentado paulatinamente. Hubo una incorporación de nuevos técnicos en el año 2004 y para el 2005 en liceos de Ciclo Básico se contaba con la existencia de 53 equipos multidisciplinarios distribuidos en todo el país. A su vez, en el año 2008 había 17 Psicólogos y 18 Trabajadores Sociales en liceos públicos de Montevideo, mientras que para el año 2009 el número de éstos últimos se incrementó a 30. (Menza et al 2011)

Un cambio significativo se produce en el año 2007, cuando a partir de un llamado, se comenzó a exigir el título universitario a los profesionales para su ingreso, profesionalizando aún más sus funciones. Hasta ese momento, ingresaban al sistema como docentes, sin una distinción clara en términos de formación.

A modo de reflexión, resulta pertinente retomar lo expuesto por los autores, quienes remarcan la escasa presencia de Trabajadores Sociales en el ámbito educativo. En este sentido se argumenta la existencia de otros “espacios mejor remunerados y propuestas laborales que contemplan la formación y experiencia profesional, con buenos niveles de reconocimiento e integración a otras especialidades profesionales, para trabajar en la "cuestión social” (CES 2011 en Menza et al 2011.p.56).

En el marco de la presente investigación se contactó a 32 Liceos de Ciclo Básico de distintos barrios de Montevideo, de los cuales sólo cinco contaban con un Licenciado/a en Trabajo Social en sus equipos multidisciplinarios. La mayoría de los liceos relevados disponía de Educadores/as, Psicólogos/as, y en algunos casos practicantes de Trabajo Social. Este dato abre paso a una necesaria problematización sobre las condiciones laborales, la disponibilidad de recursos, requisitos exigidos, entre otros factores, que explican la escasa presencia de estos profesionales en el ámbito educativo.

En relación a esto, se revisaron los requisitos de algunos llamados de Uruguay Concurso y de la Dirección General de Educación Secundaria¹¹ para profesionales de Trabajo Social en Secundaria, siendo los principales: poseer título de Trabajador Social y/o Asistente Social, experiencia en trabajo con adolescentes, en algunos casos presentar la escolaridad de grado, entre otros.

En definitiva, es fundamental reconocer la importancia de los equipos multidisciplinarios en la educación, especialmente en lo que refiere al acompañamiento de trayectorias educativas complejas. Para ello, es imprescindible garantizar salarios y condiciones laborales dignas, así como el reconocimiento profesional adecuado, para que efectivamente estos equipos puedan ser concebidos como una herramienta esencial para la transformación social en el ámbito educativo y no se encasille sólo a respuestas a las “emergencias” educativas.

Finalmente, se debe reconocer que la regulación del ejercicio profesional en cualquier ámbito y lugar del territorio uruguayo se rige a través de la Ley 19.778¹², promulgada en el año 2009. La misma expone en su artículo N°4 que para el ejercicio de la profesión se requiere el título universitario expedido por la UdelaR, universidades privadas, o universidades extranjeras y revalidados en el territorio nacional. Del mismo modo, El Trabajo Social y el accionar de los de los profesionales se rigen por los principios expuestos en el Código de Ética profesional.

Es relevante culminar este capítulo con la consolidación del Departamento Integral del Estudiante, por sus siglas DIE, el cual fue creado en el año 2014 con el propósito de asesorar a la comunidad educativa (docentes, direcciones, inspecciones, etc) “sobre procesos y estrategias que contribuyan a consolidar una educación inclusiva desde la perspectiva de

¹¹ <https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/7440.PDF>
<https://dges.edu.uy/sites/default/files/called/perfiltrabajadorsocialtecnicoDIE2014.pdf>
<https://www.uruguayconcurso.gub.uy/Portal/servlet/com.si.recsel.verllamado?13491>

¹² <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19778-2019>

derechos”¹³ y específicamente, a los equipos educativos de cada Liceo, generando así el encuentro entre estudiante y docente.

