



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2020-2022

Gestión de información sobre eventos de ausentismo y abandono en  
estudiantes de bachillerato de macro-liceos públicos de Montevideo.

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

Marcel Birnfeld Zaions

Directora de Tesis: Dra. Silvana Espiga Dorado

**Montevideo, noviembre 2023**

*A Michael, Gabriel y Sofia*

## **Agradecimientos**

A todo el personal de los centros educativos que participó en este estudio, especialmente al personal de Adscripción entrevistado, quienes amablemente cedieron su valioso tiempo para darme una visión honesta de uno de los grandes problemas que hoy en día enfrenta la educación en Uruguay.

A los Coordinadores del Área de Gestión de Información Territorial y del Área del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, respectivamente Milton Silveira y Lucía Álvarez, por concederme tiempo y espacio, y aportar insumos sumamente valiosos a los efectos de este trabajo de investigación.

A la Directora de Tesis, Silvana Espiga y la Coordinación Académica de la Maestría en Educación, Sociedad y Política (MESyP) de FLACSO Uruguay, Silvana Darré, Lena Fontela y Gabriela Salsamendi, por la paciencia, la comprensión y la insistencia.

A mi familia, amigos y compañeros de trabajo por interesarse, acompañar y sostener. Especialmente agradezco a mis padres por acompañarme y apoyarme durante toda mi trayectoria educativa. Y a Guillermina por caminar junto a mí durante este proceso lleno de desafíos, que me vio crecer académica, profesional y humanamente.

## Índice

1. Introducción	8
1.1. Indagaciones preliminares	10
1.2. Distinciones conceptuales preliminares	12
1.3. Delimitación del problema de investigación	13
1.4. Justificación del problema	16
1.5. Objetivos de investigación	19
2. Marco teórico	21
2.1. Eventos, estados, transiciones y trayectorias	22
2.2. Riesgo educativo	24
2.3. Gestión de información	27
3. Metodología	31
3.1. Métodos	31
3.2. Tipo de investigación	31
3.3. Selección de los casos	32
3.4. Unidad de análisis, variables de interés y operacionalización	33
3.5. Fuentes y técnicas de recolección y análisis de datos	34
3.6. Estrategia	37
4. Antecedentes	39
4.1. Ausentismo y abandono en Educación Media Superior	39
4.2. Motivos asociados al abandono	43
4.3. La integración de sistemas de información y su uso para la protección de las trayectorias: la experiencia del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE)	46
5. La producción de información en los macro-liceos de Montevideo	51
5.1. Actores que participan en el proceso	51
5.2. Tiempos implicados en el proceso	54
5.3. Instrumentos mediante los cuales se obtiene la información	57
5.4. Soportes en los cuales se registra la información	60
6. La circulación de información en los macro-liceos públicos de Montevideo	65
6.1. Actores que participan en el proceso	65
6.2. Tiempos implicados en el proceso	67
6.3. Espacios institucionales en los que se comparte la información	69
6.4. Canales mediante los cuales se comparte la información	73
6.5. El carácter público o reservado de la información que circula	74
6.6. Transmisión inter-anual de la información	76
7. La identificación del riesgo, la pertinencia de la información y su uso para el diseño de estrategias de acompañamiento	79
7.1. El primer paso: la alerta	79
7.2. Dos nudos problemáticos en la alerta: el régimen de cursado de 2° y 3° BD y el tamaño del liceo	82
7.3. La pertinencia de los indicadores o descriptores de la situación de riesgo a la luz de los dos nudos problemáticos	88
7.4. El segundo paso: de la alerta a la configuración de una situación de riesgo	93
7.5. El tercer paso: de la configuración de una situación de riesgo al diseño de estrategias de	

acompañamiento	97
Conclusiones	107
ANEXOS	119
Anexo I - Liceos seleccionados	120
Anexo II - Marco identificadorio para las entrevistas	121
Anexo III - Cuestionario auto-administrado aplicado a personal de Adscripción de los centros educativos seleccionados	122
Anexo IV - Guía para las entrevistas semi-estructuradas realizadas con personal de Adscripción de los centros educativos seleccionados	127
Anexo IV - Gráficos elaborados a partir de base de datos construida con respuestas al cuestionario aplicado	128
Referencias bibliográficas	132

**Glosario de términos**

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

BD - Bachillerato Diversificado

CB - Ciclo Básico

CODICEN - Consejo Directivo Central de la ANEP

DGES - Dirección General de Educación Secundaria

DIEE - División de Investigación, Evaluación y Estadística

DSIE - Dirección Sectorial de Integración Educativa

EMB - Educación Media Básica

EMS - Educación Media Superior

INEEd - Instituto Nacional de Evaluación Educativa

OEI - Organización de los Estados Iberoamericanos

SPTE - Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

## **Resumen**

La desvinculación educativa es un fenómeno que afecta predominantemente a los estudiantes de instituciones públicas. La gestión de información sobre los eventos que ponen en riesgo la continuidad educativa constituye un componente esencial para el diseño de estrategias de prevención de la desvinculación y el acompañamiento a las trayectorias educativas. Este trabajo de investigación presenta un exhaustivo análisis de los procesos de gestión de información sobre estudiantes que atraviesan eventos de riesgo como el ausentismo y el abandono en los liceos públicos más poblados de Montevideo. A través de este análisis se identifican las características que adquiere la producción y la circulación de la información, así como los desafíos que encuentran los actores institucionales para la efectiva detección del riesgo de desvinculación y la movilización de recursos adecuados para abordar las situaciones de riesgo a partir de la información disponible.

Palabras claves: desvinculación educativa, riesgo educativo, gestión de información, bachillerato, macro-liceos.

## **Abstract**

Educational disengagement is a phenomenon that predominantly affects students from public institutions. The management of information on events that put educational continuity at risk is an essential component for the design of strategies for the prevention of disengagement and the accompaniment of educational pathways. This research offers an exhaustive analysis of the processes of information management on students who go through risk events such as absenteeism and dropout in the most populous public high schools in Montevideo, Uruguay. Through this analysis, the characteristics of the production and circulation of information are identified, as well as the challenges faced by institutional actors for the effective detection of the risk of disengagement, and the mobilization of adequate resources based on the information available to address risk situations.

Keywords: educational disengagement, educational risk, information management, higher secondary education, macro-high schools.

## 1. Introducción

*Tal vez sea por esto  
que pensar en un hombre  
se parece a salvarlo*

Roberto Juarroz

La desvinculación constituye uno de los grandes desafíos de la educación media en Uruguay desde hace décadas. Este fenómeno parece afectar casi exclusivamente a estudiantes de la educación pública y, si bien ha habido esfuerzos por mejorar los niveles de permanencia y egreso de los estudiantes, los resultados no han sido satisfactorios de acuerdo a las metas fijadas por las sucesivas administraciones.

Los estudiantes que se desvinculan a menudo transitan -previamente- eventos que podrían considerarse un riesgo en la trayectoria educativa: ausentismo y abandono son dos de ellos. Esta investigación indaga sobre la forma en la que determinados centros educativos gestionan la información sobre los estudiantes que transitan estos dos tipos de eventos.

El tema de la investigación se inscribe dentro del campo de las trayectorias educativas y dentro del campo de la gestión institucional (más precisamente la gestión de la información). El interés central de esta investigación está puesto en el análisis de la gestión de información -producción y circulación de información- sobre estudiantes que transitan eventos de riesgo en su trayectoria educativa en los centros educativos más poblados de Montevideo (macro-liceos), y en el análisis de cómo se utiliza dicha información para el diseño de estrategias de prevención de la desvinculación y acompañamiento de las trayectorias educativas.

Por modos de producción y circulación de información nos referiremos a los procesos de recopilación de datos sobre los estudiantes, su registro o sistematización en uno o más soportes y la comunicación, discusión, interpretación y puesta en común de la información, a través de uno o más canales.

Para ubicar nuestro estudio se recurre a bibliografía y autores que dan cuenta del tipo de causas y mecanismos que llevan en Uruguay a la desvinculación educativa, específicamente en la Educación Media Superior (EMS). En base a estos aportes,

podemos reconocer ciertas variables que revisten de interés para las instituciones educativas a la hora de relevar información sobre sus estudiantes, de forma de poder conocer las causas y anticipar eventos de riesgo o actuar ante la constatación de estos.

La evidencia que proporciona la bibliografía revisada muestra que la desvinculación educativa no es un evento repentino, sino que constituye el último punto de una concatenación de eventos anteriores que aumentan la probabilidad de que esta suceda. Entre ellos están la asistencia insuficiente o ausentismo y el abandono de un curso (Fernández, 2010) (Cardozo, 2015).

Ausentismo y abandono son dos eventos que configuran puntos de inflexión en las trayectorias educativas de gran cantidad de adolescentes y jóvenes en Uruguay y ponen en riesgo su continuidad educativa. Parte de la bibliografía revisada para esta investigación subraya la importancia de que las instituciones educativas puedan contar con información en tiempo real sobre estos hechos intermedios que acontecen entre el momento de la plena asistencia a clases y el momento en que dejan de asistir. La detección temprana de estos eventos permite comprender los motivos que llevan a las distintas rupturas del vínculo educativo y permite diseñar estrategias que favorezcan la continuidad educativa de esos estudiantes.

A partir de insumos generados mediante la consulta a personal de Adscripción<sup>1</sup> de los macro-liceos públicos de Montevideo, se realizó una exhaustiva revisión de los procesos de gestión de información sobre estudiantes que transitan estos eventos de riesgo de desvinculación, permitiendo identificar así a los actores que participan en estos procesos, los tiempos implicados, los instrumentos, soportes y canales empleados para la producción y circulación de la información, así como la pertinencia del tipo de información y de los indicadores de riesgo.

A pesar de contar con una diversa variedad de prácticas de gestión de información y de la buena disposición y voluntad de los actores institucionales que realizan el seguimiento de la vinculación del estudiante dentro del centro educativo (principalmente personal de Adscripción), a menudo se encuentran con grandes desafíos en lo que hace a la detección y acompañamiento de las situaciones de riesgo en EMS.

Estos desafíos tienen que ver con que los factores institucionales y la organización escolar en el Bachillerato no son propicios para que la producción y la

---

<sup>1</sup> La conceptualización del rol del personal de Adscripción se realiza en un capítulo posterior.

circulación de información sobre estudiantes que transitan ausentismo y abandono llegue a tiempo y de forma efectiva a todos los actores institucionales involucrados en la toma de decisiones para la protección de sus trayectorias; y con que, aún contando con información pertinente para la consecución de este objetivo -teniendo en consideración el conocimiento disponible sobre las causas y factores que llevan al riesgo de desvinculación en este nivel educativo-, la falta de sistematización redundante en que muchas situaciones riesgosas pasen inadvertidas o se detecten pero no obtengan una respuesta efectiva dada la escasez de recursos con los que cuentan los centros de Bachillerato para abordarlas.

A lo largo del presente trabajo de investigación se expondrá un análisis detallado de los procesos de gestión de información, así como los principales desafíos que estos procesos enfrentan en el nivel de EMS, específicamente en los macro-liceos públicos de Montevideo, que tienen una matrícula igual o mayor a 1200 estudiantes solo en Bachillerato.

### *1.1. Indagaciones preliminares*

Si bien la desvinculación educativa es un fenómeno relativamente poco estudiado en Uruguay, existen algunos trabajos e investigaciones fundantes y con especial relevancia para esta investigación. Entre ellos destaca *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, coordinado por el sociólogo Tabaré Fernández (2010), en el que se hace una robusta aproximación al concepto de desafiliación en contraposición a otros como el ausentismo, el abandono o la deserción<sup>2</sup>. Este trabajo también recoge investigaciones hechas por el sociólogo Santiago Cardozo Politi y por el mismo Tabaré Fernández en las que se indagan los factores que determinan el debilitamiento del vínculo educativo de estudiantes que asisten a centros de EMS. Estas indagaciones se toman como punto de partida para identificar cuáles son los eventos que comportan un riesgo para la continuidad educativa y cuáles son los principales motivos asociados a su aparición en Uruguay.

Para dimensionar este componente del problema de investigación (la desvinculación educativa) y los distintos subcomponentes como son el ausentismo y el abandono, se acudió a informes y datos disponibles del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), como son el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*

---

<sup>2</sup> Esta distinción se aborda en el capítulo que desarrolla el Marco Teórico de esta investigación.

2019-2020<sup>3</sup> (INEEd, 2022) y al *Mirador Educativo* (INEEd, 2019). A su vez, también se tomaron datos provenientes de informes y series de datos de la propia Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), publicados en el *Monitor Educativo Liceal* y en diversos documentos de sistematización.

Un concepto que atraviesa este tema de investigación es el de trayectorias educativas. Sobre ello dedica gran parte de su trabajo académico la pedagoga argentina Flavia Terigi (2008), quien conceptualiza la noción de trayectoria escolar/educativa y estudia la incidencia de diferentes eventos en los recorridos e itinerarios que toman las trayectorias educativas.

En Uruguay, uno de los principales investigadores en este campo, con aportes específicamente especialmente relevantes para la educación media, es Santiago Cardozo Politi (2015). Su Tesis de Maestría en Sociología *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*, constituye uno de los aportes centrales de este trabajo de investigación. En él se establecen algunas precisiones conceptuales y terminológicas en torno a las definiciones de desafiliación, abandono y ausentismo. También, se toma este trabajo como punto de partida para abordar el problema del ausentismo y el abandono en EMS en Uruguay, así como para conocer los factores que inciden en la presencia de estos dos eventos.

Otro trabajo que aporta insumos valiosos específicamente sobre el ausentismo es el artículo “Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa”, de la investigadora chilena Alicia Razeto Pavez (2020).

Por otra parte, se encuentran numerosos trabajos sobre el uso de la información para la generación de conocimiento y aprendizaje institucional o para la evaluación interna de las prácticas educativas. También se encuentran trabajos que estudian las condiciones institucionales que propician el uso de la información para la toma de decisiones. Sin embargo, no se encuentra la misma cantidad de material respecto a la producción y circulación de información sobre estudiantes que transitan eventos que ponen en riesgo su continuidad educativa.

Para elaborar unas categorías conceptuales que sirvan a los efectos de nuestro análisis se toma como punto de partida un trabajo de la educadora y psicóloga Ruth Harf (1998), en el que realizó un análisis teórico de la utilidad de los llamados Legajos

---

<sup>3</sup> Es el informe más actualizado disponible de esta serie.

Escolares en Argentina. “Legajos escolares: ¿portadores de información o prontuarios?” es un artículo que problematiza algunos de los componentes del proceso de gestión de información sobre estudiantes, aplicadas específicamente al soporte del “Legajo”. No obstante, a los efectos de la presente investigación se realizó un ejercicio de extrapolación de algunos de sus postulados para su aplicación a los modos de producción y circulación de información en general, es decir por fuera del soporte específico al que se dedica el trabajo reseñado. Este ejercicio arrojó como resultado el reconocimiento de diversas variables que entran en juego en los procesos de producción y circulación de información sobre estudiantes en instituciones educativas.

Otro estudio teórico de referencia para el desarrollo de este aspecto de la investigación es un artículo publicado por OEI (2015), *Mejorar la escuela. Por qué es tan importante la información en la gestión*. En él se abordan algunas preguntas clave a la hora de analizar modos de gestión de información. Este texto, dirigido a directivos y docentes, resalta el valor de contar con información relevante y con equipos bien informados y coordinados, con el fin de mejorar los aspectos pedagógicos del centro educativo. Es clave para esta investigación los aportes que realiza en términos de identificación de variables de interés dentro de los procesos de producción y circulación de información en centros educativos. En ese sentido, al igual que el trabajo de Harf (1998) la alusión a la importancia del tiempo, los ambientes, el tipo de uso que se le da a la información y las formas de retroalimentación entre los actores institucionales, dotan de sentido a toda una batería de categorías conceptuales que se escogieron para el presente análisis.

### *1.2. Distinciones conceptuales preliminares*

Para comenzar a comprender los distintos fenómenos que hacen al problema del debilitamiento del vínculo educativo, es preciso partir de algunas premisas. A modo de síntesis:

- a) El problema que a menudo encontramos referido como desvinculación, desafiliación, deserción o abandono en la bibliografía especializada, encierra una diversidad de eventos de distinto orden en el curso de vida de los y las adolescentes y jóvenes (Fernández, 2010, p. 14).
- b) Dentro de la gradiente afiliación/desafiliación educativa, se admiten situaciones intermedias. La desafiliación debe distinguirse claramente de otros eventos

lógicamente previos, como el ausentismo, el abandono y la decisión de no matriculación (Fernández, 2010, p. 9).

- c) Esta distinción conceptual permite diferenciar eventos (ej.: ausentismo y abandono) y estados (ej.: afiliación/desafiliación) (Fernández, 2010, p. 17).
- d) Siendo que la desafiliación se define operacionalmente como la decisión de no matricularse en ninguna instancia de educación formal durante dos años consecutivos, se entiende que esta se produce fuera del centro educativo (Fernández, 2010, p. 24).
- e) Por definición entonces, se asume que el campo de acción de los centros educativos se limita a los eventos<sup>4</sup> que anteceden a la desafiliación (Fernández, 2010, p. 9).

### *1.3. Delimitación del problema de investigación*

La bibliografía consultada indica que es durante las edades teóricamente comprendidas en la Educación Media Superior (EMS) cuando se da el mayor riesgo de desvinculación. Según el estudio de Fernández (2010) sobre la desafiliación en Educación Media y en Educación Superior, la probabilidad de que esta suceda, aumenta en dos momentos de la vida de los estudiantes: en torno a los 15 años y en torno a los 18 años de edad, es decir, teóricamente al comienzo y al final de este nivel educativo según las edades a las que se espera que los estudiantes accedan y egresen de este nivel educativo. Estas edades están signadas por momentos críticos de transición a la adultez. Entre ellas operan cambios significativos en las formas y las medidas de integración a tres instituciones fundamentales: la educación, el mercado laboral y la familia. Se trata de un período “demográficamente denso” (Cardozo, 2015, p. 14).

Eventos de riesgo para la continuidad educativa -como el ausentismo y el abandono- en las edades que teóricamente corresponden a la EMS, no se producen en un vacío biográfico sino que encuentran su correlato en las transiciones de la adolescencia a la adultez, marcadas por eventos críticos como la salida de la escuela, el ingreso al mercado laboral o la emancipación del hogar de origen (Cardozo, 2015, p. 14). También la posición que ocupan los estudiantes en la estructura social y el entorno sociocultural de los centros educativos incide en la aparición de estos eventos (Cardozo, 2015, p. 18). Por último, la propia institución y las políticas educativas tienen incidencia

---

<sup>4</sup> En esta investigación se seleccionaron dos de estos eventos: ausentismo y abandono.

en el devenir de las trayectorias de los estudiantes. La institución cristaliza aspectos de la organización pedagógica como el currículo, la estructura académica, el clima escolar y la organización escolar que, atravesadas por las demandas de las transiciones a la adultez y permeadas estas por la situación socio-económica del hogar de origen, pueden entrar en tensión, debilitando el vínculo del estudiante con la institución.

Por lo tanto, con el objetivo de anticipar la aparición de estos eventos de riesgo, o de detectarlos tempranamente para poder intervenir sobre ellos, se necesita contar con mayor y mejor información sobre las trayectorias de los estudiantes y sobre los factores que pueden estar incidiendo en la aparición de eventos de riesgo para su continuidad educativa (Fernández, 2010, p. 194). Según Cardozo (2015) “el conocimiento sobre los eslabones intermedios que operan entre el momento en que los adolescentes y jóvenes todavía asisten a clases y el momento en que ya han dejado de hacerlo es relativamente escaso” (p. 9). Se requiere contar con flujos de producción y circulación permanentes de información sobre los estudiantes, su biografía escolar y las incidencias de eventos críticos en su vida extra-escolar, para poder atender a tiempo sus necesidades y favorecer su continuidad educativa.

La gestión de la información sobre estudiantes que enfrentan eventos de riesgo en su trayectoria educativa se erige como uno de los grandes desafíos para la protección de las trayectorias.

El problema de investigación en el que se inscribe el presente trabajo parte de la premisa de que en el nivel educativo en el que se registra la más alta tasa de abandono, se identifica que las condiciones no son propicias para que la información sobre los estudiantes que transitan eventos de riesgo en su trayectoria educativa llegue a tiempo y en forma adecuada a los actores institucionales que tienen incidencia en la protección de las trayectorias educativas para poder prevenir y actuar en consecuencia.

El presente trabajo se adentra en este desafío, analizando en detalle los procesos de producción y circulación de información en el nivel de bachillerato en los macro-liceos públicos de Montevideo. A través de un examen minucioso, se revelan una serie de desafíos y complejidades que, principalmente, obstaculizan la efectividad de estas acciones destinadas a prevenir y actuar sobre el ausentismo y el abandono estudiantil.

Estos desafíos, como se verá, incluyen: la falta de sincronización en los tiempos de producción y transmisión de información, la heterogeneidad en las necesidades de información y la ausencia de criterios estandarizados para su selección. Además, la estructura de comunicación y la falta de espacios institucionalizados plantean obstáculos significativos en la coordinación y colaboración entre actores institucionales.

La elección de canales de comunicación adecuados y la gestión sensible de la información se identifican como elementos clave en este proceso. La falta de regulación en la comunicación entre los actores y la preocupación por la privacidad de los estudiantes generan retos adicionales. Otro desafío que destaca es el de la transferencia de información entre años académicos y la adaptación de los procesos de gestión de información a contextos con alta rotatividad de estudiantes.

A su vez, la diferencia en la forma de contabilizar la asistencia entre el primer año del bachillerato y los siguientes complica el seguimiento de las trayectorias, implicando un seguimiento más sistemático en el primer año y un seguimiento mucho más artesanal en los posteriores. La observación y el diálogo entre adscriptos/as y docentes emergen como herramientas clave para detectar el ausentismo y el abandono en los últimos años, pero la falta de un registro sistematizado y el tamaño de los macro-liceos generan desafíos significativos en la gestión de la información. La dimensión vincular es esencial, pero su efectividad depende de una arquitectura institucional adecuada, y se plantea la pregunta de si es sostenible para los/as adscriptos/as retener información sobre un volumen que supera el centenar de estudiantes por cada profesional.

Por último, se analiza en este trabajo la pertinencia del tipo de información que se produce en los centros educativos, teniendo en cuenta cuáles son las principales problemáticas y desafíos que conducen a los estudiantes de bachillerato -cuando no existe una respuesta adecuada desde el sistema educativo- a su desvinculación. Actualmente el sistema educativo ha avanzado en el registro de datos básicos de los estudiantes y en la sistematización -aunque con ciertos matices- de la trayectoria académica previa. Sin embargo, hay otro tipo de información que, si bien individualmente cada centro educativo o, incluso, cada actor institucional busca recoger, no se realiza de forma sistemática, ni se tiene criterios unificados en torno a qué y cómo registrar, e incluso persisten discusiones a la interna de cada centro educativo sobre la

pertinencia de registrar y de comunicar determinada información. En esas categorías de información entran: situación familiar del estudiante, actividad laboral, cuidados a cargo, situaciones emergentes de salud, situaciones de violencia, emergentes de salud mental, entre otras.

En suma, este estudio busca proporcionar una comprensión profunda de los obstáculos que enfrenta la gestión de información en los macro-liceos públicos de Montevideo, con la esperanza de sentar las bases para futuras mejoras en la prevención del ausentismo y abandono estudiantil y la protección de las trayectorias educativas en este nivel educativo signado por transiciones críticas en la vida de los estudiantes.

#### *1.4. Justificación del problema*

Para justificar la elección del problema de investigación podemos descomponer el problema en sus dos principales vertientes: la de los eventos de riesgo que debilitan el vínculo de los estudiantes con el sistema educativo, y la de la gestión de información en instituciones educativas. Comenzaremos este apartado justificando cada una de estas vertientes para luego hacer una justificación global del problema de investigación. Finalmente, se justificará brevemente el porqué de la elección de los centros educativos en función del criterio del tamaño del centro.

Sobre la perspectiva de los estudios sobre protección y exclusión social, se podría pensar al sistema educativo como una fuente de recursos de bienestar. Fernández (2010) sostiene que la desafiliación educativa en las edades teóricamente comprendidas en la EMS (15 y 18 años) implica una “transición hacia la adultez que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social” (Fernández, 2010, p.19). Esto se explica en tanto quien interrumpe su proceso educativo sin completar los requisitos para la obtención de credenciales educativas, o la certificación del nivel completado, ve reducidas sus oportunidades de ingreso al mercado laboral, o lo hace a través de empleos con mayor grado de informalidad y desprotección social. A su vez,

las trayectorias escolares no constituyen simplemente un itinerario más de las historias biográficas de los adolescentes. A diferencia de las restantes transiciones referidas por la literatura, la salida de la escuela se define (...) por el despojamiento del joven de uno de los roles que ha estructurado buena parte de su vida durante la niñez y la adolescencia. Adicionalmente, supone la pérdida de afiliación institucional en una de las esferas básicas sobre las que se articulan los mecanismos de protección social

durante esa etapa vital, especialmente si se produce antes del logro de las acreditaciones previstas para la edad. (Cardozo, 2015, pp. 14-15)

Según Casal (1996), la escuela representa un marco estructurador del sujeto en términos de estatus y ubicación social y temporal, por lo que los jóvenes que se desvinculan de dicho marco tienden a verse excluidos de otros marcos estructuradores y ello redundaría en una desestructuración del “sujeto en el espacio y tiempo social” (p. 314).

Por lo tanto, el problema en el que se inscribe la presente investigación resulta relevante, más aún tomando en cuenta la magnitud de la desvinculación educativa en la EMS en Uruguay. Se evidencia que este resulta uno de los nudos gordianos que el sistema educativo no ha podido aún resolver y que, por tanto, deja a un gran contingente de jóvenes en un enorme riesgo de exclusión social<sup>5</sup>.

Por otro lado, como se explicó anteriormente, “la decisión de dejar de ser estudiante no se produce en un vacío biográfico sino en *una relación de secuencia y de tiempos* con la experiencia de otros eventos socialmente marcados”<sup>6</sup> (Fernández, 2010, p. 20). La bibliografía especializada en el tema aporta evidencia contundente sobre las causas y factores que llevan a estudiantes a transitar eventos críticos en sus trayectorias educativas como son el ausentismo y el abandono.