Por consiguiente, el DIE está conformado por profesionales de distintas disciplinas como Trabajo Social, Psicología, Educación Social y Psicopedagogía, además de profesores referentes en la participación estudiantil que operan de manera interinstitucional y con las familias de los y las estudiantes para garantizar la continuidad educativa de los mismos. En definitiva, el DIE apunta a contribuir al abordaje de procesos educativos complejos desde la especificidad técnica y multiprofesional, apelando al diálogo territorial e interinstitucional dado que “contribuye con los procesos de enseñar y aprender”¹⁴

¹³ <https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante>

¹⁴ <https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante>

2.3 El Trabajo Social en la Educación Media Básica hoy

Su rol en el contexto de pandemia y en la actualidad

En primera instancia, resulta fundamental destacar el papel que desempeñaron los centros educativos durante la pandemia, así como las medidas adoptadas y su accionar, especialmente en los contextos más vulnerables.

Por un lado, se encuentran las medidas implementadas por los liceos para mantener la continuidad educativa de los y las adolescentes. Según ANEP (2021), se estableció comunicación a través de diversas plataformas educativas, correo electrónico y WhatsApp, tanto para propuestas docentes como para la entrega de tareas además de las clases virtuales y el préstamo de materiales cuando se necesitaba, para evitar la posible desvinculación estudiantil de los alumnos.

Por otro lado, se destacan las medidas orientadas a fortalecer la articulación entre la institución y el estudiantado, procurando sostener el vínculo con los y las adolescentes y sus familias. Desde los equipos multidisciplinares se realizaron visitas a los hogares de los estudiantes y encuentros con los referentes familiares “para abordar dificultades, muchas veces agudizadas por los efectos de la pandemia, en relación a la protección de las trayectorias educativas.” (ANEP 2021. p.25) Paralelamente, se trabajaron temáticas vinculadas a la salud mental de los y las adolescentes, atravesadas por las nuevas formas de vinculación y socialización, impuestas por la virtualidad.

En relación al rol del Trabajo Social en la Educación Media Básica en la actualidad, en la presente investigación se llevaron a cabo cuatro entrevistas a Trabajadoras Sociales que se desempeñan en liceos públicos de los barrios La Teja, Unión, Paso de las Duranas y Prado. Se contactó a 32 Liceos de distintos barrios, de los cuales sólo cinco contaban con profesionales en Trabajo Social; en uno de ellos la profesional se encontraba de licencia médica por varios meses y no se pudo establecer contacto. El propósito de estas entrevistas fue conocer de primera mano cómo se configura el rol profesional en éste ámbito, cuáles son los recursos humanos y económicos disponibles, cuáles son las problemáticas que emergen con mayor frecuencia y cómo se abordan desde la disciplina.

En lo que refiere al rol de el/la Trabajador/a Social, las profesionales destacan que se trata de una construcción dinámica y social que implica un trabajo permanente con la comunidad educativa. Este trabajo se desarrolla tanto con integrantes del equipo multidisciplinario como con otros actores institucionales, con el fin de sostener las trayectorias educativas de los y las adolescentes. Para ello, se requiere la implementación de

estrategias que faciliten el acercamiento al/la adolescente y a su entorno, siempre desde un enfoque de derechos humanos.

Respecto a los recursos, tanto humanos como económicos, las entrevistadas señalan varios aspectos relevantes. En cuanto a los recursos humanos, coinciden en que resultan insuficientes en comparación con la cantidad de estudiantes que asisten a los centros. Señala una de las profesionales que trabaja en dos liceos:

En mi caso por ejemplo en un liceo son 600 estudiantes y en otro son 800 y somos los recursos humanos que somos, entonces a veces no puedes atender todo lo que requiere y bueno muchas veces los adscriptos también tienen 4 grupos que estamos hablando del seguimiento de 100 estudiantes, que es un montón si uno piensa en términos de la calidad de ese acompañamiento que uno quiere dar.

Además, advierten que aún persiste una falta de claridad respecto al rol profesional del Trabajo Social, lo que deriva en que muchas de sus funciones sean asumidas por otros actores. Consideran que esta situación representa un desafío significativo, ya que la escasez de personal limita la posibilidad de atender adecuadamente todas las situaciones y demandas que emergen. Asimismo, señalan la necesidad de un mayor reconocimiento institucional por parte de las autoridades. Las profesionales afirman:

Creo que debe haber una participación más fuerte, con las autoridades respecto a nuestro trabajo, ya que no siempre la visión que tienen de nuestra intervención, sea la que realmente corresponde, ya que muchos de nuestros espacios, lo van dejando en manos de otros actores.

He visto que psicólogos realizan nuestra tarea, eso hace que nuestra profesión sea vista como que cualquiera lo puede realizar, sin la técnica sino impulsividad, del momento, como "de buena".

Por otro lado, en materia de recursos económicos, los profesionales manifiestan que éstos son escasos o en algunos casos directamente nulos. Indican, por ejemplo, que los gastos asociados a traslados hacia los hogares de las familias o a reuniones con otras instituciones, ya sea en boletos de ómnibus o combustible para vehículos particulares, suelen ser cubiertos por ellas mismas. Sin embargo, reconocen ciertas mejoras en cuanto a las condiciones materiales de trabajo, como la disponibilidad de un espacio físico propio, equipamiento informático, fotocopiadora y calefacción. Una de las profesionales expone:

Algunas direcciones pudieron brindarnos materiales, poco a poco fuimos obteniendo algunos materiales que nos permitirán mejorar nuestro trabajo, fotocopiadora,

estufa, aire acondicionado y/o calefacción, una oficina que es para nuestro uso, antes era compartida.

En relación con las problemáticas que enfrentan los y las adolescentes, las entrevistadas subrayan que muchas de ellas tienen un fuerte componente social que repercute directamente en el ámbito educativo. Mencionan, por un lado, situaciones vinculadas a familias monoparentales, falta de apoyos, dificultades en los estilos de crianza, formas poco saludables de resolución de conflictos, contextos violentos y vulnerabilidad económica. Por otro lado, destacan la creciente presencia de problemáticas de salud mental, tales como angustia, ataques de pánico, trastornos de personalidad, trastorno obsesivo compulsivo y autolesiones. Estas situaciones, según plantean, requieren atención especializada que no siempre está garantizada en el sistema.

Asimismo, se identifican problemáticas de índole más estrictamente educativa, entre ellas dislexia o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), que interfieren en los procesos de aprendizaje. Para el abordaje de estos casos, se enfatiza la necesidad de coordinaciones interinstitucionales con equipos conformados por psicomotricistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos y psicólogos, entre otros especialistas.

Finalmente, al consultar sobre la existencia de guías o protocolos institucionales para intervenir en situaciones críticas, las profesionales afirman que la ANEP cuenta con marcos específicos para la actuación frente a casos de violencia basada en género, problemas de salud mental, intentos de suicidio, situaciones judiciales y otros escenarios que requieren procedimientos formales de intervención.

Consideraciones finales

El análisis desarrollado a lo largo de esta investigación permite afirmar que el campo de la Educación Media Básica Integrada constituye, en la actualidad, uno de los escenarios más complejos y desafiantes para el ejercicio profesional del Trabajo Social. En este espacio convergen procesos de socialización, trayectorias educativas heterogéneas, desigualdades estructurales persistentes y transformaciones socioculturales que interpelan cotidianamente a las instituciones educativas y a los equipos técnicos.