En particular se justifica la elección del ausentismo y el abandono en vista de que son eventos anteriores a la desafiliación educativa, a menudo indicadores de riesgo de que esta suceda. Como establece Fernández (2010, p. 20), “*dentro del centro educativo sólo se pueden identificar abandonos, la desafiliación es un fenómeno que comienza dentro del último centro educativo al que se asistió pero que termina de procesarse fuera del centro educativo*”<sup>7</sup>. Por lo tanto, lo que está al alcance de la intervención dentro de las instituciones educativas es de naturaleza meramente preventiva y permite actuar solamente sobre eventos que anteceden a la desafiliación, pero no sobre esta última. Es decir, el campo de acción de las instituciones educativas es sobre eventos que suceden mientras el estudiante está aún inscripto en el centro

---

<sup>5</sup> La descripción y cuantificación del fenómeno de desvinculación en el nivel de EMS en Uruguay se describe posteriormente en el capítulo de “Antecedentes”. A modo de adelanto, no obstante, cabe señalar que en Uruguay, en el período estudiado, menos de la mitad de los jóvenes de entre 18 y 20 años habían culminado la Educación Media Superior.

<sup>6</sup> Las cursivas son del autor.

<sup>7</sup> Ídem.

educativo. Estos eventos pueden ser, como venimos argumentando: la asistencia irregular o ausentismo y el abandono de un curso.

La generación de información es, en ese sentido, un paso fundamental en la prevención o la detección temprana de estos eventos. Equipos docentes, de gestión y multidisciplinarios bien informados podrán tomar decisiones más adecuadas para desarrollar las estrategias necesarias para actuar a tiempo y de forma efectiva sobre las trayectorias de esos estudiantes.

Contar con información pertinente colabora en la comprensión de las causas que motivan la aparición de eventos de riesgo como el ausentismo y el abandono. “El conocimiento de lo que pasa permite actuar sobre las causas profundas de los problemas, optar por los recursos y acciones más potentes y necesarios” (OEI, 2015, p. 3). Además, favorece la construcción de consensos entre actores institucionales con roles de distinta naturaleza. “La información permite ir más allá de las percepciones. Permite confirmar o refutar las intuiciones y adicionar datos para entender mejor por qué se observa lo que se observa” (OEI, 2015, p. 2).

La literatura especializada en el tema recomienda que tanto a nivel de las políticas educativas diseñadas por la administración central de la educación, como a nivel de la gestión de los centros educativos, se comience a contar con mayor y mejor información sobre las trayectorias de los estudiantes (Fernández, 2010, p. 194). Según Cardozo (2015) “el conocimiento sobre los eslabones intermedios que operan entre el momento en que los adolescentes y jóvenes todavía asisten a clases y el momento en que ya han dejado de hacerlo es relativamente escaso” (p. 9). Razeto Pavez (2020) señala que

intervenir cuando el ausentismo es crónico se considera tardío y con menos posibilidad de ser revertido a que si se interviniese de manera temprana y preventiva. Esto es debido a que ya se ha disminuido el hábito de asistir a la escuela, se ha debilitado el vínculo con los profesores y compañeros y se va perdiendo progresivamente el interés por el aprendizaje.

Reviste de especial interés entonces contar con flujos de producción y circulación permanentes de información sobre los estudiantes, su biografía escolar y las incidencias de eventos críticos en su vida extra-escolar, para poder atender a tiempo sus necesidades y favorecer su continuidad educativa.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar que la elección de las instituciones siguiendo un criterio del tamaño del centro tiene su razón de ser en que, según la literatura consultada, uno de los factores que -entre otros- explican el abandono, es el tamaño del centro. La evidencia es clara en cuanto a que “la experiencia escolar en los macro-liceos, genera un clima organizacional despersonalizado: los alumnos carecen de “referentes” y son pocos los incentivos para evitar la desafiliación” (Rumberger, 2004; McPartland & Jordan, 2004) (Fernández, 2010, p. 104). Por lo tanto, reviste de suma importancia analizar la situación problema planteada aquí en aquellos contextos que menos favorecen la atención personalizada a los estudiantes.

La despersonalización, como se verá posteriormente, constituye uno de los principales nudos problemáticos en cuanto a la gestión de información sobre los estudiantes que transitan eventos de ausentismo y abandono. Según Fernández (2004), “se observa una reducción en la fortaleza de los lazos a medida que se incrementa el tamaño de la escuela” (p. 22). La medida de integración o afiliación al centro educativo entonces también es determinada por el tamaño del centro educativo. Los centros más grandes pueden inhibir “el desarrollo y mantenimiento de un entorno social propicio para el compromiso de los estudiantes y profesores con la escuela”<sup>8</sup> (Bryk & Meng, 1989, p. 26).

### *1.5. Objetivos de investigación*

Objetivo general:

Analizar los procesos de gestión de información sobre estudiantes de bachillerato que transitan eventos de riesgo en sus trayectorias educativas en macro-liceos públicos de Montevideo.

Objetivos específicos:

- a) Identificar qué factores institucionales y de la organización escolar inciden en los modos de producción de información sobre estudiantes de bachillerato con ausentismo y abandono en macro-liceos públicos de Montevideo.

---

<sup>8</sup> Traducción propia. Original: “*the effects of school size are in fact substantial, but mostly indirect acting to either facilitate (in small schools) or inhibit (in larger schools) the development and maintenance of a social environment conducive to student and faculty engagement with the school*”

- b) Identificar qué factores institucionales y de la organización escolar inciden en los modos de circulación de información sobre estudiantes de bachillerato con ausentismo y abandono en macro-liceos públicos de Montevideo
- c) Analizar la pertinencia de los indicadores de las situaciones de riesgo y de la información recopilada para el diseño de estrategias de acompañamiento.

## **2. Marco teórico**

En el presente trabajo de investigación se aborda la gestión de información desde la perspectiva de la protección de trayectorias educativas. El concepto de trayectoria no proviene del campo educativo -aunque se haya adaptado a este con unas características nuevas-, sino que sus principales exponentes pertenecen al campo de la sociología. En este apartado se realiza una breve conceptualización de la noción de trayectoria y de su alcance en el campo educativo. Para ello resulta importante precisar qué se entiende por trayectorias educativas y cuáles son sus componentes. Entre ellos se distinguen las categorías de: eventos, estados, transiciones y trayectorias.

Puntualmente se considerarán, a los efectos del problema de investigación, dos eventos que ponen en riesgo la continuidad educativa de los estudiantes: ausentismo y abandono. Estos son explicados en el marco de la noción de evento y de riesgo educativo como parte del camino a la desafiliación educativa. Esta última, la desafiliación, constituye un estado, diferente a la noción de evento, comportando otras implicancias sociales. La noción de transición se puede abordar desde la perspectiva de curso de vida. Específicamente para esta investigación se aborda el problema desde la óptica de la transición de la adolescencia a la adultez.

Para ampliar el sentido y alcance de estos conceptos se tomarán tres perspectivas, mutuamente imbricadas, que permiten ampliar la mirada sobre las causas que podrían determinar el debilitamiento del vínculo entre los jóvenes y el sistema educativo: la perspectiva del curso de vida (permite analizar las especificidades de la transición de la adolescencia a la adultez en un marco más amplio que el educativo); la perspectiva de la reproducción social (permite comprender las trayectorias a la luz de la posición social que ocupan los estudiantes y sus familias); la perspectiva de los factores institucionales y de organización escolar (permite situar las causas del debilitamiento no sólo en la posición social de origen o en las transiciones, sino también en aspectos de la organización del sistema educativo y las características de la institución educativa). Estas tres perspectivas no deben ser pensadas de forma excluyente sino, por el contrario, como tres miradas desde las que posicionarse para comprender la aparición de eventos como el ausentismo y abandono en estudiantes del nivel de EMS (Fernández, 2010) (Cardozo, 2015).

Por otro lado, se presentará un marco teórico adecuado para comprender la producción y circulación de información desde una perspectiva de gestión institucional. Se diferenciará la noción de *información* de las nociones de *dato* y de *conocimiento*. A su vez se precisará qué se entiende por producción y por circulación de información en el marco de este trabajo. Se tomarán algunas categorías de interés a los efectos analíticos de los modos de producción y circulación de información en centros educativos como son las de: tiempo, categorías relevantes, actores, roles, instrumentos, soportes, canales y toma de decisiones.

### *2.1. Eventos, estados, transiciones y trayectorias*

Para comenzar, sugerimos retomar la noción de *eventos*. Se trata de acontecimientos puntuales en la trayectoria de los estudiantes. En el marco del presente trabajo de investigación se toman dos eventos claves -ausentismo y abandono- que configuran puntos de inflexión en las trayectorias escolares. Otros eventos críticos pueden ser la repetición de un curso o la decisión de no matricularse al inicio de un ciclo escolar (Cardozo, 2015, p. 9).

Aunque no es estrictamente un solo evento sino una contabilidad de eventos (inasistencias) que habilita a inferir una disposición, puede clasificarse el ausentismo como un evento o un atributo del comportamiento regular de un estudiante durante un año lectivo, caracterizado por la inasistencia regular a un curso. El ausentismo supone una ruptura de la continuidad del proceso de aprendizaje. Puede comportar una ruptura del vínculo con los profesores y en ciertos casos también con sus pares, aunque no siempre (Fernández, 2010, p. 17). El ausentismo da la pauta de que la afiliación a un centro educativo representa, para el estudiante, un papel secundario en su vida: “la inasistencia es una muestra del desapego, desenganche o una desvinculación (...) con la institución escolar” (Razeto Pavez, 2020, p. 3).

Por su naturaleza, se trata de un fenómeno multicausal y complejo. Las diferentes explicaciones del ausentismo han variado a lo largo del tiempo, pero lo que es claro es que su configuración se da a partir de una responsabilidad que debe ser compartida por el estudiante, las familias, el centro educativo y la administración central de la educación. A su vez el análisis debe integrar perspectivas más amplias dado que se trata de un “proceso dinámico, interactivo y heterogéneo, en sus perfiles y causas, capaz

de manifestarse bajo múltiples formas e intensidades, como el retraso reiterado, el ausentismo esporádico, moderado, crónico, o incluso hasta el abandono temprano de la escuela” (Razeto Pavez, 2020, p. 4).

A diferencia del ausentismo, el abandono es un evento simple que se caracteriza por el abandono de un curso durante un año lectivo. A nivel concreto implica que el estudiante se matriculó en un año y tomó la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso. No debe confundirse con la desafiliación (estado) ya que, teóricamente, el abandono puede revertirse al año siguiente. Lo distintivo respecto al ausentismo es la ruptura del vínculo pedagógico y social que el estudiante tiene con el centro educativo al que está asistiendo en ese año lectivo (Fernández, 2010, p. 17). Empíricamente, según estudios referidos en el presente trabajo (Fernández, 2010; Cardozo, 2015) el abandono constituye un evento de alto riesgo que precede el resultado final en gran parte de las trayectorias que culminan en desafiliación.

Diferente a la noción de evento, la de estado implica una definición de roles, etiquetas, expectativas sociales de estatus o posición y regulaciones jurídicas. La calidad de ser estudiante puede calificarse como un estado. Por analogía, la culminación de los estudios deriva en otro estado con sus propias características. La desafiliación podría considerarse un estado, puesto que da por finalizada la etapa de escolarización, pero sin haber cumplido con los requisitos para alcanzar ese nivel educativo, por lo que comporta otro tipo de definiciones y expectativas (Fernández, 2010, pp. 15-16).

En base a la bibliografía revisada, operacionalmente se entiende la desafiliación educativa como la constatación de la decisión de no matriculación de un/a joven a un curso durante dos períodos seguidos. Por ende, la caracterización plena de este estado sólo puede hacerse de forma retrospectiva y no durante la transición. Es por esto que la gradiente afiliación/desafiliación admite situaciones intermedias como la cursada de baja intensidad (ausentismo) o el abandono. Definir la desafiliación como un estado supone admitir que el estudiante ha abandonado su rol de estudiante y lo ha hecho antes de cumplir con el logro de determinadas metas establecidas por la normativa del sistema educativo (Cardozo, 2015, p. 13).

Como se menciona anteriormente, este estado de desafiliación educativa conlleva una transición previa. Las transiciones implican el abandono de un estado social o educativo y el ingreso a otro. Algunos ejemplos de transiciones son: el tránsito

entre ciclos educativos (ej. pasaje de la educación media a la educación superior), la culminación definitiva de los estudios (ej. el egreso o la culminación previo al cumplimiento de las metas) y otras transiciones que tienen relación con el curso de vida como la transición de la adolescencia a la adultez, marcada por el ingreso al mercado laboral o la emancipación del hogar de origen (Cardozo, 2015, pp. 9-10). Si bien teóricamente y a efectos analíticos podemos establecer diferentes transiciones, en la realidad a menudo se superponen y son indivisibles en la vida de los jóvenes (Cardozo, 2015, p. 14).

En la noción de trayectoria se cristalizan los conceptos de eventos, transiciones y estados, puestas en un determinado itinerario en cierto tiempo. Esta categoría conceptual permite analizar, en su complejidad, los recorridos de los sujetos haciendo énfasis en una dimensión específica de su vida (en este caso la educativa), pero sin dejar de lado otras esferas de sus biografías (Cardozo, 2015, p. 10). “El estudio de las trayectorias surge en la línea de la sociología francesa, que intenta comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales (...) [y] centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo” (Pinkasz y Montes, 2020, p. 120).

Dentro de la noción amplia de trayectorias, se puede hacer énfasis en una dimensión específica: la educativa, y dentro de esta, la escolar. Las trayectorias escolares son los itinerarios o “recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2011, p. 3). En tal sentido podría decirse que existen trayectorias teóricas o ideales y trayectorias reales. Los sistemas formales de enseñanza prevén determinadas secuencias de recorridos académicos ordenados en el tiempo de forma lineal y estandarizada. Estos trayectos teóricos pueden entrar en contradicción con los trayectos reales cuando no se cumple con las metas en los tiempos esperados. Y esta tensión puede generar un truncamiento de la trayectoria escolar y educativa de los estudiantes.

## *2.2. Riesgo educativo*

Anteriormente, se argumentó que eventos como el ausentismo y el abandono implican un riesgo para la continuidad educativa. Ahora, se continuará con la conceptualización de la noción de riesgo educativo: constituye un riesgo educativo, en el marco de la perspectiva de las trayectorias escolares, el transitar eventos que pueden

derivar en una escolaridad de baja intensidad, es decir, que se caracteriza por un desacople o una ruptura respecto a las actividades escolares (Terigi, 2008, p. 174). A efectos de poder obtener un marco analítico amplio, se considerará el riesgo educativo asociado a los eventos (el ausentismo y el abandono) y no a los factores que los explican, de modo de no atribuir el riesgo a ciertos atributos personales o contextuales de los estudiantes ni a los factores institucionales o las condiciones de organización escolar, sino a la situación que se produce cuando estos distintos factores entran en tensión.

Esta intersección de distintos ejes vertebradores que configuran las trayectorias escolares podría organizarse bajo un marco analítico que incorpora tres perspectivas: perspectiva de curso de vida, perspectiva de la reproducción social y perspectiva de la organización escolar. Cada una de estas perspectivas contribuye a entender el debilitamiento del vínculo de los sujetos con la educación y ninguna de ellas por sí sola logra explicarlo del todo.

La perspectiva de curso de vida permite situar las trayectorias educativas en un marco más amplio, incorporando las transiciones y las expectativas sociales derivadas de las mismas. En este trabajo el foco estará en las transiciones de la adolescencia a la adultez, marcadas por eventos críticos como la salida de la escuela, el ingreso al mercado laboral o la emancipación del hogar de origen (Cardozo, 2015, p. 14). “El marco de análisis del curso de vida contribuye a entender los procesos de interrupción de las trayectorias escolares en el marco sociológico más amplio de las transiciones vitales que ocurren en esta etapa de las biografías” (Cardozo, 2015, p. 18). La edad normativa, es decir, lo que se espera de una persona a determinada edad constituye un elemento central en la toma de decisiones sobre la continuidad o interrupción de las actividades académicas.

El marco analítico de la reproducción social (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Passeron, 1997) presenta algunas solidaridades con la perspectiva de curso de vida por cuanto la edad normativa no contiene las mismas transiciones y expectativas en todos los estratos sociales. De eso trata el marco de la reproducción social: la posición que ocupan los estudiantes en la estructura social y el entorno sociocultural de los centros educativos condiciona, en parte, las trayectorias educativas, incluidos los logros de aprendizaje y los indicadores de permanencia y egreso en el sistema educativo.

Bourdieu, en el marco de su teoría de la reproducción social, argumenta que el sistema educativo, ya sea por la adquisición de capital cultural o por las propias credenciales educativas que permitirían la adquisición de cierto capital económico, es uno de los mecanismos privilegiados de reproducción de las posiciones de clase (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Passeron, 1997).

Simultáneamente, la forma de transitar por el sistema educativo y, esencialmente, los vínculos de baja intensidad con la educación, al incidir en la obtención de capital cultural y de las credenciales educativas, configuran parte de las posibilidades de movilidad vertical social, es decir, inciden en las posibilidades de mantener o superar los niveles de bienestar y las condiciones de vida de la familia de origen. Por lo tanto, las trayectorias educativas y el nivel educativo alcanzado constituyen mecanismos privilegiados a través de los cuales se reproduce o permea la estructura de desigualdades sociales (Cardozo, 2015, p. 18).

Por último, como contrapunto de los factores que tienen que ver con el momento biográfico que transitan (curso de vida) y de la posición de clase (reproducción social) de los estudiantes, se puede comprender las trayectorias educativas y el debilitamiento de estas en relación a la organización escolar y los factores institucionales. Esto permite identificar el papel que tienen la institución y las políticas educativas en el devenir de las trayectorias. La institución cristaliza aspectos de la organización pedagógica como el currículo, la estructura académica, el clima escolar y la organización escolar. En este marco podemos diferenciar aquellos factores que hacen a las características propias de la organización pedagógica pero también aquellos que describen la trayectoria escolar previa de los sujetos (en términos de experiencias, antecedentes escolares como la repetición, o competencias adquiridas previamente) (Fernández, 2010, p. 99). La literatura revisada otorga algunas pistas sobre el tipo de factores institucionales que inciden en el aumento del riesgo educativo: el carácter público o privado del centro, la estructura académica (si es Enseñanza General o Técnica), el tamaño del centro y el clima organizacional (Fernández, 2010).

En suma, para comprender la noción de riesgo educativo en el contexto de las trayectorias escolares, debe comprenderse que este se relaciona con el desacople o la ruptura en las actividades escolares, pero no debe atribuirse directamente a factores

personales o contextuales de los estudiantes, sino a la tensión resultante de varios elementos interrelacionados.

Se han explorado tres perspectivas que contribuyen a esta comprensión: la perspectiva de curso de vida, que examina las transiciones vitales y las expectativas sociales en las trayectorias educativas; la perspectiva de la reproducción social, que destaca la influencia de la posición social y el capital cultural en las trayectorias educativas; y la perspectiva de la organización escolar, que se centra en los factores institucionales que pueden afectar las trayectorias, como el tipo de centro educativo, la estructura académica y el clima organizacional.

En última instancia, la comprensión del riesgo educativo requiere considerar tanto los factores individuales y contextuales de los estudiantes como la forma en que estos interactúan en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes en su recorrido educativo. Este enfoque integral es esencial para diseñar estrategias efectivas de prevención y apoyo a estudiantes en riesgo de desvinculación.

### *2.3. Gestión de información*

En los apartados anteriores se resaltó el lugar destacado que la bibliografía especializada en la desvinculación educativa le da al hecho de contar con información en tiempo real, sobre los eslabones intermedios que operan entre la plena asistencia de los estudiantes al centro educativo y el momento en que deciden no matricularse a una institución de enseñanza formal. Sin embargo, es preciso abordar qué se entiende por información y por qué se habla, en esta investigación, de los modos de producción y circulación de esta.

En el contexto del presente trabajo investigativo se entiende información como la agregación y el ordenamiento de datos con un sentido determinado previamente. La información que contienen las instituciones educativas sobre sus estudiantes está determinada por un sentido, que -en teoría- guarda estrecha relación con los objetivos organizativos y pedagógicos de la institución. La información sirve para conocer la situación de los alumnos, entender las causas de determinados eventos (por ej.: el ausentismo y el abandono), construir una imagen precisa de lo que sucede, identificar qué prácticas favorecen mejores resultados y tomar decisiones informadas (OEI, 2015, p. 1). Los datos se transforman en información cuando se los agrupa y se los dota de

sentido. Y la información puede transformarse en conocimiento cuando se pone al servicio de la toma de decisiones. El conocimiento es la información en acción.

La gestión de la información implica la “generación, coordinación, almacenamiento, conservación, búsqueda y recuperación de la información tanto interna como externa contenida en cualquier soporte” (Barzaga, 2019, p. 123). En este marco, dividiremos la gestión de información en dos procesos: la producción de información y la circulación de información. El primero de ellos -la producción- es el que parte de la recopilación de datos sobre los estudiantes hasta su registro o sistematización en uno o más soportes. El segundo de estos procesos -la circulación- implica la puesta a disposición de esta información a otros actores institucionales. Involucra la comunicación, discusión, interpretación y puesta en común de la información, a través de uno o más canales. En ambos procesos se pueden identificar algunas variables en común que hacen al análisis de la gestión de información como proceso: tiempo, espacio, categorías relevantes, actores, roles, instrumentos, soportes y canales.

Las variables de tiempo y espacio son centrales en el análisis de los modos de producción y circulación de la información en un marco educativo y principalmente en cuanto a la información sobre estudiantes que presentan eventos de ausentismo y abandono. En primer lugar, reviste de importancia en el plano educativo dado que el tiempo y los espacios dados para los aspectos organizativos-administrativos suelen entrar en tensión con los tiempos y espacios netamente pedagógicos, sobre todo en un contexto como el uruguayo en que los docentes tienen poco tiempo de coordinación en relación con sus horas de docencia directa. Por otro lado, el tiempo en que se recoge cierta información permite conocer, en tiempo real, las situaciones y los eventos intra- y extra-escolares que pueden estar teniendo lugar en la vida de los estudiantes y de esa forma poder prevenir o anticiparse a la aparición de eventos como el ausentismo y el abandono.

El instrumento que las instituciones utilizan para recoger información sobre sus estudiantes no siempre es el mismo. Estos pueden variar: observación, entrevista con el estudiante, entrevista con su familia o tutor/a, instrumentos externos a la institución a través de sistemas informáticos vinculados a la salud, a la seguridad social u otros programas de asistencia social, lectura de las libretas y de antecedentes escolares, entre otros. La naturaleza del instrumento contribuye a delimitar el tipo de información que se

puede producir. El instrumento no refleja la realidad sino que “media y construye esa realidad que sólo está pareciendo reflejar” (Cimolai, 2005, p. 147). Los instrumentos pueden variar según el tipo de información que se quiere tener y también según si son utilizados para recoger datos, para registrar la información o para distribuirla. A qué actores sirve cada instrumento también va a depender de las configuraciones institucionales y de los roles de cada actor.

El soporte en el que se registra la información es interesante a los efectos de analizar si las condiciones favorecen o no la gestión de la información sobre estudiantes con ausentismo y abandono en tiempo real. Los soportes son los dispositivos que permiten registrar y almacenar información, tanto en formato físico como electrónico. En un contexto de escaso tiempo de coordinación y de atomización del trabajo de docencia directa, se intuye que los soportes se vuelven esenciales para la circulación de la información. En muchos casos el soporte se vuelve también el canal de circulación, como pueden ser las libretas docentes.

El canal es el medio por el que circula la información. No es lo mismo un canal despersonalizado, en el que la voz narrativa de la información está mediada por un soporte que contiene información escrita, que un canal personal o interpersonal en el que participa la oralidad. Los tiempos de elaboración de los registros de información en uno y otro son distintos, y el estilo de enunciado también cambia. Los canales pueden ser unidireccionales o bidireccionales también, influyendo en lo que se espera al momento de producir la información, es decir, si se espera una respuesta o no.

El análisis de la pertinencia de la información refiere a aquello que las instituciones consideran relevante a la hora de recabar información sobre los estudiantes. Siguiendo los planteos de Harf (1998, p. 4) el valor de la información reside en su pertinencia o no de acuerdo a los propósitos y necesidades con que se releva. La información no debería evaluarse en función de si es mucha o poca, extensa o escueta o buena o mala, sino en función de su pertinencia. Y esta puede analizarse en función de: los propósitos con los que se produce, las características del emisor y del receptor, el conocimiento que se tiene sobre las causas de la aparición de eventos como el ausentismo y abandono, entre otros aspectos.

La información no se produce en un vacío ni tampoco circula sin mediación de actores institucionales. Esta variable, la de los actores institucionales que participan

tanto en la producción como en la circulación de la información, es de interés analítico a la luz de la problemática que atañe al presente trabajo. En una institución educativa hay una multiplicidad de actores y todos tienen contacto con los estudiantes. ¿Eso significa que todos conocen a los estudiantes por igual? ¿Deberían hacerlo o la información que manejan unos y otros actores debe ser distinta? Qué actores participan de la gestión de información y qué tipo de participación tienen hace también a la pertinencia de la información.

El tipo de participación que tiene cada actor institucional es un aspecto no menor. “Debemos diferenciar entre los diferentes roles que ocupan y desempeñan las personas que producen y aquellas a las cuales les llega la información” (Harf, 1998, p 13). La información no se produce individualmente sino institucionalmente. Esto implica que a la hora de producir la información y de hacerla circular, los diferentes actores tienen distintos tipos y grados de participación, en función del tipo de información y de las configuraciones institucionales. Así, es de esperar que sean distintos los roles que tienen docentes, personal de Adscripción, personal de Dirección, personal de apoyo técnico, personal administrativo, estudiantes u otros actores. No todos los actores participan en todas las etapas de la gestión de la información, ni tampoco tienen todos las mismas necesidades de información.

“Toda información sirve o debe servir a un propósito institucional prioritario; es decir, la información es un elemento decisivo para uno de los procesos esenciales de la vida institucional: la toma de decisiones” (Harf, 1998, p. 11). La información es vital para el proceso de toma de decisiones. Este generalmente se da a instancias de la transformación de la información en conocimiento y en base a este la evaluación de distintas estrategias posibles. Para que se dé este proceso la información debe estar disponible, debe haber sido discutida y consensuada y debe ser pertinente a los objetivos que se proponen los equipos inicialmente. Interesa conocer las formas en que la información producida sobre estudiantes que presentan eventos de ausentismo y abandono sirve de insumo para la toma de decisiones y, en definitiva, las formas en que la información orienta la intervención sobre estudiantes con ausentismo y abandono en las instituciones educativas seleccionadas.

### **3. Metodología**

#### *3.1 Métodos*

La presente investigación parte de un enfoque esencialmente cualitativo, que se toma como punto de partida para definir el tratamiento que se dará al problema de investigación. El problema, a su vez, surge desde un paradigma interpretativo y por lo tanto no se buscó cuantificar sino más bien comprender las dimensiones que hacen al problema.

No obstante, como se expone en el presente capítulo, se recurrió a la utilización de métodos mixtos, ante la constatación de la necesidad de obtener una mayor validez en la fase de recolección de datos y aportar una visión más comprensiva del problema. “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 534).

Según Alzás García (2017, p. 317) la integración de métodos añade valor a la investigación, dado que aporta validez y mayor confianza en los datos obtenidos. Además posibilita una comprensión e interpretación más precisa de los resultados cualitativos.

Las técnicas cuantitativas, en este caso, “se ponen al servicio de un objeto problemático que surge desde una epistemología interpretativa” (Redón & Angulo, 2017, p. 331). Los métodos cualitativos “estarían orientados a profundizar sin pretender generalizar dichos resultados, sino que a describir fenómenos por medio de los propios rasgos particulares, según sean percibidos en su contexto, por tanto, no pretenden medir, sino que cualificar estos hallazgos” (Díaz Herrera, 2018, p. 124).

#### *3.2. Tipo de investigación*

La presente investigación toma elementos centrales del estudio de casos en el sentido de que se pretende investigar “desde múltiples perspectivas la complejidad y unicidad de un determinado objeto de estudio” (Redón & Angulo, 2017, p. 68).

De acuerdo con Redón & Angulo (2017, p. 71), uno de los beneficios que ofrece investigar mediante el estudio de casos, es la exigencia que plantea a la hora de recoger

la información, implicando necesariamente múltiples fuentes y técnicas que viabilicen un estudio en profundidad. Dicho esto, los autores mencionados justifican el uso de técnicas y estrategias provenientes de la investigación cualitativa (entrevistas, grupos focales, observación) pero también de la investigación cuantitativa (cuestionario). Esta triangulación permite estudiar el problema desde diferentes perspectivas y así asegurar una “comprensión más general y profunda de los fenómenos estudiados” (Redón & Angulo, 2017, p. 73).

### *3.3. Selección de los casos*

La elección del “caso” en esta investigación, es instrumental, es decir que se define en función del “interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso en particular” (Redón & Angulo, 2017, p. 69).

En esta investigación se realiza una selección que podría definirse como caso colectivo de acuerdo a la clasificación propuesta por Stake (1999). Se trata de la elección de una colectividad de casos de entre el universo de casos posibles. Esto permite conjugar criterios de homogeneidad y heterogeneidad, rescatando similitudes y diferencias entre los casos, otorgando una amplia visión de los atributos que hacen al problema de investigación. La justificación del criterio de selección de los casos en esta investigación viene dada por el interés instrumental y la necesidad de contemplar una amplia gama de visiones sobre el mismo problema en casos similares entre sí pero con características distintas.

Se eligieron centros educativos públicos, del nivel de Educación Media Superior, en la modalidad de Enseñanza General, es decir, aquellas instituciones educativas públicas cuya oferta educativa incluye el plan de Bachillerato Diversificado. A su vez, los liceos se seleccionaron en función de la cantidad total de estudiantes matriculados en los BD. Este indicador da la pauta del tamaño del liceo. Se fijó el umbral en 1200 estudiantes, de acuerdo a la categorización de liceos por tamaño propuesta por Fernández (2010, p. 113) en base a diversos estudios que analizan la incidencia del tamaño del centro educativo en la tasa de abandono. Por último, se optó por una delimitación geográfica, seleccionando solamente macro-liceos públicos con BD de Montevideo<sup>9</sup>. La selección representa el universo total de liceos de estas

---

<sup>9</sup> La delimitación geográfica se da en función de los recursos disponibles, sobre todo por las exigencias de movilidad que implicaría la realización de las entrevistas, en caso de que fueran presenciales.

características en Montevideo, determinando un total de ocho liceos<sup>10</sup>. El período relevado incluye los años 2019 a 2021<sup>11</sup>.

En suma, se seleccionaron centros educativos de acuerdo a las siguientes características:

Nivel de Educación Media Superior + Enseñanza Pública + Enseñanza General +  
Plan 2006 (Bachillerato Diversificado) + Matrícula  $\geq 1200$  (en 2020) + Ubicados en  
Montevideo

#### *3.4. Unidad de análisis, variables de interés y operacionalización*

La unidad de análisis se constituye de la consideración conjunta de la producción y la circulación de información sobre el ausentismo y abandono en estudiantes de bachillerato. De esta forma, el interés analítico está puesto en los procesos de gestión de la información.

Para ello se consideraron las siguientes variables dentro de la gestión de la información: actores que participan (roles, interacciones entre ellos); tiempos implicados; instrumentos mediante los cuales se obtiene la información; soportes en los cuales se registra la información; espacios institucionales en los que se comparte la información; canales mediante los cuales se comparte la información; el carácter público o reservado de la información que circula; transmisión inter-anual de la información. El análisis de estas variables se organiza en dos capítulos que abordan, por separado, el proceso de producción de información y el proceso de circulación de información.

---

<sup>10</sup> Ver tabla en Anexo 1

<sup>11</sup> Durante ese período se dieron cambios importantes en la forma de cursar la educación formal y ello impactó también en las dimensiones analizadas en este trabajo de investigación. En marzo del año 2020, el sistema educativo uruguayo, ante el decreto de la emergencia sanitaria por causa de la pandemia COVID19, se dispuso -inicialmente- el cierre de los centros educativos y la suspensión de presencialidad en la asistencia a clases en todos sus niveles (Res. N° 2 del Acta 14, de fecha 25 de marzo de 2020 - ANEP-CODICEN). A partir de junio de 2020 se habilitó el regreso a las aulas de forma presencial, no obstante se dejó librado a la voluntad de las familias y los estudiantes el regreso, dado que la contabilización de la asistencia dejó de ser un requisito formal para la acreditación del año académico. Esta última decisión se revirtió en setiembre de 2020, cuando se restableció la obligatoriedad en la asistencia a clases (Res. N° 1 del Acta 64, de fecha 8 de octubre de 2020 - ANEP-CODICEN). En abril de 2021 nuevamente se suspendió la presencialidad en todas las actividades educativas (Res. N° 664 del Acta 8, de fecha 7 de abril de 2021 - ANEP-CODICEN), suspensión que se prolongó hasta julio del mismo año, mes en que se retomó la presencialidad y no volvió a suspenderse (Circular N° 48/2021 - ANEP-CODICEN).

A su vez, se tomó como variable transversal al análisis la pertinencia del tipo de información que se releva y produce sobre los estudiantes así como el momento en que se produce y el momento en que circula.

### *3.5. Fuentes y técnicas de recolección y análisis de datos*

En la presente investigación se optó por escoger tres fuentes y técnicas de diversa “textura epistemológica” (Redón & Angulo, 2017, p. 73): la revisión bibliográfica, el cuestionario y la entrevista.

La revisión bibliográfica para el presente trabajo incluyó: trabajos de investigación que aportan datos relevantes sobre los factores que inciden en la aparición de eventos de ausentismo y abandono en estudiantes de EMS e investigaciones y documentos de trabajo sobre la gestión de información en instituciones educativas.

La bibliografía especializada en desafiliación educativa y específicamente en ausentismo y abandono sirvió de base para obtener evidencia empírica sobre los factores que inciden en la aparición de estos eventos. Esto arrojó insumos para trabajar en el análisis de la pertinencia de la información recabada por las instituciones educativas sobre sus estudiantes, contrastando estas categorías y la relevancia asignada por los actores institucionales, con aquellas que la bibliografía establece que es la información más relevante según los factores que mayormente inciden en la aparición del ausentismo y el abandono. Se tomaron como punto de partida los trabajos de Fernández (2010) y Cardozo (2015).

A su vez, las investigaciones y documentos de trabajo sobre la gestión de información en instituciones educativas dan la pauta de cuáles son aquellas categorías relevantes a analizar dentro de los procesos de gestión de información. Esencialmente, como se especificó en el capítulo teórico, se toma como eje vertebrador de la construcción de estas variables, el trabajo de Harf (1998) sobre los Legajos Escolares, extrapolando las variables consideradas para este instrumento específico, a la generalidad del proceso de gestión de información. Es a través de ese proceso inductivo que se llegó a las variables consideradas en el acápite anterior.

Por otra parte, se recurrió a la utilización de un cuestionario como una segunda técnica de recolección de datos. El cuestionario es un instrumento que tiene por objetivo

cuantificar resultados en base a un determinado conjunto de preguntas o reactivos. Estas preguntas “deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece” (Cáceres, 2017, p. 227).

El cuestionario incluye conceptos clave que pasan a ser considerados como variables. Es decir, los atributos de los conceptos -variables- son objeto de medida o cuantificación. “Por cada objetivo que haya sido establecido para ser consultado en un cuestionario, será necesario definir dimensiones (algunas veces son referidos como subconstructos) e indicadores” (Cáceres, 2017, p. 228).

Este cuestionario auto-administrado, alojado en una plataforma en línea, fue aplicado a adscriptos/as de bachillerato de los centros educativos seleccionados. Las respuestas fueron anónimas y solamente se solicitó la identificación del liceo al que pertenecen<sup>12</sup>. El análisis de datos del cuestionario se realizó asociando los resultados arrojados con atributos de las diferentes dimensiones consideradas por cada una de las variables.

Por último, se recurrió a la realización de entrevistas semi-estructuradas con el objetivo de profundizar sobre los procesos de gestión de información sobre el ausentismo y el abandono en estudiantes de cada uno de los casos, para así obtener una visión lo más completa posible del problema.

La elección de esta técnica para la recolección de datos se dio en función del tipo de investigación, que como se menciona anteriormente, surge desde una epistemología interpretativa. Se pretende con ello conocer la percepción que tienen los sujetos sobre los diferentes componentes enumerados anteriormente que están implicados en la gestión de la información.

La entrevista semi-estructurada establece una planificación de los grandes temas sobre los que versará la conversación<sup>13</sup> y “no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, el orden de formulación” (Vallejos & Angulo, 2017, p. 109).

---

<sup>12</sup> Ver Cuestionario en Anexo III.

<sup>13</sup> Ver Guía de la entrevista semi-estructurada en Anexo IV.

El análisis de las entrevistas se realizó tanto de forma deductiva en base a las categorías previamente establecidas como de forma inductiva, es decir a través de la identificación y construcción de categorías emergentes a partir del texto (Díaz Herrera, 2018, p. 129).

La decisión de qué sujetos entrevistar estuvo determinada por la razón instrumental, es decir, por verificar que tuviera una coherencia con la temática de investigación y con el contexto mismo y sus particularidades, y también por la viabilidad de la investigación. Por tanto, una vez elegidos los liceos, se seleccionaron los actores institucionales de interés para el análisis. Si bien el problema de investigación necesariamente implica a actores institucionales de distinta naturaleza como adscriptos/as, docentes, psicólogos/as, directores/as, personal de unidades territoriales, entre otros, se optó por seleccionar un sólo tipo de actor institucional por razones instrumentales y prácticas: adscriptos/as.

En *El trabajo del profesor adscripto. Una dimensión desconocida.*, Ana Lía González (2021, p. 69) conceptualiza el rol del adscripto como

un articulador tanto institucional como interinstitucionalmente [que] realiza un trabajo de ligazón entre la familia y la institución educativa, la institución y otras instituciones, así como también entre los distintos actores de la institución: profesores, alumnos, dirección, personal administrativo, profesionales, etc. Se habla del profesor adscripto como de un puente o hilván institucional que entreteje a todos los sujetos de la educación.

A su vez, la razón instrumental de la elección de este actor institucional para las entrevistas y cuestionarios obedece esencialmente al rol que los/as adscriptos/as cumplen en los procesos de gestión de información sobre los estudiantes. Según el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (INEEd, 2022, p. 150) el adscripto

es responsable de registrar la información de los estudiantes sobre inasistencias, antecedentes escolares, de salud entre otros. Asimismo, asiste a las reuniones de profesores de los grupos a su cargo para aportar información que le sea requerida. Se comunica con las familias de los estudiantes ante su inasistencia, sanción o entrega de boletín de calificaciones.

En suma, la metodología adoptada para la presente investigación refleja un abordaje integral, que se compone de diversas fuentes y técnicas de recolección y

análisis de datos para profundizar en la comprensión de la gestión de información en el contexto de la EMS en Uruguay, particularmente en relación con los el ausentismo y el abandono estudiantil.

A través de la revisión bibliográfica se establecieron fundamentos teóricos que permitieron la identificación de variables significativas que influyen en la desvinculación educativa. El cuestionario, por otro lado, facilitó la comprensión de la percepción de los actores institucionales en torno a estas variables. En complemento, las entrevistas semi-estructuradas brindaron una perspectiva detallada y contextual sobre los procesos internos de gestión de información.

### *3.6. Estrategia*

La estrategia de investigación consistió en combinar los métodos cualitativos y cuantitativos de una forma complementaria, en donde los resultados de uno de los métodos permitieron su profundización a través de otro método. Esto justifica la elección de un diseño explicativo secuencial, que “se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 554).

La justificación de la elección de este diseño de tipo secuencial es el de aportar una visión más comprensiva del problema. La primera etapa cuantitativa consistió en identificar qué actores participan y qué instrumentos y canales se utilizan con mayor frecuencia en los procesos de gestión de información sobre ausentismo y abandono en sus liceos. También tuvo por objetivo relevar la percepción de los sujetos sobre las distintas variables que hacen a estos procesos y así aproximarse a algunos resultados preliminares de los componentes que luego se abordaron con mayor profundidad a través de las entrevistas. También mediante esta primera etapa se logró un acercamiento con los actores a través de la familiarización con el lenguaje y las dimensiones contenidas en la investigación, lo que sirvió de preparación para las entrevistas. Por último, el cuestionario de la primera etapa tuvo como finalidad obtener la voluntad y consentimiento de algunos de los sujetos que luego fueron entrevistados en una segunda etapa.

Los resultados de la primera etapa fueron profundizados en una segunda etapa -cualitativa- que consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas con personal de Adscripción de los centros educativos seleccionados. Se realizó una entrevista en cada uno de los centros educativos seleccionados.

La segunda etapa de la estrategia de investigación, marcada por la realización de entrevistas semi-estructuradas, otorgó una dimensión humana y contextual a la investigación. Al dialogar directamente con el personal de Adscripción, este método abrió las puertas para explorar no sólo las estructuras y procedimientos formales, sino también las percepciones, interpretaciones y experiencias vividas que estos actores clave tienen en torno a los procesos de gestión de información sobre ausentismo y abandono en los macro-liceos públicos de Montevideo.

Las entrevistas permitieron no solo confirmar las tendencias identificadas en la etapa cuantitativa, sino también descubrir nuevas dimensiones del problema, brindando una imagen más rica y matizada de la situación en los centros educativos seleccionados. Además, la flexibilidad inherente a esta técnica facilitó una adaptación dinámica a las respuestas de los entrevistados, permitiendo una indagación más profunda en temas específicos y emergentes, y enriqueciendo así el cuerpo de datos reunidos para el estudio.

En conclusión, la estrategia de investigación adoptada en este estudio permitió un acercamiento progresivo y profundizado al fenómeno de estudio. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos no solo aseguró una comprensión amplia y detallada de los procesos de gestión de información en el contexto de la desvinculación educativa, sino que también facilitó la construcción de una narrativa coherente y rica en matices, que refleja la complejidad inherente a la problemática.

## 4. Antecedentes

### 4.1. Ausentismo y abandono en Educación Media Superior

Para introducir brevemente la magnitud del problema se utilizan diversas fuentes. Entre las fuentes oficiales están: Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd); Monitor Liceal de la Dirección General de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública (DGES-ANEP); información procesada y divulgada por el Departamento de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP (DIEE-ANEP) proporcionada por el Sistema de Protección de Trayectorias (SPTE) y el Departamento de Estadística de la DGES. Por otro lado, también acude a fuentes secundarias a partir de los resultados de las investigaciones de los sociólogos Tabaré Fernández (2010) y Santiago Cardozo Politi (2015) sobre el análisis del material empírico que surge de la Encuesta Retrospectiva sobre trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003.

Si bien el presente trabajo de investigación se centra en la gestión de información sobre estudiantes con ausentismo y abandono, también se expone brevemente el estado de situación de la tasa de egreso en EMS. Este es un fenómeno conexo con el ausentismo y el abandono y, sus magros resultados, son -en parte- consecuencia de la constatación de eventos como el ausentismo y el abandono.

La asistencia a clases es un indicador que, junto con la calificación del curso (según el régimen de pasaje de grado vigente), se refleja en un fallo de aprobación/no aprobación al finalizar el año lectivo. Un alto nivel de inasistencias además de suponer, en ciertos casos, la pérdida de la reglamentación del curso, también puede determinar la imposibilidad de cumplir con las exigencias académicas del curso en el tiempo esperado. Por esto, la asistencia a clases resulta un factor relevante a la hora de caracterizar las trayectorias educativas.

Operacionalmente, para considerar el ausentismo como atributo de la trayectoria estudiantil y poder dimensionarlo, se debe fijar un umbral a partir del cual las inasistencias configuren un riesgo en la continuidad educativa. A efectos administrativos, el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Plan Reformulación 2006 (en adelante Reglamento), que está actualmente vigente para el

Bachillerato Diversificado establece que “para lograr la promoción no se podrá superar 1/6 de las inasistencias fictas. Esa fracción se determinará en base al total de clases teóricas y prácticas que debieron dictarse en cada asignatura” (DGES, 2006, p. 7).

Sin embargo, el cómputo de la inasistencia no es igual para el primer año del Bachillerato que para el segundo y tercero. En el primer caso la inasistencia a una clase de cualquier asignatura contabiliza una falta para el día completo. Diferente es el caso para los últimos dos años del BD, en los que las inasistencias pasan a computarse por asignatura. Para ambos casos el umbral máximo de inasistencias permitidas para obtener un fallo de aprobación si obtienen la calificación suficiente está fijado en 1/6 de las inasistencias fictas. Existen algunas excepciones: es el caso de las inasistencias justificadas por razones de salud o las inasistencias originadas en situaciones graves o excepcionales debidamente probadas. Esto no permite establecer un umbral fijo o absoluto de inasistencias, dado que el Reglamento establece que el fallo de no aprobación depende de la relación entre las inasistencias y las horas de clase impartidas al finalizar el año académico.

Por lo expuesto anteriormente sería prácticamente imposible, e inconsistente con el Reglamento, determinar un número absoluto de inasistencias como umbral a considerar a los efectos de la presente investigación para caracterizar el ausentismo. Esto nos plantea un problema a los efectos de dimensionar la magnitud del ausentismo en el nivel de bachillerato.

Por otra parte, en las dos investigaciones antes reseñadas sobre desafiliación en educación media (Fernández, 2010; Cardozo, 2015) optan por fijar un umbral para poder dimensionar la magnitud que adquiere el indicador de ausentismo. Fernández (2010, p. 25) fija ese umbral en 15 faltas a lo largo del año. Cardozo (2015, p. 69), por su parte, lo fija en 20 días a lo largo del año.

Los únicos datos oficiales actualizados con los que se cuenta, fijan el umbral en 25 inasistencias en el caso de 1° BD y un mes entero de inasistencias en el caso de 2° BD y 3° BD (ANEP, 2020, p. 69).

Para dimensionar la magnitud del ausentismo en Bachillerato, se dispone del dato de la cantidad de estudiantes que faltaron un mes o más durante el período curricular 2018 (presentados dentro del capítulo “La situación educativa en Uruguay 2000-2019” del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP). Como se

observa en el documento mencionado, el 11,4% de los estudiantes de Bachillerato faltaron al menos treinta días durante el año. El mismo informe arroja que un 22,5% de estudiantes de 1° BD tuvo 26 inasistencias o más en el año 2018. Este número desciende a 13% en 2° BD y a 9,2% en 3° BD.

Por su parte, el abandono presenta aún más problemas de medición, puesto que administrativamente los centros educativos no cuentan con un indicador de este tipo. Más aún, la inferencia que establece Fernández (2010, p. 25) es que configurado el ausentismo y superado el umbral de inasistencias aceptable según el Reglamento, el centro educativo supone que hubo abandono. Por ello, en el trabajo coordinado por Fernández (2010) se utiliza el indicador de abandono intra-anual, una medida subjetiva que surge del reporte de estudiantes entrevistados que en el año de referencia no culminaron los cursos a los que se habían matriculado. Operacionalmente, entonces, esta medida supone que hubo un evento de matriculación en un curso dado y que luego se tomó la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminado el curso (Fernández, 2010, p. 68). Para este indicador, así entendido, no existen datos oficiales actualizados.

A modo de ilustrar la magnitud del problema, aun entendiendo que estos datos están ya desactualizados, se presentan brevemente los resultados que arroja el análisis de Fernández (2010) sobre el abandono intra-anual en la cohorte PISA 2003: 34,9% de los y las estudiantes de la cohorte tuvo al menos un evento de abandono entre los 15 y 19 años luego de haberse matriculado (Fernández, 2010, p. 71). Específicamente en el nivel de Bachillerato, “a los 18 años (2006) dejaron de asistir luego de matricularse uno de cada cuatro inscriptos en un Bachillerato Secundario (24,6%)” (Fernández, 2010, p. 72).

El dato con el que actualmente cuenta el sistema educativo es el de la desvinculación inter-anual. Este indicador refleja el porcentaje de estudiantes que, habiéndose matriculado en un centro educativo en un año dado, no se encuentran matriculados en ningún centro educativo al año siguiente. Refleja el porcentaje de estudiantes que se desvinculan de un año a otro.

Según informe del Monitor Educativo de la DGES (DGES, 2021) la desvinculación interanual en BD (Plan Ref. 2006) entre los años 2018 y 2019 fue de 12,1%, aumentando a 12,7% entre 2019 y 2020 y disminuyendo a 11,2% entre 2020 y 2021. Este indicador presenta peores resultados para el Bachillerato Diversificado que

para el Ciclo Básico (casi el doble de la cantidad de estudiantes desvinculados año a año en BD que en CB). La desvinculación fue mayor para los varones que para las mujeres en todos los años, con una diferencia de entre 2 y 3 puntos porcentuales. En cuanto a la condición de extraedad (estudiantes matriculados con al menos un año más respecto a la edad teórica esperada para el grado que cursa), la brecha es sustancialmente mayor. La desvinculación interanual en el BD (Plan Ref. 2006) para estudiantes que asistían sin rezago rondó en promedio el 2,4% en los años reseñados, mientras que para alumnos con extraedad fue de 27% en promedio. Por otra parte, la desvinculación interanual del Plan 1994 (Nocturno) alcanzó el 51,71% entre 2020 y 2021.

El alto nivel de desvinculación explica en parte las bajas tasas de egreso que se encuentran en la EMS. Esta se ubicó en 34,6% en el tramo etario de 18 a 20 años en 2019, aumentando a 43,4% en el tramo de 21 a 23 años (nuevamente se evidencia el rezago característico de nuestro sistema educativo).

Al analizar este dato tomando en cuenta la edad al egreso, se puede observar que a los 18 años (edad oportuna de egreso según la trayectoria escolar prevista en la Ley General de Educación de 2008) solamente el 24,5% había egresado. El egreso oportuno considera el porcentaje de jóvenes de 19 años que egresó del nivel de EMS sobre el total de jóvenes de esa edad en el país. El resultado de este indicador se ubicaba en 37,6% en el año 2019, lo que quiere decir que casi dos tercios de los jóvenes en Uruguay no egresa de la educación media superior a los 19 años (edad oportuna).

Se observa un aumento del abandono sostenido a partir de los 12 años conforme aumenta la edad. A los 17 años solo el 36% del total de los adolescentes de esa edad asiste sin rezago al sistema educativo, y una cuarta parte de los adolescentes ya se encuentra fuera del sistema.

Este indicador presenta diferencias cuando se analiza la información por sexo, región y nivel socioeconómico. A los efectos del presente trabajo, solamente se expondrán los datos correspondientes a la brecha por nivel socioeconómico. Esto guarda estrecha relación con el tipo de transiciones de la adolescencia a la adultez que lógicamente son distintas para estudiantes que con 15, 16, 17 o 18 años deben comenzar a trabajar o deben comenzar a pensar en su independencia y aquellos que no.

En 2019, mientras que el 82% de los jóvenes de 21 a 23 años de los hogares más ricos (quintil 5) egresaron de la EMS, en el primer quintil de ingresos tan sólo egresó el

18%. Más allá de las “ventajas” relativas que alcanzan los jóvenes de los hogares más ricos, es importante subrayar que sus niveles de culminación de la EMS están lejos, de todos modos, de ser universales, incluso en el quintil 5. De hecho, en 2019, uno de cada cinco jóvenes en este grupo no había logrado completar este nivel educativo entre los 21 y los 23 años de edad.

A pesar de leves mejoras en los últimos años, estos niveles resultan bajos en la comparación internacional y ubican a Uruguay en una posición desventajosa en relación a su capacidad para masificar los egresos de la Educación Media y para avanzar hacia su progresiva universalización.

Tomando en cuenta las estadísticas comparadas de CEPAL, Uruguay se ubica como el país con menor tasa de egreso en la EMS, lo que pone un enorme desafío a la educación nacional para el logro de mejores resultados que permitan revertir la situación que se ha generado, en atención a los avances que otros países han concretado en los últimos tiempos en relación con la culminación de este nivel educativo.

En suma, tanto el acceso como la persistencia y el egreso en la EMS muestran elevados niveles de ineficiencia interna con altas tasas de repetición, acumulación de rezago y elevados niveles de abandono (Fernández, 2010; Cardozo, 2015).

#### *4.2. Motivos asociados al abandono*

A pesar de ser uno de los grandes desafíos actuales del sistema educativo uruguayo, la desvinculación es un fenómeno que cuenta con escasa investigación acerca de los motivos por los cuales se da. Como se argumentaba anteriormente, el trabajo de Fernández (2010) realiza una aproximación a los distintos marcos interpretativos que existen desde el ámbito académico, desde las políticas educativas y en general, para explicar la desvinculación. Esta distinción permite, al menos, reconocer que es un fenómeno multidimensional y complejo, que no puede ser analizado solamente desde una perspectiva.

La desafiliación está condicionada por la posición en la estructura de clases y por los estereotipos culturales de género, pero también tiene que ver con los cálculos costo-beneficio y las decisiones identitarias de los jóvenes. Depende de las características de la escuela y del nivel de marginación socio-territorial, así como de la gestión y de las redes sociales y de la acción colectiva en la localidad. Los estudios comparados muestran que la desafiliación educativa es característica de un modelo de

desarrollo, pero que también las tradiciones institucionales nacionales y las políticas más recientes contribuyen a explicar las diferencias observadas entre países (Fernández, 2010, pp. 39-40).

Esclarecido este punto, nos encontramos de todas formas ante el mismo problema: se trata de un fenómeno cuyas causas están poco estudiadas, desde cualquiera de las perspectivas reseñadas.

No obstante, se han realizado algunas aproximaciones. Tal es el caso del estudio que realizó Cardozo (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*, presenta una aproximación a los motivos que los propios estudiantes esgrimieron sobre la decisión de no continuar sus estudios<sup>14</sup>.