En este marco, la pandemia desarrollada por el virus Covid-19 fue un punto de inflexión que profundizó desigualdades previamente existentes y visibilizó el papel del centro educativo como dispositivo de contención social y comunitaria. Las entrevistas realizadas y los documentos relevados evidencian la emergencia e intensificación de expresiones de intolerancia, irritabilidad y conflictividad intrafamiliar, así como el aumento de manifestaciones emocionales vinculadas al estrés, la desmotivación y la ansiedad, particularmente en las y los adolescentes. Esto reintroduce con fuerza la temática de la salud mental como una problemática central en la que se debe intervenir y reafirma la necesidad de abordajes integrales. En este contexto, el Trabajo Social se posiciona como un actor fundamental en la identificación, acompañamiento y articulación frente a problemáticas socio emocionales, dificultades en los procesos de aprendizaje y tensiones familiares que impactan directamente en las trayectorias educativas.

Asimismo, la investigación evidencia que tanto en la conformación histórica de los equipos multidisciplinarios como en su funcionamiento actual, el diálogo permanente con la comunidad educativa y el despliegue de estrategias tales como entrevistas en domicilio, derivaciones, articulaciones interinstitucionales y trabajo territorial, constituyen características imprescindibles de la intervención profesional.

Si bien en las primeras experiencias se hizo énfasis casi exclusivamente en problemáticas asociadas al desempeño y rendimiento académico, con el tiempo se consolidó una lectura más compleja que reconoce al estudiante como sujeto inserto en un entramado social, económico y cultural. Esto resulta fundamental para comprender cómo los contextos de vida se manifiestan en las conductas, vínculos y aprendizajes dentro del ámbito educativo.

En tercer lugar, la presente investigación deja entrever que la presencia de profesionales de Trabajo Social en los liceos públicos de Montevideo es aún insuficiente frente a la magnitud de demandas existentes y cantidad de estudiantes, influyendo en las posibilidades de acompañamiento sostenido y los abordajes integrales.

Asimismo, las entrevistas realizadas permiten reafirmar que el rol del Trabajo Social en la educación no puede reducirse a la intervención “en las emergencias”, sino que implica una construcción ética, pedagógica y territorial. El acompañamiento requiere reconocer a los y las adolescentes como sujetos de derecho, habilitar el diálogo, desnaturalizar violencias y desigualdades, y promover condiciones para su desarrollo integral. En este sentido, el profesional de Trabajo Social no sólo debe reducirse a “atender” las necesidades, sino comprender y problematizar la situación y el entorno, articulando técnicas para la transformación. No obstante, su accionar se torna indispensable para una lectura integral de las realidades, la articulación interinstitucional, la mediación con las familias, el abordaje educativo y el sostenimiento de las trayectorias educativas.

Finalmente, las experiencias recogidas a través de las entrevistas a las profesionales coinciden en que la intervención del Trabajo Social en educación no puede reducirse a la respuesta ante situaciones emergentes. Por el contrario, requiere de una construcción ética y pedagógica, capaz de habilitar espacios de escucha, reconocimiento de derechos, problematización de violencias naturalizadas y promoción de condiciones para el desarrollo integral de adolescentes y sus familias. La intervención se resignifica así como un proceso que no se limita a “atender necesidades”, sino que implica comprender y problematizar las condiciones estructurales que las producen, impulsando estrategias orientadas a la transformación social.

Bibliografía

Aberastury, A., y Knobel, M. (1986) *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires. Paidós.

Acosta, L. (1998) *La génesis del Servicio Social y el "higienismo"*.

Acosta, L. (2016) *El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay*.

Administración Nacional de Educación Pública (2021) *Tomo 1: Informe de Acción. Rendición de cuentas 2020*.

Administración Nacional de Educación Pública (2021) *Tomo 5: Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020. Rendición de Cuentas*.

Administración Nacional de Educación Pública (2022) *Educación Básica Integrada (EBI) Plan de estudios*. Resolución 3304/022 del acta extraordinaria N°13 de fecha 9 de diciembre de 2022.

Administración Nacional de Educación Pública (2020b). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*.