El motivo que aparece con mayor fuerza es el vinculado a la inserción laboral. Una cuarta parte de los estudiantes que abandonaron durante los años relevados en dicho estudio, señalaron este como el principal motivo por el cual abandonaron la educación formal. Más aún, la probabilidad de que la inserción laboral sea el motivo principal del abandono aumenta conforme aumenta la edad de los estudiantes, siendo que a los 18 años este motivo representa la mitad de los casos de abandono (Cardozo, 2015, p. 75).

Vinculado a la inserción laboral pero no exclusivamente, aparecen también las dificultades económicas. La relativamente escasa proporción de estudiantes que esgrimen este motivo se debe, en parte, a la estrecha relación que esta dimensión guarda con la anterior. Sin embargo, de acuerdo a lo que establece el trabajo aquí reseñado, algunas de las respuestas tienen que ver estrictamente con lo económico en términos de los gastos que los estudiantes necesitan afrontar para asumir costos económicos vinculados al estudio (compra de materiales, vestimenta, o para el traslado) (Cardozo, 2015, p. 75).

Por otra parte, aparecen las razones vinculadas a la propia trayectoria escolar, tanto en lo académico como en la integración al centro educativo o la asistencia. El primero de este conjunto de razones engloba las dificultades académicas, que pueden implicar el bajo rendimiento, el no poder cumplir con las exigencias del curso, o la

---

<sup>14</sup> Estos resultados surgen de la aplicación de una encuesta retrospectiva aplicada al panel de alumnos evaluados por PISA en 2003 mediante la incorporación de una pregunta abierta sobre los motivos por los cuales consideran que abandonaron aquellos estudiantes que declararon, en cada año (2004, 2005 y 2006) haber abandonado los cursos antes de su término. Cabe aclarar, por lo tanto, que si bien estos resultados arrojan luz sobre el problema aún en la actualidad, estos fueron relevados hace casi 20 años.

acumulación de materias adeudadas, por ejemplo. Este motivo alcanza a una quinta parte de los estudiantes que declararon haber abandonado y, al contrario de lo que sucede con la inserción laboral, la probabilidad de que este sea el principal motivo de abandono desciende conforme aumenta la edad. La acumulación de inasistencias aparece como otro de los motivos asociados a la trayectoria escolar, tanto por el hecho de perder la reglamentación del curso por exceso de inasistencias, como por las implicancias que el ausentismo tiene en el acompasamiento del curso. También en este conjunto aparecen respuestas vinculadas a la vocación, en términos de la diversificación u “orientación” escogida o incluso la modalidad elegida (enseñanza media general o enseñanza media técnica). Por último, también una porción de los estudiantes que abandonaron aludieron a las dificultades de integración al centro como principal motivo del abandono. Esto incluye respuestas alusivas al vínculo con sus pares o con los adultos que trabajan en el centro educativo, a la insatisfacción con el compromiso y la asistencia del plantel docente y al clima escolar en general (Cardozo, 2015, p. 76).

Las exigencias derivadas de tareas de cuidado o tareas domésticas en general también adquieren una relevancia considerable (una quinta parte de quienes abandonaron esgrimieron este como principal motivo) (Cardozo, 2015, pp. 76-77).

Por último, pero con una proporción considerable de respuestas, aparecen los motivos asociados a la desmotivación o falta de interés. “Entre los 15 y los 16 años, llegan a representar más del 20% de las respuestas, lo que las ubica en niveles similares a las razones vinculadas al trabajo” (Cardozo, 2015, p. 77). Cabe destacar que este grupo de motivos dice poco acerca de las razones que subyacen tal desmotivación o falta de interés.

A modo de síntesis, los principales motivos que los estudiantes esgrimen para abandonar el sistema educativo incluyen la inserción laboral -especialmente a medida que aumenta la edad-, las dificultades económicas, problemas académicos como el bajo rendimiento o la acumulación de asignaturas pendientes de aprobación, la acumulación de inasistencias, la desmotivación o falta de interés, y las exigencias derivadas de tareas de cuidado o domésticas. Además, se señalan problemas relacionados con la integración al centro educativo, incluyendo el vínculo con compañeros y adultos en el centro educativo, el compromiso y la asistencia del personal docente, y el clima escolar en general. Estos motivos, tanto individuales como sociales, contribuyen a la comprensión

de la desvinculación estudiantil en Uruguay y destacan la necesidad de estrategias integrales para abordar este desafío educativo.

En este contexto, se hace evidente la necesidad apremiante de una mayor investigación y comprensión de las complejas dinámicas que subyacen en la desvinculación estudiantil. Aunque los estudios mencionados proporcionan información valiosa sobre las razones detrás del abandono escolar, es crucial profundizar en estas áreas para desarrollar estrategias más efectivas de prevención y acompañamiento a los estudiantes en riesgo. Esto implica no solo identificar las causas inmediatas del abandono, sino también explorar las raíces más profundas que pueden estar relacionadas con factores socioeconómicos, culturales y personales.

#### *4.3. La integración de sistemas de información y su uso para la protección de las trayectorias: la experiencia del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE)*

El Consejo Directivo Central de ANEP resolvió, en diciembre de 2015, la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), con el cometido de hacer posible el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes a lo largo de todo el trayecto escolar, de modo de proteger y garantizar la fluidez y completitud de las trayectorias (ANEP-CODICEN, 2016, s/n).

El SPTE se basa en cuatro componentes, según la propuesta aprobada por los Consejos Desconcentrados<sup>15</sup> de ANEP en 2016, siendo estos:

1. La información del estudiante
2. La identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación
3. El equipo de seguimiento y acompañamiento
4. El marco pedagógico institucional

Estos componentes se materializan en el SPTE a través de diferentes estrategias. Una de ellas es la que apunta a asegurar la inscripción temprana. Es decir, se comienza a trabajar desde antes que culmine el año académico con los centros educativos, los estudiantes y sus familias en cada último grado de los niveles de educación primaria y de educación media, para que se efectivice la inscripción universal de los estudiantes

---

<sup>15</sup> Actualmente Direcciones Generales.

que egresan de un nivel, al nivel siguiente. Esta estrategia ha permitido disminuir la cantidad de estudiantes que se desvinculan del sistema educativo en esas transiciones.

En la educación media, a su vez, se conciben alternativas variadas de acompañamiento de las trayectorias: coordinación entre los equipos docentes y referentes de trayectorias, las y los estudiantes y sus familias. Estas adquieren la forma de adecuaciones curriculares, de atención a las dificultades de aprendizaje y de acuerdos educativos para adaptar la experiencia educativa a la situación del estudiantado. También se apunta a la articulación interinstitucional para abordar de forma integrada la intervención, cuando se hace necesario.

Para diseñar y ejecutar dichas estrategias, el SPTE basa su procedimiento en la generación de información. El registro adecuado de la información sobre los eventos intra y extraescolares de los estudiantes se erige como pilar del sistema, por el cual es posible hacer un acompañamiento adecuado a las características y especificidades de los estudiantes. Permite identificar situaciones de riesgo (como el ausentismo o el abandono) o de otra índole más descriptiva: socio-educativas, socio-económicas, familiares, requerimientos del aprendizaje, etc. La información es un insumo para el acompañamiento. Como establece el documento de sistematización de las “Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información”, elaborado por ANEP (2019),

para analizar las trayectorias educativas con múltiples aristas, es vital contar con información sobre características individuales del estudiante, sobre su contexto social y familiar y —no menos importante— con información sobre los centros educativos a los que asiste, asistió o podría asistir, así como del contexto educativo en su conjunto. En este sentido, las prácticas cotidianas cuentan cada vez más con dispositivos tecnológicos que brindan un soporte sistemático a la gestión de información de los actores educativos y las situaciones pedagógicas relacionadas, oficiando de soportes para el desarrollo de estrategias de acompañamiento. Tanto para la gestión de los centros como para la política educativa, caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción de los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar implica gestionar información en diferentes niveles de trabajo de estos sujetos y condiciones (pp. 18-19).

A los efectos del presente trabajo de investigación se centrará la atención en uno de los módulos del SPTE, el llamado Módulo de Asistencia. Este consiste en la generación de un registro digital para cada estudiante en el seguimiento de su asistencia al centro educativo en un programa informático llamado *Sistema de Trayectorias*

*Educativas*, automatizando la generación de Alertas Tempranas. Este sistema integra la información de los programas informáticos de gestión de los diferentes subsistemas de la ANEP (*GURI* para Inicial y Primaria, *Portafolio Docente* para Secundaria y *Corporativo* para Educación Técnico-Profesional). Cuando un estudiante falta a un día entero de clases tres veces consecutivas y sin justificar, se genera un expediente que notifica a los equipos referentes a través de un sistema informático. A su vez, se dispone de un espacio para el registro de Alertas Manuales, para aquellos casos que, de acuerdo a las necesidades de cada centro y a situaciones que no necesariamente implican la no asistencia regular del estudiante, se pueda desplegar ese expediente vinculado a un estudiante, que permite la actuación de los referentes del centro educativo y la resolución de la situación de alerta.

El Módulo Asistencia contiene, además, protocolos estandarizados de actuación ante la constatación de las alertas, para el despliegue de estrategias de acompañamiento. Aun reconociendo que el abordaje de las situaciones particulares de los estudiantes no debe apearse estrictamente a un solo esquema de actuación y, que debe contemplar la singularidad de cada estudiante y la formación y experiencia de los referentes, el Módulo dispone de un flujo de trabajo que se despliega a partir de la generación de la alerta, por el cual se visualizan una serie de etapas a cumplir. Uno de los beneficios que la propia Administración central identifica con respecto a esto es la estandarización a nivel nacional a la vez que deja margen para la actuación en base al conocimiento y prácticas institucionales de cada centro educativo, al tiempo que considera las circunstancias de cada situación y cada estudiante (ANEP, 2019, p. 20).

Como establece el documento reseñado, “no se trata de una mera exigencia de producir registros administrativos, sino de instrumentos que mediante juicios y valoraciones sintéticas permiten luego historizar las situaciones por las que atraviesa un estudiante y el trabajo de protección que se realiza desde el centro educativo” (ANEP, 2019, p. 20).

El análisis de resultados que aporta el documento de sistematización reseñado, señala que ha sido alto el nivel de respuesta y atención de los casos de ausentismo. Por otra parte, se destaca los aportes que este módulo de asistencia ha realizado para la comprensión de las situaciones de riesgo, dado que se tiene un acumulado que permite establecer cuáles son los principales motivos de ausentismo de los estudiantes de EMB.

Contar con este tipo de información permite diseñar estrategias adaptadas a cada situación y también actuar en clave preventiva a partir de la lectura de los principales motivos de ausentismo, desplegando acciones en conjunto con los actores del centro educativo, actores territoriales, los estudiantes y sus familias.

Para el acompañamiento, esta política prevé que se conformen Equipos de Referentes de Trayectorias (ERTE) en cada centro de EMB. En función de los perfiles definidos por cada subsistema de educación media, cada centro elige su ERTE. Este equipo actúa en cada centro de EMB identificando a la población que presenta alguna situación de riesgo en su continuidad educativa y generando estrategias para el acompañamiento, articulando con actores del centro educativo, con las familias y con otras instituciones.

Hasta aquí se han descrito los principales rasgos que revisten de interés sobre el SPTE para el presente trabajo de investigación y que dan la pauta de un abordaje sistémico de la desvinculación educativa en el nivel de EMB. No obstante, en el nivel de EMS, ninguno de estos componentes se aplicaba de forma sistémica en el período relevado en esta investigación, aunque sí existen otras experiencias, como es el caso del Programa Compromiso Educativo.

Este dispositivo, en funcionamiento desde 2011, genera un soporte para el acompañamiento de las trayectorias educativas en EMS. Basa su actuación en torno a diversos componentes: Acuerdo Educativo-Acompañamiento, Beca de Estudio, Espacios de Referencia y Con compromiso, Uruguay Estudia (ANEP, 2019, p.21).

El Acuerdo es un dispositivo que genera un compromiso entre el estudiante, su familia y el centro educativo y “supone y se propone construir y asumir compromisos y responsabilidades interconectadas de todos los actores involucrados en el proceso educativo del estudiante, considerando los siguientes aspectos: integración, rendimiento académico, asistencia regular y participación en actividades” (ANEP, 2019, p.21).

Las becas, por su parte, brindan un apoyo económico para el sostenimiento de la trayectoria educativa a estudiantes que por distintos motivos el aspecto económico se vuelve un impedimento para su permanencia y continuidad en el sistema educativo. Como se ha reseñado en el apartado sobre los motivos del abandono de los estudiantes de EMS, el factor económico es uno de los principales (ANEP, 2019, p.21).

Los llamados “Espacios de Referencia” son guiados por un actor del centro educativo que cumple el rol de articulador y por Referentes Pares que son estudiantes voluntarios de nivel terciario o universitario y que acompañan en condición de “pares” a los estudiantes de EMS en su recorrido (ANEP, 2019, p.21).

Por último, la estrategia “Con Compromiso, Uruguay Estudia” amplía el marco de actuación de las tutorías del Programa Uruguay Estudia (PUE), un programa de tutorías para el rendimiento de exámenes y aprobación de ciclos. Esta modalidad se implementa brindando tutorías a estudiantes del primer año de EMS que tienen hasta tres asignaturas pendientes de EMB. De tal forma, se apoya a los estudiantes en la acreditación del Ciclo Básico y se favorece la continuidad educativa.

Si bien estos componentes del Programa Compromiso Educativo se han integrado al SPTE como estrategias específicas para el nivel de EMS, actualmente no existen para ese nivel estrategias de corte sistémico y con anclaje en la producción y sistematización de información como sí tiene la EMB. Este es uno de los grandes desafíos que aún persisten en las políticas de protección de trayectorias. El presente trabajo de investigación, a través de la indagación exhaustiva de los modos de producción y circulación de información, así como del uso de la información para el diseño de estrategias de acompañamiento a los estudiantes con riesgo de desvinculación en EMS, permite elaborar una serie de consideraciones que podrían servir de lecciones para el diseño de una estrategia sistémica del SPTE para la Educación Media Superior.

## 5. La producción de información en los macro-liceos de Montevideo

El proceso de producción de información, como se argumentaba anteriormente, es aquel que va desde la recopilación de datos sobre los estudiantes hasta su registro o sistematización en uno o más soportes. Para que los datos deriven en información, lo que debe haber es una transformación de los datos con la intención de generar un insumo que los actores intervinientes consideren valioso para su labor educativa.

Las variables consideradas en esta investigación para el análisis del proceso de producción de información sobre los estudiantes y sobre los eventos de riesgo para la continuidad educativa son:

- Actores que participan en el proceso
- Tiempos implicados en el proceso
- Instrumentos mediante los cuales se obtiene la información
- Soportes en los cuales se registra la información

A continuación se realizará un recorrido por la percepción que los/as adscriptos/as de los macro-liceos de Montevideo tienen sobre el proceso de producción de información, teniendo en consideración las variables mencionadas anteriormente.

### 5.1. Actores que participan en el proceso

Los actores que tienen mayor incidencia en la gestión de información sobre los estudiantes -y especialmente sobre las situaciones de aquellos estudiantes que transitan algún evento de riesgo de desvinculación- son el personal de Adscripción. Retomando lo expuesto por González Curbelo (2021) en su libro *El trabajo del profesor adscripto: una dimensión desconocida* -incluido también en este trabajo en la fundamentación que se encuentra en el apartado metodológico, sobre la elección de los/as Adscriptos/as como sujetos para el trabajo de campo-, el cargo de Adscripto implica un trabajo de articulación a nivel interno y externo dentro del centro educativo, así como un trabajo de registro y de comunicación de información relevante sobre los estudiantes en todo momento en que sea requerida por las diferentes instancias de la institución.

No obstante, no solo el personal de Adscripción participa de la producción de información. Tanto Docentes (de aula o docencia directa), Dirección o equipos de

gestión y otros actores con competencia a nivel territorial y de la Administración Central de la educación secundaria, participan en el proceso.

Los Docentes, junto con el personal de Adscripción son el actor más seleccionado por las personas encuestadas al preguntar sobre los actores que participan en los procesos de gestión de información sobre los estudiantes. En tercer lugar le sigue el equipo de Dirección y en cuarto lugar la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa (UCDIE). Por último, se encuentran el Departamento Integral del Estudiante (DIE) y el Equipo Multidisciplinario. Esta información fue confirmada en las entrevistas, en las que los Docentes reciben la mayor cantidad de menciones, seguidos por la Dirección.

La mayoría de los participantes del proceso de entrevistas mencionaron a los docentes como un actor relevante, asignándoles un rol importante en cuanto a la detección del riesgo de desvinculación. Estos, ya sea a través del registro de la asistencia, o mediante la observación y luego comunicación con los/as adscriptos/as, son quienes -en la mayoría de los casos- detectan por vez primera cuando un estudiante presenta algún indicador de riesgo de desvinculación. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “el que está permanentemente en clase y ve las situaciones, es el docente” (Fragmento de Entrevista A1). Según describen, a menudo este acercamiento se da en forma de consulta de los docentes al cuerpo de Adscripción cuando detectan que un estudiante está faltando o presenta algún problema dentro del aula. El/la docente se acerca a la Adscripción y notifica la situación o pregunta si los/as adscriptos/as contienen información sobre un estudiante en particular que ha estado faltando.

Esta comunicación bidireccional cobró gran importancia durante el tiempo de las clases a distancia (primera mitad del año 2020 y primera mitad del año de 2021). En este tiempo, según surge de las entrevistas, para el personal de Adscripción fue muy difícil realizar el seguimiento de los estudiantes de forma adecuada y tuvieron que apelar a los docentes para que estos informen el grado de vinculación que estaban teniendo los estudiantes. En el apartado sobre los instrumentos mediante los cuales se obtiene la información, se caracterizan algunos de los mecanismos utilizados por los diferentes centros educativos para recabar información sobre qué estudiantes no estaban teniendo una vinculación con el centro educativo y no estaban participando de las

instancias propuestas por los docentes. A su vez, este tipo de comunicación -de forma análoga a lo que sucedió durante el tiempo de clases a distancia- también cobra relevancia en la forma de realizar el seguimiento a los estudiantes de 2° y 3° de BD. Esto será desarrollado en el último capítulo de análisis en un apartado sobre la identificación del riesgo.

En cuanto a la Dirección, la percepción de los/as adscriptos/as entrevistados/as indica que se trata de un actor que interviene más en el proceso de circulación de información y de intervención que en la producción de información. Por ello, se abordará el rol de este actor con mayor detenimiento en el capítulo sobre circulación de información y uso de la información para la protección de trayectorias. Sin embargo, también encontramos casos en los que, a iniciativa de Dirección, se encomendó al cuerpo de Adscripción la elaboración de listados e informes sobre estudiantes con riesgo de desvinculación. Esto ha sido más frecuente durante el tiempo de clases a distancia.

La UCDIE participa en el proceso justamente cuando la información es escasa o cuando, a pesar de los esfuerzos por ubicar a los estudiantes que no están asistiendo y a pesar de contar con datos de contacto, no se logra ubicarlos.

Los referentes adultos de los estudiantes constituyen otro actor que aporta información, aunque en menor medida. En la mayoría de los casos se los identifica como aquellos a quienes acude el centro educativo ante la constatación del ausentismo de un estudiante. Casi nunca el proceso es inverso. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “son menos las veces que el planteo viene desde la familia, hay un desfase importante. Les cuesta mucho llegar al centro educativo en el Bachillerato. Les cuesta hacer planteos” (Fragmento de Entrevista A5).

Por último, en un solo caso mencionaron a los propios estudiantes que, actuando en red y en comunicación con los docentes, hacen llegar información que consideran importante para tener en cuenta sobre algún estudiante que presenta ausentismo. Esta participación de los propios estudiantes fue especialmente relevante durante el tiempo de clases a distancia.

## 5.2. *Tiempos implicados en el proceso*

El tiempo es una variable que cobra especial relevancia en la producción de información sobre estudiantes que transitan eventos de riesgo de desvinculación. En primer lugar, esta variable aparece muy asociada a una concepción del tiempo como recurso y, sobre todo, como un recurso escaso a la hora de producir la información. En segundo lugar, aparece asociada al momento en que se da la alerta, lo que suele ser *a destiempo* respecto del conocimiento de las causas del comportamiento que indica la alerta. Esto deriva en que se tenga que movilizar recursos y pensar en estrategias con celeridad y a la mayor brevedad posible, dificultando la posibilidad de disponer tiempo para una sistematización y un análisis adecuado de la información.

Respecto al primer punto, la mayoría del personal de Adscripción encuestado, está de acuerdo con que no disponen del tiempo suficiente para realizar el registro de la información sobre los estudiantes así como tampoco disponen del tiempo suficiente para realizar un análisis pormenorizado de la información de cada estudiante. A su vez, también coinciden en que no existe un tiempo dedicado exclusivamente a la sistematización de información sobre los estudiantes. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as: “hay cosas que se nos escapan en esa vorágine del día a día, y no las registramos” (Fragmento de Entrevista A1).

Como se verá en el apartado sobre los instrumentos empleados en la producción de información, este proceso comienza desde antes que los estudiantes se matriculen en el centro educativo donde cursarán el Bachillerato. Esto se explica por la existencia de sistemas de información integrados y los registros con los que cuenta cada estudiante en dichos sistemas, sobre su trayectoria previa en la educación primaria y en la educación media básica. Como se verá, esta información incluye: adecuaciones curriculares (en caso que haya), situaciones de atención médica y de salud consideradas relevantes anteriormente, informes técnicos y psico-pedagógicos, entre otras.

Sin embargo, el proceso de producción de información toma impulso a partir de la inscripción del estudiante al centro. La inscripción ha sido señalada por gran parte de los/as adscriptos/as entrevistados/as como un momento clave en la producción de información sobre los estudiantes. Ha sido definido como el primer contacto con la realidad de los estudiantes y sus familias y, en algunos casos, ha sido considerado como un “primer filtro de detección” (Fragmento de Entrevista A2), haciendo referencia a la

detección de un posible riesgo de desvinculación. Nos detendremos en ello en el apartado de “Instrumentos” y posteriormente en el capítulo sobre la “Identificación del riesgo”. No obstante, cabe mencionar que, si bien la inscripción es considerada un punto de partida para la producción de información valiosa sobre los estudiantes, la detección de los descriptores de la situación de riesgo y la producción de información sobre las causas de los eventos que suponen un riesgo la continuidad educativa de los estudiantes se da mayormente durante el transcurso del año.

El ejercicio comienza con el seguimiento del registro de asistencia. En todos los centros educativos utilizan ese registro como insumo para la identificación de estudiantes con ausentismo. El registro se realiza a diario y el seguimiento -generalmente- de forma semanal. Un aspecto destacado por varios/as de los/as adscriptos/as entrevistados/as es la mayor agilidad con la que se puede realizar ese seguimiento actualmente, dada la digitalización del registro de asistencias (anteriormente se registraba enteramente de forma manual). También la propia visualización de las inasistencias ha mejorado. En ese sentido, se destacó el hecho de que el Sistema de Trayectorias Educativas (STE) genera alertas automáticas cuando los estudiantes faltan tres o cuatro días seguidos. Este tipo de registro ahorra tiempo al cuerpo de adscripción a la hora de realizar el seguimiento.

Lo mencionado en el párrafo aplicaba únicamente a 1° BD<sup>16</sup>, donde la inasistencia computa por día -al igual que en los niveles educativos anteriores- y no por asignatura como en 2° y 3° BD. En el caso de 2° y 3°, el proceso no es tan ágil ni tan automatizado como en 1°. Para estos dos grados, si bien también se registra la asistencia, el seguimiento por parte de la adscripción es un proceso mucho más engorroso y tampoco es fácil detectar si el estudiante se ausentó un día entero o solo a determinadas asignaturas. Por tanto, el mecanismo más utilizado es el diálogo con los docentes. Esto redundaba en que el tiempo que pasa entre la detección del ausentismo de un estudiante por parte de un docente y el conocimiento de la situación por parte de un/a adscripto/a puede ser mayor que en el primer año del Bachillerato.

De igual forma, durante el tiempo de clases a distancia, el seguimiento de asistencia o de participación de las clases y tareas propuestas, adquirió características

---

<sup>16</sup> Esto aplicó únicamente hasta el 2020 y solamente funcionaba para determinados estudiantes registrados en el sistema. Su uso, dado que no estaba planificado a nivel de la Administración central, ni tenía soporte, no era recomendado por parte de la Administración central.

similares al seguimiento de asistencia para 2° y 3° BD en condiciones de presencialidad plena. Es decir, se apeló principalmente a la comunicación de los docentes para detectar a tiempo los estudiantes que presentaban algún indicador de riesgo de desvinculación. En algunos casos se instrumentaron mecanismos de seguimiento a través de planillas con una frecuencia quincenal. En otros casos se dio de manera más informal o sin estructurar. Los instrumentos serán descritos en un apartado posterior. No obstante, cabe mencionar que los tiempos de detección del riesgo de desvinculación fueron dilatados durante el tiempo de las clases a distancia. Esto guarda estrecha relación con la no sistematicidad del registro y comunicación de los flujos de información. En un escenario en el que se apelaba predominantemente a la comunicación oral por vías informales como ser las conversaciones de pasillo o los diálogos en el espacio de Adscripción, ante la imposibilidad de estar físicamente en el centro educativo, la comunicación mermó significativamente.

Como se mencionaba anteriormente, el grueso de la información pertinente sobre los estudiantes y las posibles causas de los eventos de riesgo para su continuidad educativa, se produce en el transcurso del año. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as: “las cosas te las enteras una vez que empiezan a estallar las problemáticas” (Fragmento de Entrevista A7).

El tiempo en el proceso de producción de información, como se mencionaba anteriormente, es un recurso escaso. Sobre todo, los tiempos son escasos para el registro y para un análisis pormenorizado de la información sobre los estudiantes. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as: “los tiempos no son suficientes como para llevar un registro y un desarrollo correcto y exhaustivo de todas las situaciones” (Fragmento de Entrevista A8). La propia dinámica del día a día en la Adscripción dificulta también el registro, dado que en ese espacio hay un trasiego constante de estudiantes, con demandas y situaciones emergentes que requieren una atención inmediata por parte del personal de adscripción. Por ese motivo, a menudo las tareas de registro de información o de elaboración de informes van quedando relegadas para después y, como fue mencionado en una de las entrevistas, “el después es en casa” (Fragmento de Entrevista A7).

### *5.3. Instrumentos mediante los cuales se obtiene la información*

La mayoría de los centros educativos comienza a producir información de los estudiantes al momento de la inscripción. En todos los centros seleccionados la inscripción se realiza a través de una instancia presencial en donde personal administrativo y de adscripción realiza una entrevista con el estudiante y con su familia. Allí se utiliza una ficha de inscripción en la que se pide a los estudiantes y a sus familias que completen con datos que desde el centro educativo consideran relevantes para tener en su archivo.

La ficha de inscripción no es una estandarizada para todos los liceos, sino que es realizada en cada centro educativo. Esta incluso puede variar año a año, según las necesidades de información que se identifiquen desde el centro. Luego de un análisis de las fichas de inscripción a las que se pudo acceder, se identificaron los siguientes componentes:

- Datos personales del estudiante (nombres y apellidos, cédula de identidad, fecha de nacimiento, edad, domicilio).
- Datos de referentes adultos (nombre y apellido, vínculo con el estudiante, teléfono de contacto, lugar de trabajo, nivel educativo).
- Datos de salud del estudiante (carné de salud, enfermedades o dolencias específicas, atención médica y emergencia, medicamentos que toma, carné de vacunas, acompañamiento psicológico).
- Trayectoria académica previa (último año cursado, centro educativo de origen, resultado final en último curso aprobado, materias sin docente en cursos anteriores, materias adeudadas de cursos anteriores, dificultad para estudiar o existencia de adecuaciones curriculares en cursos anteriores).
- Situación actual e información de contexto del estudiante (barrio de residencia, con cuántas personas vive y vínculo con esas personas, trabajo y horario de trabajo, tareas domésticas, trabajo de referentes adultos, medio de transporte hacia el liceo, actividades extra-curriculares, acceso a dispositivos electrónicos y conectividad en el hogar).

En un solo caso se encontró preguntas que tienen que ver con la percepción del estudiante sobre su propia trayectoria educativa (por ej.: objetivos que el estudiante se

propone cumplir durante el año académico, cómo se ve el estudiante en el futuro, o aspectos no preguntados que el estudiante quisiera mencionar).

Esta instancia de inscripción es valorada por gran parte de los/as adscriptos/as entrevistados/as como una instancia de primera aproximación a la realidad de los estudiantes y de sus familias. Se tiene la valoración de que la entrevista presencial genera un acercamiento más significativo que la mera recopilación de datos: “si bien el propio acto es administrativo, la instancia misma de inscripción, la entrevista con el padre y el estudiante tienen un carácter pedagógico” (González Curbelo, 2021, p. 44).

En algún caso, destacan que la inscripción es un “primer filtro de detección”, haciendo referencia a la detección temprana del riesgo educativo. No obstante, en otro caso se puso de manifiesto que la instancia de la inscripción no debería ser un “filtro de detección”, en el entendido de que eso supondría “etiquetar” o “encasillar” a los estudiantes. Esta valoración fue acompañada de la aseveración de que la información importante que tenga que ser tomada en cuenta para la protección de las trayectorias de los estudiantes surgiría en el transcurso del año.

La valoración que hacen los/as adscriptos/as sobre la inscripción como una instancia de encuentro con el estudiante y con su realidad, contrasta con lo sucedido en los dos años en que las clases presenciales se suspendieron. Durante esos dos años, la mayoría de los centros realizaron inscripciones virtuales, ya sea a través del correo electrónico o mediante un formulario en línea. La información que solicitaban por dichos medios era considerablemente más escueta que la solicitada mediante la ficha de inscripción y la entrevista presencial, obteniendo apenas la información de los primeros dos componentes listados anteriormente (datos personales del estudiante y datos personales de referente adulto). La falta de esa instancia presencial fue considerada por gran parte de los entrevistados como un cambio importante respecto de los años anteriores en cuanto al seguimiento de los estudiantes. La falta de datos de contexto y de la trayectoria educativa previa de los estudiantes, la falta de contacto con un referente adulto y el “anonimato” -el hecho de no conocer personalmente a los estudiantes-, fueron los aspectos negativos señalados por los/as adscriptos/as entrevistados/as, en referencia a las inscripciones virtuales.

La ficha de inscripción aparece como el principal instrumento mediante el cual se recoge la información sobre los estudiantes, junto con la entrevista individual con el

estudiante y la entrevista con referentes adultos (la totalidad de los encuestados coinciden en que estos tres instrumentos se utilizan frecuentemente o siempre). A estos instrumentos les sigue el Portafolio Docente (a menudo referido como “libreta digital”, por ser en cierta forma el sustituto de la anterior libreta de asistencia) y la Observación.

Las entrevistas con el estudiante y con sus referentes adultos tienen un lugar privilegiado en la percepción de los actores entrevistados sobre el proceso de producción de información. La mayoría consideran estas instancias como fundamentales e irremplazables por cualquier otro instrumento. Uno de los valores agregados señalados respecto de estas instancias es el hecho de poder tener la información de primera mano y no mediada por un canal que puede distorsionar o inhibir el tipo de información que se obtiene (en referencia al medio telefónico o electrónico).

Estas instancias de entrevista surgen sobre todo a raíz de una solicitud expresa del centro a través de una citación que se realiza de forma telefónica a aquellos estudiantes en los que detecta una situación de alerta.

El Portafolio Docente posee la característica de ser -al igual que la ficha de inscripción- a la vez instrumento y soporte de información. La primera funcionalidad mencionada por los/as adscriptos/as entrevistados/as es la del seguimiento de la asistencia de los estudiantes. El Portafolio posibilita: a los docentes el registro de la asistencia a clase por grupo y por asignatura; y al adscripto la visualización y el seguimiento de la asistencia.

En cuanto al seguimiento de asistencia, si bien la valoración general es positiva en tanto que desde el cuerpo de adscripción hallan cierta fluidez en el manejo de la información entre ellos y los docentes, identifican que aún persisten docentes que no registran las asistencias en el Portafolio Docente.

El Portafolio también contiene información relevante de la trayectoria previa de los estudiantes (la existencia de adecuaciones curriculares, situaciones de atención médica y de salud consideradas relevantes anteriormente, informes técnicos y psico-pedagógicos, entre otras). Idealmente, la información previa contenida proviene desde la escuela Primaria a la que asistió el estudiante, pero en la mayoría de los casos la información proviene sólo desde el centro donde el estudiante cursó el Ciclo Básico. Uno de los beneficios señalados al respecto, además del hecho de contar con esa

información de antemano, es la posibilidad de evitar volver a tener entrevistas o re-preguntar sobre cuestiones personales que pueden ser sensibles. De esa forma se evita “re-victimizar” (Fragmento de Entrevista A4) a los estudiantes, sobre todo en casos donde se detectó alguna situación de violencia.

El Portafolio Docente “es una herramienta que ha democratizado mucho la información. No la usa todo el mundo pero está bastante difundida” (Fragmento de Entrevista A5). Sin embargo, como se argumenta posteriormente, esta virtud democratizadora es percibida también como un aspecto negativo de la herramienta al ampliar el alcance de los actores institucionales que acceden a información que puede ser considerada de carácter reservado.

Por último, la observación, como instrumento de recogida de información, ha sido menos mencionado como tal en las entrevistas, pero a través de algunas afirmaciones se puede inferir que es un instrumento ampliamente utilizado. La observación como instrumento no está mediado por ninguna interfaz ni tampoco por la escritura -a priori-, por lo tanto, lo convierte en un instrumento libre que depende en gran medida de la voluntad de los actores de aplicarlo, es decir, de observar, y también de registrar lo que mediante él se obtiene. Esto redundaría en que a menudo la información obtenida mediante la observación, no sea registrada.

#### *5.4. Soportes en los cuales se registra la información*

El registro es un componente fundamental del proceso de producción de información. Nos referimos al registro como “un instrumento empleado por un profesional a fin de dejar constancia de la información obtenida” (Harf, 1998, p. 16). Así, desde el registro de asistencia, que posee información de corte cuantitativo, hasta un registro narrativo en un cuaderno sobre una conversación con la familia de un estudiante, estos registros constituyen distintas fuentes de información para quien luego puede consultarlos.

Estos registros están mediados por el soporte que los contiene. El tipo de información que se registra y la forma en que se registra, como podremos ver, depende del soporte contenedor de la información. El registro, entonces, implica almacenar determinada información en un soporte dado. Los soportes son los dispositivos que permiten registrar y almacenar información, tanto en formato físico como electrónico.

Ruth Harf identifica dos dimensiones del registro, según a quién está dirigida la información registrada. Podemos identificar aquellos registros que solamente sirven a los efectos del propio seguimiento que realiza el personal de Adscripción; y por otro lado, los registros que están dirigidos a otros actores (docentes, equipos de Dirección, referentes adultos u otros). Llamaremos “registros de uso personal” a los primeros y “registros de uso compartido” a los segundos.

La clasificación de los soportes según el formato, si es físico o electrónico, tiene relación con el tipo de uso que se haga del registro, aunque no exclusivamente. Sostendremos que los soportes físicos favorecen la aplicación de registros de uso personal y que los soportes electrónicos propician la información que se registra para el uso compartido. Sin embargo, encontramos algunas excepciones.

La ficha de inscripción o ficha del estudiante, que ha sido caracterizada anteriormente en el apartado sobre los Instrumentos empleados en el proceso de producción de información, es uno de los soportes físicos más utilizados por el personal de Adscripción. A esta ficha a menudo se le integran nuevos registros, que suelen ser informes técnicos de profesionales o registros narrativos del propio personal de Adscripción sobre alguna información que consideran pertinente incluir y tener disponible para la consulta. Esta información es almacenada generalmente en un bibliorato que queda en la Adscripción. Este ejercicio de anexar información a la ficha del estudiante en un soporte físico ha sido destacado por su función centralizadora de la información. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as: “la ficha luego la archivamos y cada vez que hay un problema, volvemos a la ficha” (Fragmento de Entrevista A7). Uno de los beneficios señalados es el de tener la información disponible para otros/as adscriptos/as que no son referentes del grupo de un estudiante dado, para acceder a la información de ese estudiante en caso de que su adscripto referente no se encuentre ese día en el centro educativo, o en caso de que se precise acceder a cierta información en otro turno de trabajo. Podríamos considerar, entonces, que este soporte habilita mayoritariamente el almacenamiento de información en forma de registros de uso compartido.

El otro soporte físico mayormente utilizado para el registro de información es el Cuaderno diario o Cuaderno de Adscripción. En él se registra la información más libremente y cada adscripto/a tiene su forma. Generalmente este cuaderno es utilizado

para el registro de situaciones emergentes, de las acciones que se despliegan a raíz de las situaciones y el resultado de esas acciones. Por ejemplo, se puede anotar que un estudiante se tuvo que retirar por un motivo dado, o que se llamó al hogar de un estudiante en una fecha dada ante la constatación de reiteradas inasistencias. En el caso de los llamados al hogar, si la información proporcionada no es considerada información “sensible” para el personal de Adscripción, esta se registra en el cuaderno diario. La información que contiene este soporte podría considerarse mayoritariamente compuesta de registros de uso personal. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, en el cuaderno “hay información que sólo está ahí, pero solo cada uno de nosotros sabemos dónde encontrarlo” (Fragmento de Entrevista A4). En algunos centros educativos se almacenan, dentro de la Adscripción, los cuadernos de años anteriores, con la intencionalidad de poder volver a la información allí contenida, en casos en que un estudiante continúa con un mismo adscripto de un curso anterior o que un adscripto que tuvo a un estudiante en un curso anterior es consultado por otro sobre determinada información que pueda ser útil para el seguimiento. Según González Curbelo (2021, p. 65), “aún se sigue priorizando el registro papel en lo que refiere a la actuación del estudiante”.

Los soportes electrónicos o digitales han ido ganando peso en los últimos años, de la mano de la aparición de los sistemas de información integrados. Este ha sido uno de los esfuerzos de las políticas de protección de trayectorias educativas desde el 2015. Estos sistemas permiten “manejar los datos con velocidad y precisión (...) lo que llevó a modernizar y sistematizar la gestión informática del sistema educativo, centralizando los datos de manera que se pueda acceder a ellos en tiempo real y desde cualquier punto del territorio” (González Curbelo, 2021, p. 61). Estos sistemas han integrado gran parte de la tarea administrativa que antes se realizaba en formato físico: registro de la trayectoria previa del estudiante, ficha del estudiante, registro de asistencias, confección de los boletines, entre otras.

La caracterización de los instrumentos que, por defecto, alojan la información en soportes digitales está desarrollada en mayor profundidad en el apartado sobre los Instrumentos. Sin embargo, cabe mencionar algunas de las características que estos ofrecen en tanto soporte, más que como instrumento.

Una de las ventajas señaladas por sobre los soportes físicos es la capacidad de centralizar la información. Si bien esta también fue mencionada como una ventaja del soporte físico asociado a la ficha del estudiante y a los biblioratos que las contienen, la gran mayoría asocia los sistemas de información a esta capacidad que tiene de alojar información que luego puede ser fácilmente consultada. Esta mayor capacidad de “democratizar” la información, como se mencionaba en una de las entrevistas (Entrevista A5), también trae aparejado un deber de uso responsable de la información. Como se verá en el capítulo sobre el proceso de circulación de información, no toda la información se registra ni todos los actores tienen permitido el acceso a cierta información.

Los soportes digitales permiten, además, una visualización de información en tiempo real, salvo en los casos en que no hay conexión a internet. El registro de asistencia y la emisión de alertas automáticas ante la constatación de inasistencias reiteradas es un ejemplo del beneficio que este soporte tiene con respecto al físico. El mismo instrumento (el registro de asistencia) antes se registraba en un soporte físico (la libreta). Esto implicaba una mayor carga de trabajo y el análisis de dicha información podía llevar días o semanas hasta constatar que un estudiante estaba transitando un evento de ausentismo.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar que no toda la información sobre los estudiantes se registra en un soporte. En gran parte de las entrevistas se señaló que no siempre la información se registra, ya sea por falta de tiempo o por considerar que no es necesario registrarla. Sobre el primer motivo, uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as menciona que “es cierto que a veces no tenemos esa costumbre de hacer el registro de todo eso que vos vas viendo. Se te escapan. Hay cosas que se te escapan en esa vorágine que tenés del día, y no las registras” (Fragmento de Entrevista A1). Esto está desarrollado en mayor profundidad en el apartado sobre los tiempos implicados en el proceso de producción de información. En cuanto al segundo motivo, es decir, la consideración de que registrar en ocasiones puede ser innecesario, se detectó que responde a dos premisas distintas entre sí. La primera de ellas tiene que ver con el carácter público o reservado de la información, que también ha sido introducido brevemente. En algunos casos, se teme que cierta información considerada “sensible” llegue a un destinatario que no debería tener acceso a dicha información. En otros casos, como mencionó uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as: “si no lo consideramos

suficientemente relevante como para ser registrado, no lo registramos” (Fragmento de Entrevista A6).

El segundo argumento por el cual algunos/as adscriptos/as consideran innecesario el registro de cierta información tiene que ver con que para ellos es suficiente con el propio conocimiento y “la idea” que se van haciendo de los estudiantes a lo largo del año (Entrevista A1). Subyace al no-registro de la información la idea de que los/as adscriptos/as conocen a los estudiantes y de que la información sobre ellos la “tienen adentro, incorporada”, como fue mencionado por uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as. En varias de las entrevistas mencionaron que los/as adscriptos/as van “haciéndose un concepto” o “armándose una idea” (Fragmentos de Entrevista A3) sobre los estudiantes y sobre su situación, y que están acostumbrados/as a llevar esa información “en la cabeza” (Entrevista A1). Esto está estrechamente vinculado con la utilización de instrumentos como la entrevista y la observación. Por ese motivo, el tiempo de clases a distancia ha sido señalado como un desafío en este sentido, ya que el conocimiento de los estudiantes y las situaciones por las que podían estar pasando escapaba de la percepción de los/as adscriptos/as.

Como veremos, el no-registro de la información y esta apuesta a “hacerse una idea” sobre los estudiantes entra en tensión con la capacidad de realizar un seguimiento singularizado de las trayectorias de los estudiantes. Esto adquiere especial relevancia en el contexto de los macro-liceos que, como se ha descrito anteriormente, tienen en promedio 35 estudiantes por grupo y cada adscripto hace el seguimiento de unos 150 a 180 estudiantes por año aproximadamente. Se presume que no es posible conocer y llevar en la memoria personal la información de más de un centenar de estudiantes cada año.

## **6. La circulación de información en los macro-liceos públicos de Montevideo**

El proceso de circulación de información es aquel que involucra la comunicación, discusión, interpretación y puesta en común de la información, a través de uno o más canales. Una buena comunicación en base a criterios previamente definidos sobre qué tipo de información es relevante para cada actor de incidencia en las trayectorias educativas de los estudiantes puede favorecer la anticipación a situaciones de riesgo y también permite la discusión y diseño de mecanismos adecuados para la protección de esas trayectorias.

Entendemos que una vez que circula la información, esta ya ha pasado por un proceso de producción que implicó la obtención de ciertos datos, la agregación y transformación de estos con un sentido y el registro -o no- en uno o más soportes. Tomaremos como punto de partida para este proceso aquella información que se desprende del conocimiento de una situación en mayor profundidad. Como ejemplo, mencionamos que la identificación del riesgo o la detección de la alerta forma parte del proceso de producción, por más que ese dato se comparta. Entendemos que la circulación de información comienza una vez que se conocen las causas o se ha logrado un acercamiento a la situación de riesgo y se tiene elementos que pueden ayudar a la comprensión de la situación por parte de otros actores y así poder diseñar estrategias para la protección de las trayectorias.

Las variables consideradas por esta investigación para el análisis del proceso de circulación de información sobre los estudiantes y sobre los eventos de riesgo para la continuidad educativa son:

- Actores que participan en el proceso
- Tiempos implicados en el proceso
- Espacios institucionales en los que se comparte la información
- Canales mediante los cuales se comparte la información
- El carácter público o reservado de la información que circula
- Transmisión inter-anual de la información

### *6.1. Actores que participan en el proceso*

El análisis de la circulación de información sobre estudiantes que transitan eventos de riesgo de desvinculación en los centros educativos seleccionados parte de la

identificación de qué actores manejan la información y de qué forma circula esta información entre esos actores. A su vez, también se incluye aquí un análisis sobre la percepción que tiene el personal de Adscripción sobre la circulación de información, sobre si todos los actores del centro educativo tienen la misma necesidad de información y si esta debe compartirse con todos.

Comenzando por estos dos últimos componentes del análisis, la mayoría de los/as adscriptos/as encuestados considera que los actores institucionales tienen distintas necesidades de información sobre los estudiantes y que no toda la información sobre los estudiantes debe compartirse con todos los actores institucionales.

La mayoría de los/as adscriptos/as encuestados está de acuerdo con que el proceso de circulación de información sobre los estudiantes trae aparejada una selección y transformación de la información por parte de los actores involucrados.

De las entrevistas se desprende que los actores que mayormente participan en la circulación de información son el personal de Adscripción, el personal Docente y, en menor medida, los equipos de Dirección.

La primera circulación de información se da entre los/as propios/as adscriptos/as. Esto en general se da en el pasaje de un curso al siguiente. En ese momento se abordan las situaciones que creen que ameritan una especial atención y se señala dónde está contenida la información que respalda el conocimiento de la situación. Esto habilita a que también se conozca la situación de estudiantes que son referidos por otros adscriptos/as y así poder tener elementos para responder ante situaciones emergentes que pudieran surgir eventualmente. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistadas, “si bien cada uno tiene sus grupos, nos apoyamos. Porque si uno no está, sabe que está el bibliorato y va ahí y tiene todos los datos del alumno” (Fragmento de Entrevista A3).

En general, como veremos, es el personal de Adscripción el que aporta la información y la transmiten al resto de los actores. La comunicación entre el cuerpo de adscripción y los docentes de aula suele ser fluida. En este punto se tiene distintas apreciaciones sobre el sentido o direccionalidad del intercambio y sobre qué tipo de información se puede y debe compartir. Lo que es claro es que suele haber un ida y vuelta entre estos dos actores, cuyo objetivo es el de mantenerse informados para poder comprender mejor la situación de los estudiantes que transitan algún evento descriptor

de un posible riesgo de desvinculación como el ausentismo. Como mencionó uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “yo tengo esa información, de saber qué fue lo que pasó, por qué no vino. Después se comparte con el resto de los docentes para que estén enterados de la situación” (Fragmento de Entrevista A7).

Durante el tiempo de las clases a distancia, la direccionalidad del flujo de información fue más bien de forma inversa: los docentes aportaban la información a los adscriptos/as. Esto se dio por el motivo de que, a menudo, para los estudiantes el contacto más directo y más fluido con la institución, al no estar asistiendo presencialmente al centro educativo, era el docente.

Por último, con el equipo de Dirección la circulación de información sigue algunas pautas más marcadas y suele suceder solamente en casos en los que desde la Adscripción consideran necesario involucrar a este actor. Los casos en que se comunica cierta información sobre estudiantes con riesgo de desvinculación es en aquellas situaciones complejas que tienen que ver con violencia o que implican algún tipo de responsabilidad del centro educativo para intervenir. También se consulta con la Dirección en los casos en que se entiende que la situación de un estudiante con ausentismo podría ampararse en alguna de las circulares que implican la justificación de las inasistencias (casos de estudiantes embarazadas, púerperas<sup>17</sup> y de los/las estudiantes con afecciones crónicas<sup>18</sup>).

El diálogo continuo entre los diferentes actores del centro educativo constituye uno de los aspectos clave de la gestión de información sobre estudiantes con riesgo de desvinculación. En palabras de una de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “tenemos que estar comunicados siempre, para que no pase mucho tiempo entre una situación y otra” (Fragmento de Entrevista A8). En el siguiente apartado se analizará de qué forma entran en juego los tiempos en la circulación de información.

## *6.2. Tiempos implicados en el proceso*

El tiempo constituye una variable clave para el proceso de gestión de información. La pertinencia de la información depende en gran medida del momento en el que la información se produce y circula. Así como es importante el momento en el que se da la identificación de la situación descriptora del riesgo y el acercamiento a sus

---

<sup>17</sup> Circular N° 29 del 18 de mayo de 1999

<sup>18</sup> Circular N° 2784 del 27 de setiembre de 2007

posibles causas, también lo es el tiempo en el que se da la circulación de esta información entre los distintos actores.

Al comienzo del año lectivo, en los centros educativos se realiza el ejercicio de acceder a la información contenida en los distintos soportes y realizar un análisis preliminar de esa información para hacerla circular también entre los actores que se entiende pertinente que accedan a ella. González Curbelo (2021, p. 82) llama a este momento “tiempo para conocer”. Este tiempo es empleado en la toma de contacto con la información ya producida sobre los estudiantes. Se toma como insumo la información contenida en los sistemas informáticos, en la ficha del estudiante y en la propia memoria del personal de Adscripción. Como se ha visto anteriormente, estos constituyen los principales soportes en los que se encuentra contenida la información.

Un primer hito en la circulación de información es la reunión de antecedentes. Estas reuniones no están reglamentadas oficialmente a nivel de la ANEP ni en los subsistemas. Muchos liceos las implementan en los espacios de coordinación o directamente no las convocan como tales y las tareas involucradas se realizan de forma más espontánea durante las primeras semanas de curso dentro de la Adscripción. En esta reunión se suele tomar la información que se encuentra cargada en los sistemas de información integrados y sobre todo se pone especial atención ante la aparición de informes técnicos y/o información contenida en forma de registros narrativos realizados por docentes y/o adscriptos/as en cursos anteriores. Ese análisis de la ficha del estudiante lo realiza el personal de Adscripción y, ante la existencia de información que estos consideran pertinente transmitir, se comunican con los docentes en la reunión de antecedentes.

Luego, durante el año en curso la circulación de información suele darse en forma más espontánea, puesto que, como veremos en el apartado sobre los Espacios institucionales en los que se comparte la información, casi no existen espacios previstos para esto. A su vez, al igual que el tiempo es visto por el personal de Adscripción como un recurso escaso a la hora de producir la información, la misma percepción se tiene sobre el tiempo para la circulación de información. El personal de Adscripción no tiene asignadas horas de coordinación, por lo que el tiempo empleado para la comunicación con los docentes es el mismo que debe repartirse entre las tareas administrativas y de gestión, el trabajo de orientación a los estudiantes y el del seguimiento de los

estudiantes. Las coordinaciones pueden -si así se requiere específicamente- integrar a personal de Adscripción. Sin embargo, no son horas remuneradas y suelen ser fuera del horario de trabajo correspondiente al turno de cada uno. Por tal motivo el tiempo para la comunicación entre los actores del centro educativo y, principalmente, entre adscriptos/as y docentes, suele ser en los recreos, en “horas puente” que tienen los docentes o fuera del horario de trabajo.

Una vez detectada la problemática, se procede a conocer sus causas y para ello se busca la comunicación con el estudiante y con sus referentes adultos. El primer paso ante la constatación del ausentismo es un llamado telefónico al hogar del estudiante. Casi todos los actores entrevistados coinciden en que el contacto con las familias no es fácil y que, a menudo, no tienen éxito en el primer intento.

### *6.3. Espacios institucionales en los que se comparte la información*

Anteriormente se mencionaba la falta de espacios institucionales previstos para la circulación de información sobre los estudiantes.

De la información recabada por la encuesta, se desprende que la circulación de información se da mayormente en la propia Adscripción, luego en la Reunión de Profesores<sup>19</sup> y, por último, en las Coordinaciones.

La Adscripción, además de ser el espacio de trabajo de los/as adscriptos/as, también a menudo oficia de lugar seguro al que acuden tanto estudiantes como docentes cuando tienen que aportar alguna información.

Los alumnos acuden a la adscripción con situaciones de las más diversas (...) buscan una figura de referencia a quien poder contarle lo que les sucede y encuentran en el adscripto un aliado que los acompaña desde que llegan hasta que se van. En esas charlas breves pueden y salen muchas otras tantas historias de trasfondo (González Curbelo, 2021, pp. 118-119)

Durante las primeras semanas de clase la Adscripción alberga el trabajo de las inscripciones, la revisión y sistematización de la información sobre los estudiantes y el armado de grupos. Ese tiempo, que anteriormente hemos llamado “tiempo para

---

<sup>19</sup> El Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado de Bachillerato (Plan Ref. 2006) establece que estas se realizan, en el caso de 1º BD, en la primera quincena de junio y de setiembre, y a partir de la semana siguiente a la finalización de los cursos. En el caso de 2º y 3º BD se realizan una vez finalizado el período de Evaluaciones Especiales (que suele culminar a finales de julio) y otra a partir de la semana siguiente a la finalización de los cursos.

conocer” -siguiendo la denominación dada por González Curbelo (2021)-, suele ser aprovechado por los/as adscriptos/as para dialogar entre ellos/as y comunicar información que consideren pertinente a los efectos del seguimiento de los estudiantes. Luego, durante el transcurso del año, también la Adscripción se vuelve el espacio institucional de mayor utilidad para los/as adscriptos/as comunicar información relevante sobre estudiantes con riesgo de desvinculación al resto de los actores de incidencia en las trayectorias educativas, principalmente a docentes. Ya sea mediante un aviso por mensaje en el que se pide a un/a docente que pase por adscripción luego de clase, o mediante la voluntad del propio docente ante la constatación de una situación de riesgo de desvinculación, frecuentemente se da la visita de docentes a la adscripción para informar o informarse sobre la situación de un estudiante.