Administración Nacional de Educación Pública. Departamento Integral del Estudiante: <https://www.dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante>

Ariés, P. (1960) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Capítulo II El descubrimiento de la infancia*.

Batthyany, K. Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

Bordoli, E. Martinis, P. (2021). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*.

Castañeda, R. Fadda, S. (2023) *La adolescencia*.

Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Editorial Paidós.

Centurión, M.J; Pivel, P. (2023) Arch. Pediatr. Urug. vol. 94 no.1 Montevideo. *Capítulo I Adolescencias y derechos. Cómo actuamos desde la interdisciplinariedad*.

Claramunt, A. (2009) *El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad*. Fronteras [en línea] 2009, n. 5, pp. 91-104.

Claramunt, A. (2018) *Los trabajadores sociales en el Uruguay de la última década: sus espacios ocupacionales y condiciones de trabajo*. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales.

Código de ética profesional del servicio social o trabajo social en Uruguay (1998). VII Congreso Nacional de Trabajo Social digo de ética profesional del servicio social o trabajo social en Uruguay (1998). Montevideo, Uruguay.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Fernández, A.M. (1993) *La invención de la niña*. UNICEF, Argentina. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/509589322/Fernandez-La-invencion-de-la-nina>

Fernández, T. (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*.

Filardo; Mancebo (2013) *Universalizar la Educación Media en Uruguay*.

Finocchio, S; Romero, N, comps. (2011). Saberes y prácticas escolares. Rosario : Homo Sapiens. pp. 41-61

Flous, C; González, F. (2022) *Volver a estudiar. Experiencias de educación, trabajo y política en barrios populares*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 175 páginas, ISBN 978-84-18929-05-2 Archivos de Ciencias de la Educación

González, C. Leopold, S. (2009) *Discurso del riesgo y prácticas diagnósticas de niños y adolescentes en el ámbito socio-judicial*.

Iamamoto, M. (1997) *Servicio Social y División del Trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Editorial Cortez.

IMPO (2009) Ley 18.437. Ley general de educación.

IMPO (2019) Ley 19.778. Regulación del ejercicio de la profesión del Trabajo Social o Servicio Social.

INEEd. (2023b). Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Informe-resultados-tercero-educacion-media.pdf>

INEEd (2023). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo2.pdf>

Martinis, P. (2021) *El derecho a la educación en el Uruguay progresista*. Avances y límites
Mancebo, E; 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)*.

Menza, G; Faillace, M; Bentos, L. (2011) *Equipos Interdisciplinarios: origen, evolución y aportes*.

Ministerio de Educación y Cultura (2021) *Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025*.

Naya, E. (2022) *¿Emergencia educativa? Reflexiones sobre protección de trayectorias en educación media básica pública, en el contexto de emergencia sociosanitaria (2020 y 2021)*.

Netto, JP. (2003) *Cinco notas a propósito de la “cuestión social”* [en línea] EN: Borgianni, E., Guerra, Y., y Montaña, C. (Orgs.) *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez, 2003. pp. 55 – 69. Excepción al derecho de autor prevista en el inciso 12 del artículo 45 de la Ley 9.739 (Uruguay).

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona.

Observatorio del Derecho a la Educación (2023) *Informe sobre el Derecho a la Educación en Uruguay*. Dogliotti, P; Falkin, C; López, C.

Ortega, E. (2003) *El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista*. Disertación presentada como requisito para la obtención del título de Máster en Servicio Social.

Rivoir, A. (2011) *Informe de Investigación “El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social” 2009 – 2010*.

Prieto, G. (2015) *Los equipos multidisciplinares en los liceos públicos de Ciclo Básico de Montevideo: entre ofertas, demandas y prácticas cotidianas*.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Unicef. (2025) *Ausentismo en educación secundaria y propuestas de abordaje. Un problema que compromete las trayectorias educativas*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/infancia-en-datos/educacion/Ausentismo-en-educacion-secundaria-basica>

Viñar, M (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.