Si bien el personal de Adscripción tiene una opinión favorable sobre este diálogo informal continuo que se da en el ámbito de la Adscripción, también identifican algunos obstáculos que pueden entorpecerlo: no siempre los actores disponen del tiempo para intercambiar con otros actores sobre las situaciones de los estudiantes; a menudo se ven interrumpidos por situaciones emergentes que traen los estudiantes o por solicitudes de estudiantes u otros actores institucionales; no siempre están dadas las condiciones de intimidad y comodidad para que se pueda compartir información sensible; las interrupciones y el tener que atender otras tareas inmediatamente obstaculizan el registro de la información obtenida. Este trasiego de información continuo en la Adscripción se torna necesario por la falta de otros espacios institucionalizados para compartir información que permitan contar con esa información a tiempo antes que comiencen a suceder los eventos que ponen en riesgo la continuidad educativa de los estudiantes.

La Reunión de Profesores es un espacio institucional y reglamentado que tiene lugar dos o tres veces al año (tres para 1° BD y dos para 2° y 3° BD). En el caso de 1° BD, la primera Reunión de Profesores se realiza en junio y en el caso de 2° y 3° recién luego del primer período de Evaluaciones Especiales (que suele culminar en la segunda quincena de julio). Según el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Bachillerato (Plan 2006), la Reunión tiene el objetivo de realizar una evaluación que incluye: “intercambio de información, puntos de vista y apreciaciones sobre el grupo y cada estudiante en particular, que permitirá un mejor conocimiento de la situación personal y familiar del mismo” (DGES, 2006, p, 22). En las Reuniones de Profesores

también participa el personal de Adscripción. La Circular 1625 del año 1979 de la DGES, que es el único documento oficial que reglamenta el Rol del adscripto, establece: “Asistirán a las Reuniones de Profesores de los grupos a su cargo, suministrando la información que les sea requerida para la evaluación integral del alumno” (DGES, 1979, p. 3). Este es, entonces, el primer espacio previsto especialmente para la evaluación en el que se establece como un objetivo explícito el intercambio de información sobre las situaciones particulares de los estudiantes. Además, de acuerdo al “Rol del adscripto”, este actor es convocado específicamente a los efectos de suministrar información para ser tenida en cuenta en la evaluación. Los/as adscriptos/as preparan previamente la información que consideren relevante y pasible de compartir. Según González Curbelo (2021), la participación del personal de Adscripción en las Reuniones de Profesores se da a instancias de aportar “información sobre el porqué de las inasistencias, su causa de justificación si existiere, si durante ese período hubo algún cambio significativo en el entorno del joven, si registró alguna observación o medida disciplinar, si mantiene asignaturas pendientes, si presenta adecuación curricular, entre otras”. (p. 85)

En las reuniones de profesores, donde está la Dirección, los profesores y todo el equipo completo, allí cuando se pasa las notas y los juicios y se preguntan: "¿este chiquilín por qué tiene tan bajo?". Entonces ahí sí a veces es necesario aclarar ciertas cosas o decir: "profes, tengan en cuenta que detrás de esto, está pasando todo esto". Si no es necesario, se evita tener que mencionarlo (Fragmento de Entrevista A3).

Como se verá posteriormente, esta alusión a la pertinencia de compartir la información o no, constituye uno de los puntos centrales destacados por los/as adscriptos/as entrevistadas. Según la mayoría de los/as adscriptos/as, en la Reunión de Profesores brindan información general, sin entrar en detalles que pueden ser sensibles.

Las Coordinaciones fueron el tercer espacio institucional más mencionado por los/as adscriptos/as que participaron del trabajo de campo de esta investigación. Estas están reglamentadas por la Circular 2973 del 2010 de la DGES y están constituidas como un “espacio destinado al trabajo colectivo de los docentes, a su profesionalización y aprendizaje académico en forma contextualizada” (DGES, 2010, p. 1). El objetivo de las mismas es tomar decisiones en forma consensuada sobre las líneas de trabajo del docente en el aula, para impactar positivamente en los aprendizajes de los alumnos. Si bien están destinadas a los docentes, la Circular establece que, de ser requerido, también

podrían participar otros actores institucionales. Los contenidos trabajados en las coordinaciones teóricamente van desde el diseño de proyectos de trabajo conjunto, el establecimiento de acuerdos sobre los criterios de evaluación, hasta actividades de actualización docente y la convocatoria a especialistas. El seguimiento de estudiantes está previsto como uno de los contenidos a trabajar dentro de las coordinaciones, según la Circular. Sin embargo, establece que “no puede convertirse en tema recurrente del espacio de coordinación el relato de situaciones concretas” (DGES, 2010, p. 4).

El personal de Adscripción no cuenta con horas de coordinación remuneradas dentro de su carga horaria. Como se mencionaba anteriormente, en ocasiones es requerida su participación y esta suele darse de forma regular cuando las condiciones lo permiten y el espacio de coordinación se fija en el turno de trabajo de los/as adscriptos/as requeridos/as. Cuando se planifica de antemano trabajar temáticas vinculadas directamente al estudiantado, o a la situación de un grupo o un estudiante en particular, suele convocarse a los/as adscriptos/as y estos adquieren un rol importante en tanto fuente de información y de conocimiento de los estudiantes. El flujo de la información puede ser también bidireccional: “estas instancias evidentemente son de un ida y vuelta constante que no solo lo posicionan [al adscripto] como informante, sino que le reportan la utilidad de hacerse con datos que en espacios menos estructurados pueden no llegarle” (González Curbelo, 2021, p. 93).

Una de las ventajas señaladas por los/as adscriptos/as entrevistadas sobre las coordinaciones es que, cuando se sabe de antemano que se va a trabajar sobre la situación puntual de un estudiante, esto implica que se tenga que realizar un esfuerzo de lectura de la información registrada sobre el estudiante, una sistematización de la información no registrada y una puesta a punto de la situación con otros actores. Las coordinaciones, como se verá posteriormente, además de aportar un marco para la circulación de información, también son útiles a los efectos de planificar estrategias para la protección de trayectorias tomando como insumo la información aportada.

Por los motivos señalados anteriormente, se asume que el espacio de coordinación es un espacio propicio para la circulación de información sobre los estudiantes y otorga un marco institucionalizado para el análisis de la información y la planificación de estrategias de intervención. No obstante, como se argumentaba anteriormente, la participación de los actores que tienen mayor incidencia en los

procesos de gestión de información en los centros educativos -personal de Adscripción- no está prevista por reglamento y las horas destinadas a ello no son remuneradas, quedando relegada su participación a la discreción y voluntad del propio adscrito y de las condiciones que lo habiliten cuando no se superpone con otras tareas o puede participar fuera de turno. Varios/as de los/as adscritos/as entrevistados/as valoran este espacio como “instancias en las que realmente, y de forma recurrente, [pueden] tener contacto con los docentes para justamente tratar estas cosas [(el seguimiento de los estudiantes con riesgo de desvinculación)]” (Fragmento de Entrevista A1).

#### *6.4. Canales mediante los cuales se comparte la información*

En el apartado sobre el proceso de producción de información se describen los soportes más utilizados a la hora de almacenar la información sobre los estudiantes. Se argumentaba que el soporte en el que se registra la información es interesante a los efectos de analizar si las condiciones favorecen o no la gestión de la información sobre estudiantes con ausentismo y abandono en tiempo real. En muchos casos el soporte se vuelve también el canal de circulación, como es el caso del Portafolio Docente.

El canal es el medio por el que circula la información. No es lo mismo un canal despersonalizado, en el que la voz narrativa de la información está mediada por un soporte que contiene información escrita, que un canal personal o interpersonal en el que participa la oralidad. Los tiempos de elaboración de los registros de información en uno y otro son distintos, y el estilo de enunciado también cambia. Los canales pueden ser unidireccionales o bidireccionales también, influyendo en lo que se espera al momento de producir la información, es decir, si se espera una respuesta o no.

El canal más utilizado para comunicar la información de los estudiantes es el de la comunicación oral. La mayoría de los/as adscritos/as entrevistadas hicieron hincapié en que gran parte de la comunicación con los docentes sobre los estudiantes que presentan una situación de riesgo de desvinculación se da informalmente en la Adscripción o en los pasillos durante el tiempo libre que los docentes tienen entre una clase y otra.

Otros canales suelen utilizarse como llamadores para convocar a los docentes a Adscripción y allí sí tener una comunicación más exhaustiva. Tanto a través del Portafolio Docente, como a través del correo electrónico o de algún servicio de

mensajería instantánea, se establece una comunicación que suele ser escueta y que tiene por objetivo simplemente poner sobre aviso a un docente u otro actor que el adscrito/a tiene cierta información pertinente que el docente u otro actor debe saber sobre un estudiante en una situación determinada. Esto guarda estrecha relación con los criterios de selección de la información que se considera pertinente comunicar y a través de qué medios hacerlo, asunto que será desarrollado en mayor profundidad en el apartado sobre el carácter público o reservado de la información. Sin embargo, la no utilización de canales como el Portafolio Docente, también tiene que ver con la falta de tiempo para realizar la comunicación a través de esa vía. En palabras de uno/a de los/as adscritos/as entrevistados/as, “la Libreta Digital es muy linda para los comunicados, pero muchos de los profesores no tenemos tiempo de ponernos a leer permanentemente los mensajes, y algunos ni los leen (...) Es más fácil cara a cara como ha sido siempre” (Fragmento de Entrevista A8).

#### *6.5. El carácter público o reservado de la información que circula*

Esta dimensión fue brevemente introducida en otros apartados anteriores, haciendo referencia al tipo de información que se busca obtener, a la información que se registra en cada soporte, a la información que se comparte entre los diferentes actores y en los distintos espacios institucionales y a la información que se elige comunicar en el pasaje de año.

Cuando se constata la situación de riesgo, los/as adscritos/as activan acciones para recabar información que pueda ayudar a comprender las causas del comportamiento que indicó la alerta -en este caso el ausentismo-. A menudo se encuentran con situaciones que consideran delicadas y recogen información que consideran sensible. El respeto a la privacidad de los estudiantes y a la confianza que estos depositan en los/as adscritos/as que toman conocimiento de la situación, han sido dos elementos destacados en todas las entrevistas realizadas.

El tipo de información que se registra en cada soporte depende, en gran medida, de la percepción que tienen los actores sobre si la información es reservada o no. El Portafolio Docente, por ejemplo, permite seleccionar si el usuario desea que la información quede pública para todos los actores institucionales pertenecientes al centro educativo, o restringido para ciertos usuarios o inclusive dejarlo como “privado”, lo que implica bloquear el acceso para que solamente acceda el usuario que creó el registro. A

pesar de ello, la mayoría de los/as adscriptos/as entrevistados/as tiene la opinión de que en dicho soporte solamente se debe registrar la información en términos generales, sin incluir detalles de la situación en cuestión. El tipo de información que los/as adscriptos/as entienden que no debe quedar registrada en los soportes digitales es la que surge de la constatación de casos extremos como: violencia intrafamiliar, violencia de género, intento de autoeliminación, entre otros.

Los soportes físicos tampoco son ajenos a esta caracterización. Si bien se tiene la percepción de que registrar la información en formato papel limita el alcance de actores institucionales que tienen acceso a la información, también a la hora de registrar la información en soportes como el cuaderno de adscripción o en la ficha del estudiante se pone atención en no incluir información sensible. Como se argumentaba anteriormente, estos soportes de por sí son menos utilizados para compartir información relevante sobre los estudiantes por el tipo de registro que contienen (registros narrativos esencialmente). Aún así, gran parte de los/as adscriptos/as entrevistados/as creen que no debe registrarse información sensible allí por temor a que en algún momento otra persona que no debería tener acceso a esa información pudiera acceder a la Adscripción y leerla. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as:

Todo lo que queda registrado tiene esa cuestión de que en algún momento alguien lo podría llegar a mirar. Entonces yo lo que me hago es una anotación general, no muy descriptiva, cosa que cuando yo después lo vuelva a leer me acuerde, sin necesidad de detallar cosas o situaciones muy íntimas o delicadas que la familia o el chiquilín te piden reserva (Fragmento de Entrevista A6).

De las entrevistas se desprende que el tipo de información que se registra y que se comunica principalmente de adscriptos/as a docentes es información de carácter general que no incluye detalles de la situación constatada. Se registra a grandes rasgos y de forma genérica la situación comentada por el estudiante o un referente adulto solamente para dejar constancia de la situación y se comunica con el objetivo de que los docentes estén al tanto de que hay un porqué detrás de determinado evento, como el ausentismo. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “al profesor lo que le interesa es eso: si [el estudiante] está en una situación medio complicada. Yo probablemente sé más detalles, pero queda a la interna” (Fragmento de Entrevista A1). La comunicación se da a instancias de la constatación de que la situación identificada puede influir en la cursada o en la participación del estudiante en las evaluaciones, por

ende la información que se comparte a los docentes es simplemente un aviso: de que un/a estudiante no podrá participar del curso en tales días, o no podrá o no pudo participar en una instancia de evaluación, o que va a estar con asistencia intermitente. A menudo se incluye un llamador para que en caso de querer ampliar información, el/la docente pueda pasar por la Adscripción o se comunique directamente con el/la adscripto/a de referencia. De acuerdo a lo comentado en una de las entrevistas, “inclusive hay instancias en las que, si consideras que no hay riesgo o no afecta directamente su escolaridad, o no es necesario ni urgente, no lo compartís” (Fragmento de Entrevista A6).

#### *6.6. Transmisión inter-anual de la información*

Cuando los estudiantes pasan de año, parte de la información sobre su trayectoria se traslada a los/as adscriptos/as que van a referir al grupo en el que están insertos al año siguiente y a los docentes, en caso de considerarlo pertinente. También en esta instancia los/as adscriptos/as que tuvieron a un determinado estudiante en el año anterior muestran a los/as nuevos/as adscriptos/as dónde se encuentra la información relevante sobre dicho estudiante.

El tipo de información que se transmite en el pasaje de año está mediado por el soporte en el que se aloja la información y por la propia subjetividad de los actores institucionales. Anteriormente se mencionaba que el Portafolio Docente permite registrar información sobre la trayectoria previa (la existencia de adecuaciones curriculares, situaciones de atención médica y de salud consideradas relevantes anteriormente, informes técnicos y psicopedagógicos, entre otras) en la ficha del estudiante, el registro de asistencias, las calificaciones anteriores, entre otras. Por otra parte, en soporte físico en la mayoría de los macro-liceos se encuentra información relevante en forma de ficha de inscripción del estudiante y documentación anexada que puede incluir informes técnicos y registros narrativos hechos por los/as adscriptos/as sobre distintas situaciones transitadas por los estudiantes. Eso está contenido en biblioratos y/o cuadernos alojados en la Adscripción de cada liceo. Por último, como se argumentaba en el apartado sobre los soportes utilizados para el registro de la información, gran parte de la información sobre los estudiantes no está registrada en ningún soporte.

En el caso del Portafolio Docente, los datos personales del estudiante y la trayectoria académica previa se trasladan con la ficha del estudiante al año siguiente. Otro tipo de información, como la que figura en comentarios o registros narrativos, tiene la opción de mantenerse sin fecha de caducidad o disponible sólo para el año en curso. Esto queda a criterio subjetivo de cada adscripto/a y/o docente. En el caso de los registros escritos en soportes físicos -principalmente en la ficha del estudiante contenida en los biblioratos-, estos suelen conservarse de un año a otro y en algunos casos los/as adscriptos/as vuelven a ellos/as en el comienzo de cada año para señalar a los/as nuevos/as adscriptos/as dónde se encuentra la información más importante sobre determinados/as estudiantes. Por último, en el caso de la información que no está contenida en ningún soporte es claro que depende enteramente de la voluntad y a criterio subjetivo de cada adscripto/a el trasladar la información de un año a otro o no.

¿Cuáles son los criterios que determinan qué información sí se traslada a los actores que referirán a un estudiante al año siguiente? En primer lugar, encontramos un criterio que tiene que ver con el alcance de la situación de la cual se informa. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, solo se traslada la información “si es muy relevante, si es algo importante que tenga que ver y que haga al sistema educativo. Hay aspectos de la vida personal de los alumnos que surgen y que no hacen a lo educativo. Ese tipo de cosas no corresponden” (Fragmento de Entrevista A8). En segundo lugar, algunos/as de los/as adscriptos/as entrevistados/as consideran que hay cierta información que podría “etiquetar” o “encasillar” al estudiante en una situación que pudo haber sido transitoria y entienden que el pasaje de año es un “nuevo comienzo” (Fragmento de Entrevista A4). Uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as mencionaba al respecto: “no tenemos que confundirnos y sistematizar todo, porque capaz que estamos creando pre-conceptos de un alumno, que al año siguiente no son. Entonces hay que ser muy delicado con la información. Porque seguimos siendo docentes y esta es una relación subjetiva” (Fragmento de Entrevista A8). Anteriormente -en el apartado sobre los instrumentos empleados en el proceso de producción de información- se argumentaba que el Portafolio Digital posibilita cargar información sobre determinadas situaciones transitadas por los estudiantes que no es necesario retomar al año siguiente y así se evita re-preguntar sobre cuestiones personales que pueden ser sensibles y “re-victimizar” a los estudiantes. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as entrevistadas,

si esa información ya está y está segura ahí, está bueno que no se tenga que año a año hacer una entrevista con el chiquilín o con la familia, y está bueno que no tenga que repetir todo el tiempo lo mismo porque sea otro adscripto u otro liceo (Fragmento de Entrevista A4).

Por último, otro criterio por el cual se selecciona qué información es pertinente compartir y qué información es impertinente, es el del respeto a la privacidad del estudiante, al no saber si el estudiante quiere que el/la nuevo/a adscripto/a tenga conocimiento de la situación en juego.

No obstante lo argumentado previamente, la percepción general que tienen los/as adscriptos/as es que la sistematización de la información y la comunicación de aquella información que puede ayudar a otro actor a comprender mejor a un/a estudiante al año siguiente son útiles para la protección de las trayectorias educativas.

En dos de los centros educativos mencionaron que existían estrategias implementadas desde la Dirección para dejar registradas las situaciones de riesgo más relevantes que creían que el/la adscripto/a al año siguiente debía saber. Sin embargo, estas estrategias ya no se están implementando.

Varios de los macro-liceos de Montevideo son liceos “de aluvión”, a los que concurren estudiantes de distintos orígenes y que viven lejos del liceo. Una característica de este fenómeno y que acompaña a otra característica común a todo el Bachillerato es que los estudiantes suelen cambiar de turno o de liceo en el pasaje de año. Esto es señalado por los/as adscriptos/as entrevistados/as como un impedimento en la transmisión de información sobre los estudiantes entre los actores de incidencia en sus trayectorias educativas, dado que no cuentan con esa instancia de compartir información de manera informal cuando se trata de actores de otro centro educativo. Y, dado que los registros que figuran en la ficha del estudiante en el Portafolio Docente son escuetos, realmente no es mucha ni sustancial la información con la que cuentan de los estudiantes cuando provienen de otro centro educativo. Al igual que la alta rotatividad en los estudiantes es señalada como un impedimento, también la rotatividad en el plantel de adscripción y docente es señalada como un obstáculo a la hora de compartir información relevante sobre los estudiantes.

## **7. La identificación del riesgo, la pertinencia de la información y su uso para el diseño de estrategias de acompañamiento**

### *7.1. El primer paso: la alerta*

Para la identificación del riesgo de desvinculación de un estudiante, el primer aspecto con el que toman contacto los actores con participación directa en la protección de trayectorias dentro del centro educativo es el descriptor o indicador de la situación que genera la alerta. Esto es: un determinado evento o comportamiento de un estudiante dado, que da la pauta de que, de no modificarse la situación o de no desarrollar estrategias de trabajo para el acompañamiento, ese estudiante podría estar expuesto a un posible desenlace de desvinculación.

Los/as adscriptos/as consultados/as en esta investigación mencionaron como indicadores de alerta: la aparición de inasistencias sin justificar (tanto consecutivas como intermitentes), el bajo desempeño académico, el rezago respecto a la edad normativa o esperada de cursado según el grado, los problemas de vinculación con los compañeros o con los docentes, el desinterés, el no entrar a clase, la no realización de tareas y la solicitud de cambio al turno Nocturno. Dentro de las entrevistas, el indicador que recibe la mayor cantidad de menciones es el de las inasistencias consecutivas o intermitentes sin justificar.

Analizando las respuestas al cuestionario, la mayoría de los/as adscriptos/as encuestados/as considera que el indicador que más frecuentemente aparece asociado a un riesgo de desvinculación es la acumulación de asignaturas pendientes de aprobación de cursos anteriores. Seguido de esto aparece el ausentismo o reiteradas inasistencias sin justificar. En tercer lugar están las bajas calificaciones en varias asignaturas y, por último, el abandono de una o más asignaturas.

Cada uno de estos indicadores, por su naturaleza y por las distintas dinámicas de trabajo en cuanto al seguimiento de los estudiantes en los centros educativos, conlleva distintas formas de detección. A continuación se realiza una breve descripción de la detección del indicador o descriptor del riesgo para cada uno de los casos antes mencionados.

En el caso de la acumulación de asignaturas pendientes de aprobación de cursos anteriores, esta información, como se argumentaba anteriormente, viene cargada en la

ficha del estudiante dentro del Portafolio Docente o “libreta digital”. A su vez, como fue descrito en el apartado sobre los instrumentos que se emplean en el proceso de producción de información sobre los estudiantes, en algunos centros educativos, esta información se le solicita a los estudiantes al momento de matricularse, como parte de la ficha de inscripción que se completa en esa instancia.

En cuanto al rezago respecto a la edad normativa o esperada de cursado según el grado, esto se puede inferir por la fecha de nacimiento (cargada en la ficha del estudiante en el Portafolio Docente), el año en curso y el curso o grado al que el estudiante asiste. En algunos casos esta información, cuando existe un fallo de repetición en un año dado de la escolaridad del estudiante, aparece en la trayectoria previa que viene cargada en el sistema. Sin embargo, esta información no está sistematizada a nivel de los centros educativos. Este dato también suele ser aportado por el/la adscripto/a de un/a estudiante de un curso dado que tuvo algún año de repetición previamente, cuando el dato se conoce.

Respecto al bajo desempeño o las bajas calificaciones en varias asignaturas como descriptor de un posible riesgo, este puede detectarse mediante el análisis del boletín de calificaciones. Sin embargo, al respecto cabe destacar que, al tratarse de un dato que aparece recién al término de los primeros dos meses de curso y que además la periodicidad con la que se entregan los boletines de calificaciones es más espaciada en el tiempo que el registro de asistencia, este indicador puede no informar a tiempo las situaciones más riesgosas (muchas de las cuales hasta la fecha de la primera reunión de profesores pueden ya haber implicado el abandono del curso). Por otra parte, si bien se puede inferir cierta relación mediante la lectura de un “juicio” (comentario conceptual realizado por los docentes, que acompaña la calificación) tras la primera reunión y/o mediante el recuento de las inasistencias injustificadas, el dato de la calificación no está necesariamente asociado a una cursada de baja intensidad.

Los problemas de vinculación con los compañeros o con los docentes, el desinterés, el no entrar a clase y la no realización de tareas son indicadores cuya detección se basa enteramente en la capacidad y disponibilidad del cuerpo de docentes y adscriptos/as para observar el comportamiento de los estudiantes durante el curso. Como se argumentó anteriormente, son pocas las veces que los propios estudiantes se acercan al cuerpo profesional del centro educativo a plantear una situación de esta

índole. Empero incluso realizando la observación, atributos como el desinterés o la constatación de problemas de vinculación, dependen de un análisis crítico y subjetivo del comportamiento de los estudiantes por parte de los profesionales del centro educativo, que siempre puede implicar una lectura errónea o parcial de la situación.

Otros indicadores mencionados, como es el caso de la solicitud de cambio al turno Nocturno, conllevan otro tipo de características. Este es un indicador indirecto, pues fue mencionado en las entrevistas como asociado al ingreso de los estudiantes al mercado laboral. Como descriptor este, por sí solo, por definición no comporta un riesgo de desvinculación ni una cursada de baja intensidad, dado que lo que el estudiante busca con la solicitud de cambio de turno es justamente continuar su cursada. No obstante, posteriormente en el apartado sobre los motivos asociados a los descriptores del riesgo, se analizarán las implicancias del ingreso al mercado laboral como posible riesgo de desvinculación.

Por último, el ausentismo es un atributo del comportamiento de un estudiante que se caracteriza por la aparición de inasistencias reiteradas o intermitentes a un curso durante un año lectivo. El dato que da la pauta de una situación de ausentismo es, por definición, la aparición de las inasistencias a clase en el registro de asistencia que realizan los docentes de aula.

Anteriormente, este registro se hacía de forma manual en las Libretas de los docentes, que posteriormente eran sistematizadas -también manualmente- por el personal de adscripción. Esto dificultaba, enlentecía y hacía más trabajoso el seguimiento de la asistencia de los estudiantes. El registro de asistencia a través de medios electrónicos transformó la forma de realizar el seguimiento de asistencia y de tomar contacto con las situaciones de ausentismo.

El Portafolio Docente posibilita: a los docentes el registro de la asistencia a clase por grupo y por asignatura; y a los adscriptos/as la visualización y el seguimiento de la asistencia. Para el caso del Ciclo Básico, este sistema informático está conectado con el Sistema de Trayectorias Educativas, que emite una alerta (en forma de notificación en la interfaz de usuario) cuando un estudiante presenta inasistencias reiteradas sin justificar por tres o cuatro días seguidos. Sin embargo, esto no está siendo implementado en el nivel de EMS, como se ha argumentado anteriormente.

En los Bachilleratos los/as adscriptos/as realizan un seguimiento de la asistencia de los estudiantes de forma regular (generalmente con una frecuencia semanal). En ese ejercicio analizan la asistencia de los estudiantes de los grupos que tienen a cargo, con el objetivo de detectar si algún estudiante se ausentó durante varios días consecutivos o asistió de forma irregular a clases, sin aviso ni justificación.

En cuanto al seguimiento de asistencia, si bien la valoración general es positiva en tanto que desde el cuerpo de adscripción hallan cierta fluidez en el manejo de la información entre ellos y los docentes, identifican que aún persisten algunas dificultades, por ejemplo registros incompletos o realizados a destiempo.

La inasistencia constituye una alerta o es un descriptor de una situación de posible riesgo de desvinculación solamente en el caso de 1° BD, tomando en consideración un escenario de presencialidad plena, es decir de la asistencia regular y obligatoria a clase todos los días. Esto implica que durante el tiempo en el que se dictaron clases a distancia o que la asistencia a clase presencial no era obligatoria, el dato de la inasistencia reiterada o la asistencia intermitente no podía ser tomado por sí solo como una alerta o síntoma de un riesgo.

Pero además, otras variables entran en juego cuando se analiza la pertinencia del ausentismo como indicador del riesgo de desvinculación, sobre todo en el caso de 2° y 3° BD, en que la inasistencia se computa por hora de clase y por asignatura. Este punto constituye uno de los nudos problemáticos de la gestión de información y por ello será desarrollado de forma exhaustiva más adelante en este capítulo.

Por otro lado, como se verá en este capítulo, también constituye un nudo problemático el tamaño del centro, cuando se evidencia que la constatación de la alerta y el seguimiento de las situaciones de riesgo dependen mayormente de la voluntad y las dinámicas de trabajo que implemente cada adscripto/a o equipo de adscriptos/as, puesto que no hay una sistematización y automatización de procesos detrás, como sí lo hay para el Ciclo Básico.

## *7.2. Dos nudos problemáticos en la alerta: el régimen de cursado de 2° y 3° BD y el tamaño del liceo*

Como se vio anteriormente, la contabilización de la asistencia es distinta para el primer año del Bachillerato que para el segundo y tercer año. En el caso de 1° BD, la inasistencia se computa por día. Es decir, si un estudiante no asiste a una de las

asignaturas de un día, tendrá la “falta” de ese día completo. En 2° y 3° BD la inasistencia computa por hora de clase y por asignatura, por lo tanto un estudiante que asiste un día a una asignatura pero a otra no, tendrá la “falta” solamente de la asignatura a la que no asistió. Esto, que obedece a una lógica dada por la estructura académica y el régimen de pasaje de grado -que permite a los estudiantes de 2° y 3° BD gestionar su ritmo de cursado habilitándolos a recursar asignaturas y no el año completo como sucede en 1° BD-, representa una complejidad para el seguimiento de asistencia. Ese régimen de cursado “les genera cierta autonomía [a los estudiantes] porque les permite elegir cursar algunas materias y otras no, pero por otro lado es más caótico visualizar realmente qué es lo que está pasando” (Fragmento de Entrevista A2).

Tomar contacto con el ausentismo en 2° y 3° BD no es tan sencillo como en 1° BD. Para el caso de 1° BD, la asistencia -contabilizada por día- se registra desde la Adscripción y se hace un seguimiento semanal. Inclusive en algunos liceos, particularmente aquellos que cuentan con oferta educativa de Ciclo Básico además de Bachillerato, los estudiantes que estaban matriculados en el primer ciclo, contaban -hasta 2019- con el mismo mecanismo de alerta automática del SPTE diseñado para ese ciclo, también para su trayecto en segundo ciclo. Sin embargo, un estudiante que se inscribía en ese liceo directamente en 1° BD no figuraba en la bandeja de entrada de la interfaz del sistema informático. Por lo tanto, esta forma de generar la alerta para el caso de 1° BD era meramente un efecto no buscado del SPTE, y no puede ser considerado como una forma de detección de la alerta de uso extendido. Desde el año 2020 dejaron de tener efecto las alertas automáticas en tanto durante ese año se dictaron clases a distancia durante gran parte del año lectivo y durante la parte restante no se contabilizaban las asistencias. Por ello se creó la situación de “Alerta Manual”, que es la única modalidad que está vigente actualmente para el Ciclo Básico y para aquellos estudiantes de Bachillerato de liceos que ofrecen tanto CB como BD y que están matriculados en el liceo desde el CB. Por ello desde la administración central de la ANEP se desestima su uso en el nivel de BD. A pesar de ello y aún teniendo en cuenta esto último, se puede concluir que el seguimiento de la asistencia es más sistemático y efectivo en 1° BD que en 2° y 3°, por los motivos expuestos anteriormente.

En el caso del segundo y tercer año, el proceso de seguimiento de asistencia no está automatizado en el sistema informático y por lo tanto se realiza de forma manual o, como fue mencionado en algunos de los centros educativos, muchas veces se opta por

no hacerlo. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “a los de 4<sup>o20</sup>, que vienen por curso y no por asignatura, se los está siguiendo mucho más de cerca, respecto a los chiquilines de 5° y 6°” (Fragmento de Entrevista A5). Subyace la idea de que “el seguimiento más específico se da con los chiquilines de 4°. Ya [en] 5° y 6° los chiquilines se manejan solos” (Fragmento de Entrevista A6). Si bien el Portafolio Docente posee el dato de la inasistencia tanto por día como por asignatura, lo que se evidencia es un régimen de control distinto para cada caso. Para el caso de 2° y 3° BD, dado que el registro de asistencia por asignatura no facilita una revisión sistemática de los casos de ausentismo, como fue declarado en una de las entrevistas, se llama “más o menos al que decimos «che, no está viniendo»” (Fragmento de Entrevista A7). La alusión a “más o menos” da la pauta de que no se tiene un control real de los casos de ausentismo en estos dos grados.

La alerta por ausentismo en el caso de 2° y 3° BD emerge, generalmente, mediante la observación y el dato es aportado principalmente por los docentes de aula. Consecuentemente, el seguimiento de asistencia en estos dos grados se instrumenta principalmente a través del diálogo entre adscriptos/as y docentes. En algunos casos son los/as adscriptos/as quienes solicitan a los docentes de aula que se les notifique cuando constatan que un estudiante no está asistiendo. En otros casos, son los propios docentes que, ante la detección de una situación de ausentismo, se acercan a los/as adscriptos/as para ponerlos/as sobre aviso y consultar si tienen alguna información adicional que explique el motivo de dicho comportamiento.

Durante el período de educación a distancia impuesto por la emergencia sanitaria del COVID-19, la detección del riesgo de desvinculación se convirtió en un desafío significativo para las instituciones educativas. A pesar de que la inasistencia solía ser un indicador clásico para identificar situaciones de riesgo, en este contexto se demostró insuficiente. La ausencia virtual en las clases sincrónicas o en las actividades asincrónicas no reflejaba necesariamente una desconexión completa del estudiante con el proceso educativo. Algunos estudiantes no asistían a las clases virtuales debido a limitaciones de acceso a dispositivos o conectividad, mientras que otros optaban por no participar activamente. Esta variabilidad en las causas de la inasistencia dificultaba la evaluación precisa de las situaciones de riesgo.

---

<sup>20</sup> Cuando se menciona 4°, 5° y 6°, se hace referencia a 1°, 2° y 3° de Bachillerato. Al ser fragmentos de entrevistas se incluyen tal cual como fueron dichos. Se ruega tener esto en cuenta para próximas alusiones a 4°, 5° y 6°.

Para abordar este desafío, se implementaron estrategias de seguimiento que involucraban a docentes y personal de Adscripción. En algún caso se diseñaron planillas de registro que permitían a los profesores informar regularmente sobre los estudiantes que mantenían algún tipo de contacto con ellos durante el período de educación a distancia. Esta información era esencial para determinar si se había logrado establecer algún nivel de conexión con el estudiante y si este estaba participando en las actividades académicas de alguna manera. Sin embargo, esta estrategia también presentaba limitaciones, ya que en muchos casos, los docentes no tenían un conocimiento profundo de la situación personal de los estudiantes debido a la falta de interacción presencial. En otros casos directamente se comunicaban entre docentes y adscriptos/as para consultar puntualmente por algunos estudiantes, ante la constatación de su no participación en las propuestas virtuales.

La entrega de tareas se convirtió en un indicador clave para identificar el riesgo de desvinculación. Aquellos estudiantes que no completaban o entregaban tareas de manera irregular proporcionaban señales de alerta sobre posibles problemas. La creación de registros en línea fue una de las experiencias relatadas en uno de los macro-liceos, y facilitó este proceso, permitiendo a adscriptos/as y docentes utilizar códigos para calificar el nivel de participación y el cumplimiento de las tareas. Esta metodología proporcionó una visión más detallada de la situación de cada estudiante y permitió la identificación de aquellos en mayor riesgo de desvinculación.

La detección del riesgo de desvinculación durante el período de educación a distancia se basó en una combinación de seguimiento de la participación, la comunicación con los docentes y la evaluación del cumplimiento de tareas. Aunque esta estrategia tuvo limitaciones, especialmente en términos de conocer las circunstancias personales de los estudiantes, proporcionó una base sólida para identificar y abordar las situaciones de riesgo de manera más efectiva. La transición hacia la presencialidad nuevamente permitió una evaluación más precisa de las situaciones problemáticas y la implementación de medidas de apoyo.

No obstante, una vez retornada la presencialidad en las actividades, muchas de estas estrategias dejaron de implementarse. Lo que podía llegar a ser una herramienta de gestión adecuada para el seguimiento de las situaciones de riesgo y que, en buena medida, podría complementar a la observación como instrumento de detección del

riesgo, no tuvo mayor andamiaje en un escenario de presencialidad. Esto obedece a motivos que tienen que ver con el tiempo disponible para el registro y sistematización de los datos y con la vuelta a la apelación a la memoria personal y los métodos más artesanales que siguen los/as adscriptos/as en un escenario de presencialidad.

El instrumento de la observación cobra especial relevancia y, si bien no sustituye el registro y seguimiento de asistencia característicos del primer año de bachillerato, este constituye el instrumento más utilizado para la detección del ausentismo en 2° y 3° BD. Como se argumentó en el apartado sobre instrumentos empleados en el proceso de producción de información, la observación como instrumento a aplicar, ya sea para la producción de información o para la detección de una alerta, depende en gran medida de la voluntad de los actores de aplicarlo. Esto constituye una desventaja con respecto a 1° BD, donde está sistematizada la información de las inasistencias y donde además hay una mayor regularidad en el seguimiento.

En los casos en que los/as estudiantes optan por cursar algunas asignaturas y otras no, la disparidad en la cursada -según la percepción de los/as adscriptos/as entrevistados/as- repercute directamente en el seguimiento de asistencia. En los liceos no se realiza un seguimiento sistemático de las asignaturas que cursa cada estudiante en 2° y 3° BD, cuestión que se dificulta más aún teniendo en cuenta los abandonos parciales intra-anales. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, cuando un/a estudiante opta por cursar solamente algunas asignaturas, “es mucho más difícil hacer esa valoración de a qué está faltando y por qué está faltando. Pero hay un ida y vuelta permanente con los profesores, que son los que los ven todo el tiempo en la clase” (Fragmento de Entrevista A1). Por lo tanto, hay situaciones de estudiantes que tienen cursadas de baja intensidad que, de no ser por la capacidad y voluntad de adscriptos/as y docentes del centro educativo de observar y comunicar la situación en la que se encuentran, pasarían inadvertidas. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “en 5° y 6° tenés chiquilines que recursan tres o cuatro materias. Entonces, como nosotros no vamos llevando el registro, de repente se nos escapa” (Fragmento de Entrevista A6).

Por el contrario, cuando se trata de un/a estudiante que cursa todas las asignaturas y que los/as adscriptos/as lo conocen, hay más probabilidad de que se detecte el ausentismo. La cercanía en el vínculo estudiante-adscripto/a incide en el

seguimiento de asistencia. Estudiantes que cursan parcialmente el grado, ya sea por decisión propia o por tener que recurrir, en la medida en que asisten con menos asiduidad al centro educativo, no tienen la misma vinculación con los/as adscriptos/as y son menos observados. Como se argumentaba anteriormente, el instrumento de observación como forma de detección del ausentismo o del abandono está mediado por la cercanía en el vínculo estudiante-adscripto/a. En palabras de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “si es un chiquilín que cursa todo, y vos lo conocés y pasan unos días que no lo ves, ahí sí me puedo dar cuenta” (Fragmento de Entrevista A6). Otro/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as aseveró que “la verdad es que en 5° y 6° seguimos a los que más vienen. A algunos no los conocemos, ni los nombres sabemos” (Fragmento de Entrevista A7). Esto produce un efecto similar al que produjo la educación a distancia: “era re difícil porque no los conocía. Es muy difícil cuando no los conoces” (Fragmento de Entrevista A2). Recordemos que “el abandono o cursado parcial de materias representa una ruptura de tipo parcial de los vínculos pedagógicos y sociales” (Fernández, 2010, p. 371).

El uso predominante de la observación como instrumento de detección de un evento de riesgo como el ausentismo o el abandono, sin tener un respaldo de información registrada y sistematizada (2° y 3° BD) ni un mecanismo automatizado de generación de alertas (1° BD) a partir de las inasistencias, se combina con el factor del tamaño del centro educativo, redundando, en el caso de los macro-liceos, en un segundo nudo problemático, que tiene relación con la vinculación entre adscriptos/as y estudiantes.

Se argumentaba anteriormente, siguiendo a Rumberger (en Fernández, 2010, p. 104), que “la experiencia escolar en los macro-liceos, genera un clima organizacional despersonalizado: los alumnos carecen de “referentes” y son pocos los incentivos para evitar la desafiliación”.

En los macro-liceos públicos de Montevideo el promedio de alumnos a los que cada adscripto/a hace el seguimiento es de entre 150 y 180 alumnos<sup>21</sup>. Cabe preguntarse entonces, teniendo en cuenta la falta de recursos como tiempo y espacio para el registro y sistematización de la información, y la sobrecarga de tareas administrativas a la vez que pedagógicas, siendo que la dinámica en los liceos y sobre todo en la adscripción es

---

<sup>21</sup> Este dato fue aportado por los/as adscriptos/as entrevistados/as. No existe una contabilización oficial de alumnos por adscripto/a en el sistema educativo público de Uruguay.

una de constante trasiego de estudiantes que entran y salen todo el tiempo, y siendo tan fragmentada la estructura curricular del bachillerato: ¿es viable que los/as adscriptos/as retengan y conozcan de memoria situaciones y trayectorias de 150 a 180 estudiantes? ¿Cuántos rostros, nombres, eventos, situaciones y trayectorias es capaz de retener en su memoria un/a adscripto/a? ¿Cuál debería ser el ratio adscripto/a - alumno/a para que pueda ser sostenible esa forma de seguimiento?

La dimensión vincular es un aspecto que cobra relevancia no solo en el acompañamiento de las trayectorias educativas, sino también dentro de ese acompañamiento, en los procesos de gestión de información sobre los estudiantes. Sin embargo, “para lograr mejorar lo vincular, una atención personalizada y un acompañamiento a escala humana, es necesario contar con determinada arquitectura institucional y diseño del centro educativo adecuado” (Conteri, 2015, p. 80).

Dentro de los centros educativos, cobra relevancia la presencia de figuras de mediación entre el centro educativo y los alumnos/as atendidos. Estos “nuevos mediadores”, “refieren a figuras que cumplen un papel central en la institución: profesores consejeros, profesores tutores, preceptores y psicólogos que habilitan lugares de escucha. Estos actores son intermediarios entre la institución y los alumnos y transforman a la escuela en un lugar de reconocimiento de los jóvenes en tanto alumnos y en tanto sujetos”. En ocasiones estos “nuevos mediadores” se presentan como una alternativa para introducir variantes a pequeña escala o de personalización en establecimientos de tamaño grande (Acosta, 2008, p. 80). Sin embargo, estas figuras no existen aún en los centros educativos del nivel de EMS.

### *7.3. La pertinencia de los indicadores o descriptores de la situación de riesgo a la luz de los dos nudos problemáticos*

Anteriormente se expuso algunos de los desafíos que presenta el seguimiento de asistencia como indicador o descriptor de la situación de riesgo para el caso del Bachillerato, esencialmente para 2° y 3°.

Consultado sobre este punto, el Coordinador del Área de Gestión de Información Territorial de la Dirección Sectorial de Integración Educativa de ANEP (a cargo de la implementación del SPTE), afirmó que, si bien las inasistencias reiteradas consecutivas o intermitentes dan la pauta de un cierto debilitamiento en el grado de vinculación del estudiante al centro educativo, la dinámica dada por el Reglamento y el

régimen de aprobación y pasaje de grado -donde los estudiantes pueden autorregular su cursada optando por dejar asignaturas pendientes para otro año académico- dificulta la toma de contacto real con el riesgo educativo. Es decir, el ausentismo y el abandono, constatados a través de la aparición de esas inasistencias reiteradas, no supondrían *per se* un riesgo de desvinculación. Cabe preguntarse entonces:

¿Cuánto de la inasistencia realmente te está indicando una situación de riesgo de la desvinculación? Es difícil de determinar eso, me parece. En 1° BD sí, porque opera muy similar a los años anteriores. Pero después ya tenés un salto, una división y una heterogeneidad muy grande en las formas de cursado y en las trayectorias. Se superpone con las transiciones a la vida adulta: familia, independencia económica, autonomía del hogar materno o paterno. Esas transiciones también generan otro tipo de vínculo (...) Entonces hay que analizar la trayectoria educativa de forma distinta” (Fragmento de Entrevista C1).

A los efectos de un seguimiento más adecuado a este tipo de trayectorias, incorporando los avatares propios del tipo de transiciones que implica para gran parte de la población de EMS la integración a la vida adulta, se sugirió que sería pertinente producir otro tipo de información a partir de los siguientes datos: las edades, las trayectorias, el régimen de previas y las transiciones a la vida adulta. Estos datos de los estudiantes aportarían información fundamental para un seguimiento más adecuado y desanclado -al menos en un principio- de la lógica administrativa de la contabilización de inasistencias como principal indicador de riesgo en el contexto del Bachillerato Diversificado, dadas las desventajas que conceptual y operativamente esta presenta y que fueron presentadas en el presente capítulo.

Conocer las edades de los estudiantes permite inferir si están cursando en tiempo esperado. Teniendo en cuenta que el rezago y los fallos de repetición en años anteriores son fuertes predictores de la desvinculación, esta información aportaría insumos más que interesantes a los efectos del seguimiento de los estudiantes.

Comprender las trayectorias educativas de los estudiantes implica analizar su historial académico, incluyendo repeticiones de cursos, cambios de especialización y avance en las asignaturas.

El régimen de previas, que indica cuáles asignaturas han aprobado o no los estudiantes, es un indicador del progreso académico pero también puede ayudar a identificar a aquellos estudiantes que tienen dificultades para avanzar en su currículum

en el tiempo esperado. Los estudiantes con un alto número de asignaturas pendientes pueden estar en mayor riesgo de desvinculación. Este dato, combinado con la edad, también puede dar la pauta de estudiantes que acarrean asignaturas adeudadas al tiempo que comienzan a enfrentar los desafíos derivados de las transiciones a la adultez.

Como se argumentaba anteriormente, las transiciones a la vida adulta, como la entrada al mercado laboral, la independencia económica y la asunción de responsabilidades familiares, son factores críticos que pueden influir en la decisión de un estudiante de continuar o abandonar sus estudios.

Por lo tanto, analizando estos datos conjuntamente, se puede obtener una visión más completa y detallada de las circunstancias individuales de los estudiantes a la luz de los factores implicados en la configuración del riesgo de desvinculación. Permiten una identificación más precisa de los factores de riesgo que van más allá de la inasistencia y, por lo tanto, facilitan el diseño de estrategias de intervención más efectivas y personalizadas. Al considerar estos datos en conjunto con indicadores más tradicionales como la asistencia, se puede lograr un enfoque integral en la identificación del riesgo y la prevención de la desvinculación educativa en este contexto.

El tipo de datos que los centros educativos recogen y el tipo de información que se produce a partir de dichos datos sobre los estudiantes, puede constituir un insumo importante a la hora de anticiparse a determinados eventos como el ausentismo y el abandono, a comprender las causas de estos y, en última instancia, a elaborar estrategias de protección de la vinculación de los estudiantes al centro.

Establecido cuál sería el tipo de información más relevante a la hora de anticiparse y conocer en mayor profundidad las situaciones de riesgo de desvinculación de estudiantes de Bachillerato, surge la pregunta de si los centros educativos actualmente cuentan con dicha información.

La totalidad de los/as adscriptos/as encuestados/as asegura que el centro educativo cuenta con la siguiente información: datos personales de los estudiantes; información sobre la trayectoria académica previa de los estudiantes; e información sobre el desempeño académico de los estudiantes durante el año corriente. Menos son los/as adscriptos/as que aseguran que sus liceos cuentan con datos personales de referentes familiares y/o tutor de los estudiantes, aunque son la mayoría. Como se verá, de las entrevistas también se desprende que en algunos casos no se cuenta con datos

actualizados de los referentes familiares, lo cual presenta un impedimento a la hora de comunicarse ante situaciones de ausentismo. Por último, solamente la mitad de los adscriptos/as encuestados/as afirma que su liceo cuenta con información sobre: la situación socio-económica de los estudiantes; situaciones familiares y del hogar de los estudiantes; actividad laboral de los estudiantes; e hijos y/o personas dependientes a cargo de los estudiantes.

La mayoría de los/as adscriptos/as entrevistados/as considera que la información con la que los estudiantes llegan del Ciclo Básico es “muy básica” o “de poca profundidad” (Fragmentos de Entrevistas A2 y A8 respectivamente). Como hemos visto anteriormente, la información que viene dada desde el centro educativo donde el estudiante cursó el Ciclo Básico, está cargada en el Portafolio Docente que, al estar conectado con el Sistema de Trayectorias Educativas, contiene información relevante de la trayectoria previa de los estudiantes: la existencia de adecuaciones curriculares, situaciones de atención médica y de salud consideradas relevantes anteriormente, informes técnicos y psico-pedagógicos, entre otras.

No obstante, como se ha visto en el capítulo anterior, los centros educativos emplean -desde el momento de la inscripción y durante el transcurso del año lectivo- instrumentos mediante los cuales producen información ampliatoria que consideran necesaria y valiosa para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes. Retomando lo expuesto en el Capítulo sobre la “Producción de información”, dentro del apartado sobre “Instrumentos mediante los cuales se obtiene la información”, en gran parte de los macro-liceos públicos de Montevideo se recogen:

- Datos personales del estudiante (nombres y apellidos, cédula de identidad, fecha de nacimiento, edad, domicilio).
- Datos de referentes adultos (nombre y apellido, vínculo con el estudiante, teléfono de contacto, lugar de trabajo, nivel educativo).
- Datos de salud del estudiante (carné de salud, enfermedades o dolencias específicas, atención médica y emergencia, medicamentos que toma, carné de vacunas, acompañamiento psicológico).
- Trayectoria académica previa (último año cursado, centro educativo de origen, resultado final en último curso aprobado, materias sin docente en cursos

anteriores, materias adeudadas de cursos anteriores, dificultad para estudiar o existencia de adecuaciones curriculares en cursos anteriores).

- Situación actual e información de contexto del estudiante (barrio de residencia, con cuántas personas vive y vínculo con esas personas, trabajo y horario de trabajo, tareas domésticas, trabajo de referentes adultos, medio de transporte hacia el liceo, actividades extra-curriculares, acceso a dispositivos electrónicos y conectividad en el hogar).

A pesar de registrar algunos de estos datos en la ficha de inscripción, lo que sucede a menudo es que esta información queda archivada en un formato físico que pocas veces se consulta. Además, parte de estos datos pueden cambiar durante el año, como es el caso de los datos correspondientes al último punto (“Situación actual y de contexto del estudiante”). Una de las grandes dificultades que aparece es la de la sistematización de los datos.

Desde la Coordinación del Área de Gestión de Información Territorial (DSIE-ANEP) señalan como problema que: “no todos los datos que se precisan se tienen; los datos que existen no se transforman en información; hay datos cualitativos que no van a parar a ningún lado” (Fragmento de Entrevista C1).

Volvemos al mismo problema que se exponía anteriormente: “hay información que maneja el centro, que maneja el adscripto, que conoce a Fulano y sabe qué le pasa, con quién vive, etc. Toda esa información es muy importante y no está sistematizada en ningún lado. Está en la cabeza de la persona” (Fragmento de Entrevista C1). Esto subraya la necesidad de una lógica de producción de datos adecuada que se adapte a las necesidades específicas de cada centro.

Sin embargo, como se argumentaba anteriormente, la integración de los sistemas informáticos con una lógica de protección de las trayectorias educativas, aún no se ha comenzado a implementar en el nivel de Bachillerato, por lo cual actualmente, si bien existen algunos campos disponibles en los sistemas de información para el registro de datos de forma libre, esto no dialoga con otros datos que trae cargado el sistema, como la edad de los estudiantes, si acumula eventos de riesgo de años anteriores como pueden ser el ausentismo o un fallo de repetición. Entonces tampoco están dadas las condiciones a nivel central para el aprovechamiento pleno de estos datos, ya que no se ha desarrollado una estrategia de protección de trayectorias específicamente para el

Bachillerato. Esto resulta en una desconexión entre la información disponible y su utilidad práctica en la gestión de riesgos educativos, limitando la capacidad de los centros educativos para tomar medidas preventivas efectivas y brindar apoyo adecuado a los estudiantes en riesgo de desvinculación.

La falta de una estructura centralizada para la gestión de datos relevantes, como la situación laboral de los estudiantes o su participación en actividades extracurriculares, contribuye a la fragmentación de la información y dificulta la creación de un sistema de alerta temprana eficiente. Por lo tanto, se requiere un enfoque más coordinado y sistémico que permita la recopilación y el uso efectivo de estos datos para identificar y abordar de manera más precisa las necesidades de los estudiantes en riesgo y, en última instancia, mejorar sus trayectorias educativas en el nivel de Bachillerato.

#### *7.4. El segundo paso: de la alerta a la configuración de una situación de riesgo*

Anteriormente se argumentaba que en el proceso de identificación del riesgo de desvinculación de un estudiante, los actores del centro educativo primeramente toman contacto con el descriptor o indicador de la situación que genera la alerta. Sin embargo, la alerta por sí sola no comporta un riesgo, sino que este se configura a partir del marco situacional en el que se genera la alerta, pautado por un evento de riesgo (como puede ser el ausentismo o el abandono), el o los motivos que subyacen a la aparición del evento de riesgo y la capacidad del centro educativo de dar respuesta a la situación.

En el primer apartado del presente capítulo se describieron los distintos indicadores de alerta, es decir, de qué forma se toma contacto con el primer descriptor de la situación de riesgo. En el presente apartado se realizará un análisis de los motivos que según los/as adscriptos/as de los macro-liceos públicos de Montevideo aparecen más frecuentemente asociados a los eventos de riesgo.

El motivo más mencionado por los/as adscriptos/as en las respuestas al cuestionario es la falta de interés o desmotivación. En segundo lugar aparecen los motivos económicos o la “falta de recursos”. En tercer lugar aparecen los motivos asociados a la acumulación de inasistencias, la acumulación de asignaturas pendientes de aprobación y las dificultades académicas. Le siguen a estos los motivos asociados a situaciones familiares emergentes y situaciones de salud. En menor medida fueron mencionados los motivos asociados a la inserción laboral de los estudiantes, a las tareas

de cuidado de hijos/as o personas dependientes a cargo y a la unión en pareja o emancipación del hogar de origen.

Las respuestas que dieron los/as adscriptos/as durante las entrevistas confirman en gran medida las respuestas obtenidas mediante el cuestionario: aparecen los motivos económicos y la inserción laboral, las dificultades académicas y aquellas derivadas de la acumulación de inasistencias o de las decisiones vocacionales, las situaciones familiares y de cuidados. También aludieron a motivos que no habían aparecido en las respuestas al cuestionario: las emergentes de salud mental, la inseguridad alimentaria, las exigencias derivadas del deporte profesional, situaciones de violencia en el barrio, o falta de apoyo por parte de la familia.

Los motivos económicos y de inserción laboral frecuentemente aparecen asociados a situaciones en las que para los estudiantes no es sostenible el estudio en términos del horario en el que deben asistir al liceo o por el poco tiempo disponible que les queda para estudiar. En algunos casos también se hizo mención al cansancio y la poca energía, derivados de la acumulación de tareas vinculadas al trabajo. También se hizo mención al carácter informal de los trabajos que suelen conseguir los estudiantes. Esto otorgaría menores garantías a la hora de tener que compatibilizar trabajo y estudio. Este es un problema que los/as adscriptos/as ven con especial preocupación. A la hora de difundir convocatorias a trabajos formales o programas públicos de trabajo juvenil, son muchas e inmediatas las consultas de los estudiantes para ampliar información, denotando una gran demanda de comenzar a trabajar. Según uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “está apareciendo mucho esa necesidad y empieza a competir con la asistencia a clase” (Fragmento de Entrevista A5).

En cuanto a las dificultades académicas, la acumulación de inasistencias y las complejidades derivadas de las decisiones tomadas en cuanto al trayecto optativo (decisiones vocacionales), estas aparecen a menudo enlazadas entre sí. Por ejemplo, se aludió a estudiantes que, ante la constatación de un bajo rendimiento en varias asignaturas, optan por abandonar algunas para concentrarse en unas pocas. Sin embargo, según los/as adscriptos/as, esto redundaría en un alejamiento de las dinámicas de estudio y del centro educativo, así como de sus compañeros y docentes y muchos estudiantes terminan abandonando el resto de las materias. Por ejemplo, como fue mencionado por uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “como [los estudiantes] faltan, y van

faltando y faltando entonces cuando vienen no saben ni de qué están hablando, terminan desvinculándose” (Fragmento de Entrevista A7).

“En 5º, por ejemplo, empiezan a dejar una materia. Pero, ¿qué pasa? El día que tienen dos horas de esa materia entre medio de otras, ese día faltan. El ir dejando materias desata una reacción en cadena. También van perdiendo lazos con el grupo, que eso es muy importante también. También el hecho de no enterarse de las cosas: fechas, cambios, etc. Van quedando por fuera y terminan abandonando” (Fragmento de Entrevista A4).

También, como fue mencionado anteriormente, esto repercute en el vínculo con los adultos de la institución. Así por ejemplo, en consonancia con lo anteriormente mencionado, los alumnos que asisten regularmente suelen establecer vínculos más sólidos con los adultos de la institución, lo que facilita la detección de dificultades y la provisión de apoyo temprano. Estos estudiantes tienden a sentirse más cómodos planteando sus problemas académicos o personales, lo que permite a los docentes y adscriptos/as intervenir de manera más efectiva. Por otro lado, aquellos que se ausentan con frecuencia a menudo carecen de estas conexiones sólidas y pueden experimentar barreras significativas para acceder a la ayuda que necesitan, lo que aumenta el riesgo de desvinculación.

En cuanto a lo vocacional, según uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, los estudiantes “se dan cuenta tarde que lo que eligieron no les gusta, y pasan a no encontrarle sentido a lo que están estudiando, a venir al liceo. Entonces empiezan a dejar una materia, a dejar la otra. Y es ahí donde se da la desvinculación” (Fragmento de Entrevista A4). También, en línea con este conjunto de motivos, aparece mencionado en las entrevistas, aunque en menor medida, la existencia de antecedentes de repetición en la trayectoria escolar de los estudiantes como uno de los principales motivos de desvinculación.

En cuanto a los motivos vinculados con situaciones familiares y de cuidados, se hizo alusión en la mayoría de los centros educativos a las dificultades económicas que enfrentan las familias de los estudiantes, por las cuales los referentes adultos deben trabajar muchas horas o deben trabajar informalmente, tras lo cual en ocasiones son los adolescentes quienes se deben hacer cargo de tareas de cuidado del hogar o de hermanos menores. Según uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, esos estudiantes “llegaron a la educación media, pero después tienen que asumir responsabilidades [de

cuidado], adelantando la adultez, y eso empieza a entrar en disputa con la continuidad educativa” (Fragmento de Entrevista A5).

Uno de los motivos que apareció con más fuerza y muy asociado también al tiempo de emergencia sanitaria, fue el de las dificultades derivadas de situaciones vinculadas a la salud mental, en una gradiente que incluye menciones a la falta de ánimo o, en situaciones extremas, a intentos de autoeliminación. También se hizo referencia a frecuentes ataques de ansiedad o ataques de pánico.

Expuestos los principales motivos que los/as adscriptos/as esgrimen para explicar el ausentismo y el abandono en los macro-liceos públicos de Montevideo, se puede afirmar que se condicen con los motivos reseñados en el capítulo de antecedentes, que surgen de la realización de una encuesta a estudiantes que efectivamente abandonaron la educación formal (Cardozo, 2015). Por lo tanto, podría decirse que actualmente los centros educativos o, al menos, el personal de Adscripción, cuentan con información valiosa a los efectos de poder conocer las causas de la aparición de estos eventos de riesgo y su prevención.

No obstante, el riesgo aparece, en casi todas las entrevistas, causado por un atributo, cualidad o aspecto personal y/o contextual del estudiante. La idea que subyace a esta forma de abordar el riesgo de desvinculación deja a un lado, al menos de forma explícita, las responsabilidades que el propio centro educativo y el sistema educativo en su totalidad tienen sobre la configuración de la situación de riesgo. Como se argumentaba anteriormente, para que se configure una situación de riesgo, lo que debe haber es una intersección: de un atributo personal o contextual del estudiante que puede ser interno (ej.: acumulación de inasistencias) o externo al centro educativo (ej.: ingreso al mercado laboral), coyuntural (ej.: tareas de cuidado a cargo) o estructural (ej.: pertenecer a un hogar de bajos ingresos), con una imposibilidad de atender las particularidades de la situación desde el centro educativo, ya sea mediante el ofrecimiento de alternativas a la modalidad de cursada o mediante el tendido de redes en un entramado endógeno o exógeno para atender necesidades derivadas de dicha situación.

Cabe preguntarse entonces: ¿podría considerarse el ingreso al mercado laboral como un riesgo en la trayectoria educativa de un estudiante? ¿Es posible considerar el hecho de emanciparse del hogar de origen o asumir tareas de cuidado como un riesgo

educativo? Como afirmó la Coordinadora del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, “es un riesgo si no asiste todos los días y lo único que yo tengo para ofrecerle es una asistencia diaria” (Fragmento de Entrevista C2).

Estos factores se convierten en riesgos en la trayectoria educativa de un estudiante cuando el sistema no está preparado para atender la diversidad de situaciones y proporcionar alternativas adecuadas que permitan a los estudiantes conciliar estos factores personales o contextuales con las demandas y dinámicas de una afiliación educativa plena en el centro educativo. En última instancia, la capacidad del centro para reconocer y abordar proactivamente estos factores será esencial para reducir los riesgos de desvinculación estudiantil.

#### *7.5. El tercer paso: de la configuración de una situación de riesgo al diseño de estrategias de acompañamiento*

Anteriormente se presentaron las características y desafíos de las etapas previas a la planificación, diseño y ejecución de estrategias para abordar las situaciones de riesgo de desvinculación. La alerta o indicador constituye el primer acercamiento y es un descriptor del evento que da la pauta de la existencia de un inminente riesgo de desvinculación. A partir de dicha alerta, de la información disponible sobre el estudiante y de la actuación del centro educativo se configura la situación de riesgo. Una vez configurada una situación de riesgo, el abordaje de esta situación requiere un tiempo de planificación y una coordinación con actores tanto internos como externos al centro educativo. A continuación se profundizará en qué actores participan del diseño de estas estrategias y cómo influyen factores como el tiempo y los recursos a la hora de abordar las situaciones de riesgo de desvinculación.

En el proceso de diseño y ejecución de estrategias para abordar situaciones de riesgo de desvinculación en los liceos, se destaca la colaboración y coordinación entre diversos actores. Los actores involucrados en este proceso son fundamentales para comprender, intervenir y mitigar los riesgos identificados. A través del relevamiento realizado en los liceos seleccionados, se evidencia la importancia de una colaboración cercana y estratégica entre estos actores.

Los/as adscriptos/as desempeñan un papel esencial no solo en el proceso de detección de las situaciones de riesgo, sino también a la hora de diseñar estrategias de acompañamiento y abordaje de las situaciones. El vínculo de cercanía con los

estudiantes y sus familias les permite comprender mejor las circunstancias individuales y contextuales que pueden estar incidiendo en una fractura en el vínculo y la asistencia al centro educativo. Además son a menudo los actores que ofician de nexo entre los docentes para aunar criterios en torno a las estrategias que a menudo se construyen de forma colectiva con otros actores como pueden ser el equipo de Dirección, educadores sociales, psicólogos, las familias de los estudiantes o también, en ocasiones, con organizaciones y redes comunitarias. Como se argumentaba anteriormente, siguiendo a González Curbelo (2021, p. 69), el adscripto oficia a menudo de “herván institucional que entreteje a todos los sujetos”. A menudo se ha descrito el proceso de análisis de la información sobre la situación de riesgo y de planteamiento de estrategias como un proceso altamente colaborativo, máxime teniendo en cuenta que, como ha sido descrito en la mayoría de las entrevistas, los recursos para atender las situaciones son escasos, por lo cual se debe actuar con la fuerza y creatividad que aportan diversos actores de dentro y fuera del centro educativo.

El rol de los docentes en el proceso de diseño de estrategias de acompañamiento también es central. El flujo de comunicación bilateral que fue descrito anteriormente para conocer con mayor profundidad las distintas situaciones de estudiantes que transitan eventos de riesgo, se da también a la hora de planificar el abordaje para acompañar dichas situaciones. Esta participación de los docentes adquiere especial relevancia, puesto que a menudo estas estrategias adquieren la forma de adecuaciones en las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes de forma de contemplar una diversidad de situaciones.

La participación activa de las familias es esencial en la detección y resolución de situaciones de riesgo. El personal de Adscripción y otros actores a menudo coordinan entrevistas y reuniones con las familias para comprender mejor las dinámicas familiares, compartir preocupaciones y trabajar conjuntamente en el diseño de estrategias de acompañamiento. Las familias pueden desempeñar un papel crucial en el apoyo emocional y logístico de los estudiantes. No obstante, en algunos casos, las dinámicas familiares pueden ser complejas y algunas familias pueden no estar dispuestas para participar en las intervenciones, lo que dificulta la colaboración efectiva.

Dependiendo de la naturaleza de la situación de riesgo, se puede recurrir a profesionales de apoyo, como psicólogos o referentes de sexualidad, para proporcionar

orientación especializada. Estos profesionales pueden ayudar en la identificación de necesidades específicas de los estudiantes y en la formulación de estrategias de intervención adecuadas. No obstante, en casi todas las entrevistas se señaló la carencia o déficit de profesionales de apoyo.

Con una participación menor o circunscrita únicamente a situaciones extremas aparece mencionado el rol de los equipos de Dirección. En situaciones de extrema complejidad o cuando las herramientas institucionales no son suficientes para abordar la situación de riesgo, se recurre a la UCDIE para obtener asesoramiento y orientación. Esta unidad puede brindar recursos adicionales y apoyo técnico en casos excepcionales.

La colaboración y la coordinación entre estos actores permiten un enfoque integral para abordar las situaciones de riesgo de desvinculación. Cada uno aporta su experiencia y conocimientos, lo que facilita la identificación temprana de problemas y la implementación de estrategias efectivas. Como fue mencionado en una de las entrevistas: “nos juntamos y vemos cómo lo trabajamos entre nosotros (...) [Pensamos] «¿qué podemos hacer con este chiquilín? ¿Cómo podemos abordar esta situación?» (...) Se intenta hacer como una puesta a punto. [Decimos] «bueno, a mí me funciona tal cosa», «a mí me funciona tal otra»” (Fragmento de Entrevista A1). La comunicación constante y la planificación cuidadosa son elementos clave en este proceso, y la participación activa de todos los actores involucrados contribuye a la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes en riesgo.

No obstante, aunque la colaboración es esencial, la coordinación y la comunicación efectiva entre los actores pueden ser un desafío. Garantizar que todos los actores compartan información de manera oportuna y estén en la misma página a la hora de diseñar las estrategias de acompañamiento puede ser complicado, especialmente en liceos con grandes poblaciones estudiantiles.

Por otra parte, de acuerdo a lo que surge de las entrevistas realizadas al personal de Adscripción, la planificación y la intervención a menudo se centran en estudiantes individuales en lugar de abordar problemas más amplios de manera grupal o sistémica. Esto puede llevar a un enfoque reactivo en lugar de un enfoque preventivo en la raíz de los problemas.

Aunque algunas intervenciones pueden ser instintivas y prácticas, los/as adscriptos/as destacan la importancia de la planificación. Consideran factores como la

gravedad de la situación, la necesidad de coordinación con otros profesionales y la posibilidad de convocar a los docentes o familias para diseñar estrategias efectivas. Pero a menudo se encuentran con desafíos. Estos desafíos obedecen a diversos motivos, siendo los principales la falta de tiempo destinado específicamente a la planificación y la falta de recursos (tanto humanos como materiales).

La atención a situaciones de riesgo puede ser inmediata o requerir un proceso más largo y planificado. La gestión del tiempo es esencial, ya que deben equilibrar estas intervenciones con otras responsabilidades diarias. Como se ha reseñado anteriormente también para los procesos de producción y de circulación de información, el tiempo es percibido por los actores con incidencia en la protección de trayectorias -especialmente por los/as adscriptos/as- como un recurso escaso. La falta de tiempo para el registro de las situaciones también se debe, al mismo tiempo, a la necesidad de atender algunas situaciones con mayor urgencia. Esto se vuelve un círculo vicioso: se registra y sistematiza poco debido a la urgencia que implica la atención de determinadas situaciones y al mismo tiempo esto produce que se cuente con menos información sistematizada para poder realizar un abordaje de tipo preventivo en otras situaciones. La planificación de estrategias de acompañamiento, según uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “es algo que se va haciendo sobre la marcha (...), se va haciendo junto con las otras actividades diarias y mechando ahí. Si son cuestiones que requieren una atención especial, ahí dedicamos un tiempo” (Fragmento de Entrevista A6).

Se argumentaba que la coordinación con docentes es esencial en la planificación de intervenciones. Como fue reseñado anteriormente, al principio de cada año, se realizan coordinaciones para identificar estudiantes en situaciones de riesgo en términos de rendimiento en años académicos anteriores y la constatación de adecuaciones curriculares o eventos críticos como el ausentismo o un fallo de repetición. Los/as adscriptos/as trabajan junto con los docentes para cruzar datos y detectar coincidencias en la identificación de situaciones de riesgo. Sin embargo, como fue argumentado, el personal de Adscripción no cuenta con horas de coordinación remuneradas dentro de su carga horaria, lo cual también representa un impedimento a la hora de la utilización del tiempo para diseñar estrategia. En ocasiones, sea para una coordinación o para participar en una entrevista, los/as adscriptos/as señalan que han tenido que participar en el horario de un turno de trabajo que no es el suyo en este tipo de actividades, y no son remuneradas por ello.

Con respecto a la comunicación con las familias, los/as adscriptos/as señalan su rol fundamental en la respuesta a situaciones de riesgo de desvinculación, pero a menudo esta participación se ve obstaculizada por demoras en las respuestas y la dificultad para coordinar reuniones. Los/as adscriptos/as subrayan la necesidad de realizar entrevistas en persona en lugar de depender solo del teléfono o de medios electrónicos, ya que esto facilita una comunicación efectiva. Sin embargo, las limitaciones en la velocidad de respuesta a menudo generan retrasos en la implementación de estrategias de acompañamiento. Como argumentó uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as,

para el contacto con las familias, siempre estamos corriendo de atrás y muchas veces nos demoran mucho en contestar, o los citamos y no vienen. También está el tema de conocer la causa real de la inasistencia. Los mensajitos no dan para poder explainarse. Pero cuando podemos hablar, pasó casi un mes. Entonces a veces se nos complica (Fragmento de Entrevista A4).

Por su parte, se ha comentado la colaboración que se establece entre el centro educativo y actores externos -tanto del sistema educativo como de fuera del sistema educativo-. Si bien este apoyo en ocasiones es beneficioso para el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento, las respuestas pueden demorar debido a la complejidad y disponibilidad de recursos. Al decir de uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as, “si vos los llamas vienen, pero no podés trabajar la situación *in situ*. A veces vos tenés que tratar determinadas cosas y esperar a que ellos puedan venir y te puedan brindar alguna orientación” (Fragmento de Entrevista A1).

En la planificación de las estrategias de acompañamiento a las situaciones de riesgo de desvinculación, uno de los pilares fundamentales es la disponibilidad de recursos adecuados. Estos recursos, que abarcan desde la presencia de profesionales de apoyo hasta la colaboración con instituciones externas, desempeñan un papel crucial en la capacidad de los liceos de Bachillerato para diseñar e implementar estrategias de acompañamiento efectivas.

El entramado endógeno, conformado por el personal educativo y los recursos disponibles dentro del liceo, desempeña un papel fundamental en el diseño y la implementación de estrategias de acompañamiento efectivas para los estudiantes en riesgo de desvinculación. En este contexto, como se vio anteriormente, el personal de Adscripción, en estrecha colaboración con los docentes, establecen una red de apoyo

interna para identificar y abordar las situaciones de los estudiantes que muestran signos de desvinculación. Esta red de apoyo interna -se argumentaba- se caracteriza por la comunicación constante y la colaboración entre los profesionales educativos.

Sin embargo, existen limitaciones dentro de este entramado endógeno. Los recursos son escasos: la falta de personal especializado y la limitada capacidad de intervención son desafíos significativos. El déficit de profesionales de apoyo y la carencia de equipos multidisciplinarios en los liceos de Bachillerato constituyen un vacío significativo en el proceso de apoyo a estudiantes en riesgo de desvinculación. A pesar de la existencia del Departamento Integral del Estudiante (DIE) a nivel de Secundaria, se percibe que su participación es limitada y a menudo no está disponible en situaciones críticas que requieren atención inmediata. Esta ausencia de profesionales como psicólogos y asistentes sociales restringe la capacidad de abordar problemas complejos que van más allá del entorno educativo, como dificultades económicas o la necesidad de combinar el trabajo con los estudios. La falta de un equipo de psicólogos y asistentes sociales a tiempo completo también dificulta la atención de problemas de salud mental y emocionales de manera efectiva. Aunque se sugiere la derivación a servicios externos, la disponibilidad de estos servicios puede ser limitada y poco institucionalizada. La falta de apoyo multidisciplinario a menudo deja a personal de Adscripción y docentes lidiando con situaciones complejas sin recursos adecuados. uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as aseguró “no tenemos equipo multidisciplinario, no tenemos nada. Nada de nada de nada. Esto es atención -ante todos los emergentes que deben ser atendidos por equipos multidisciplinarios, que no los hay- en base a la experiencia” (Fragmento de Entrevista A8).

Por otra parte, ha sido mencionado en una de las entrevistas que la identificación y empatía para con los estudiantes y las situaciones de riesgo en ocasiones puede generar cierto sesgo perceptual en la toma de decisiones. “A veces uno está tan inmerso en la situación, que es difícil pensarlo desde otro lugar” (Fragmento de Entrevista A1). Esto lleva a pensar en cuál es ese “otro lugar” y qué es lo que compete al centro educativo.

El entramado exógeno, que se extiende más allá de las fronteras del liceo, presenta sus propios desafíos. La colaboración con profesionales y organizaciones externas a la institución es limitada, lo que dificulta la atención de las necesidades de

los estudiantes que requieren apoyo más allá de los límites de lo abarcable dentro del centro educativo. Aunque existen organizaciones y recursos en la comunidad, la falta de acceso y coordinación plantea dificultades para brindar ayuda a estudiantes en situaciones complejas, como la violencia intrafamiliar, la atención en salud mental o la necesidad de asistencia social.

Razeto Pavez (2020) plantea que

es improbable que la sola actuación del centro educativo alcance resultados efectivos y sostenibles en un problema de causas tan variadas y profundas como es el ausentismo escolar. Por eso es que se requiere de un trabajo en red y coordinado de los centros educativos con otros agentes socioeducativos del territorio (p. 9).

En el caso de las instancias especializadas del propio sistema educativo pero externas a la institución, como pueden ser el DIE o la UCDIE, en algunos casos se tiene la percepción de que, además de haber una demora en las respuestas, estas pueden ser poco efectivas:

dicen cosas que son de sentido común y que ya hicimos. No hay un apoyo más institucionalizado. Nos hemos sentido en muchos casos sin un apoyo real, cuando a veces realmente no tenemos herramientas. Nos hemos tenido que manejar con intuición y con consultas acá en el liceo” (Fragmento de Entrevista A6).

Aunque vale la pena mencionar que en otros casos, se tiene una impresión positiva de la actuación de este tipo de actores, resaltando el asesoramiento y la guía en la atención a situaciones de extrema complejidad.

Por otra parte, no siempre es posible abordar todos los aspectos de las vidas de los estudiantes que pueden estar dificultando su vinculación al sistema educativo: “hay un montón de situaciones que son externas y que trascienden al liceo, que son inabordables” (Fragmento de Entrevista A2). Estas situaciones a menudo recaen en el centro educativo, desviando las energías y recursos que podrían emplearse para planificar y diseñar estrategias específicamente para el ámbito de competencia directa de los liceos que son las prácticas pedagógicas. Se tiene la percepción de que el centro educativo a menudo debe responder a demandas para las que no está preparado y no son de su competencia. De acuerdo a uno/a de los/as adscriptos/as entrevistados/as,

hay una mirada de que lo educativo se genera en el centro educativo, pero también el acompañamiento se genera en el centro educativo y eso no es ni debe ser así. Si se tiene que acompañar todo lo que tiene que ver con lo educativo, pero hay otros aspectos que

los tenemos que trabajar en conjunto con las familias y con el territorio, abriendo (Fragmento de Entrevista A5).

Esa apertura a la que hace mención, en ocasiones implica el acercamiento a organizaciones comunitarias o barriales: “hemos organizado instancias de acercamiento de organizaciones del territorio al centro educativo. Eso también es información, es que los chiquilines manejen información territorial y tengan lugares de referencia, que puedan circular en el territorio y conocieran otras estrategias” (Fragmento de Entrevista A5).

A modo de ejemplo, se mencionó que “empezábamos llamando porque no se estaba conectando o no estaba participando de las clases virtuales y terminamos enlazándolos con alguna olla popular” (Fragmento de Entrevista A4). No obstante la valoración de lo positivo o también necesario que es el tendido de esas redes, la percepción que se tiene es que ese tipo de atribuciones no son de competencia del centro educativo: “terminamos trabajando de asistentes sociales” (Fragmento de Entrevista A4).

Y este tipo de atribuciones que no son competencia también termina por desgastar la energía disponible para el diseño de estrategias de alcance educativo y mediano plazo: “creo que los compañeros están muy cansados y muy presionados, y eso ha puesto como un velo. No porque no planteen las situaciones de los gurises, pero sí se ve que se quedan medio cortos de respuestas” (Fragmento de Entrevista A5).

Incluso mediante este tipo de respuestas, es decir, las respuestas que ofrecen alternativas desde las prácticas educativas y pedagógicas, la percepción que se tiene es que no alcanzan: “se le trata de ofrecer -dentro de lo que hay- posibilidades para que no pierda el año, pero es muy difícil sostener” (Fragmento de Entrevista A2). En parte, esta dificultad para sostenerlas, radica en que a menudo “dependen de la buena voluntad de los profesores (...) es más trabajo para ellos, así que se necesita su voluntad” (Fragmento de Entrevista A8). En otras ocasiones esa dificultad para sostener dichas estrategias de acompañamiento radica en la dificultad o falta de interés de los propios estudiantes:

En algunos casos, donde vemos que pueden sostener ambas cosas, se les ofrece un mecanismo de cursado mixto o flexible. Hay otros casos, en que no están interesados, que no podemos hacer mucho. Si una de las partes no está interesada, es muy difícil seguir ese proceso. Y no hay forma de obligarlo (Fragmento de Entrevista A8).

A lo largo de este capítulo se han explorado las dimensiones que componen el proceso de identificación del riesgo de desvinculación en el ámbito educativo, específicamente en el nivel de EMS. Se ha desglosado cada indicador o descriptor de las situaciones de riesgo y se han analizado su relevancia y pertinencia, tomando en consideración algunos de los nudos problemáticos que configuran una arena de desafíos a la hora de caracterizar el riesgo de desvinculación en EMS, dadas las características de las prácticas de registro de información, las pautas para el pasaje de grado y las características de los centros educativos seleccionados, especialmente el tamaño de la población estudiantil que asiste a ellos.

El riesgo de desvinculación, por lo expuesto en el presente capítulo y en el marco teórico utilizado para este trabajo de investigación, se debería identificar no en las características o atributos de un estudiante sino en la intersección de estos atributos o situaciones emergentes, con las prácticas y estrategias de acompañamiento que el centro educativo puede o no desplegar para atenderlas, lo cual nos sitúa en el nexo fundamental entre la detección inicial y las estrategias subsiguientes de intervención y acompañamiento.

Los resultados arrojados permiten subrayar la importancia que los actores del centro educativo, en especial el personal de Adscripción, asignan a ciertos indicadores de alerta, como las inasistencias consecutivas o intermitentes sin justificar y el acumulo de asignaturas pendientes de cursos anteriores. No obstante, se ha matizado también dichas afirmaciones con la opinión de personal calificado a cargo de la coordinación de los componentes relacionados con las “trayectorias informadas” dentro de la ANEP. La naturaleza multifacética de los indicadores de riesgo requiere un enfoque integral que pueda abordar las complejidades inherentes a cada señal de alerta. Esto permite integrar también una visión que aduce que a los efectos de la prevención y acompañamiento de las situaciones de riesgo de desvinculación, otro tipo de datos y de información es necesaria. Sin embargo, como se ha visto, a pesar de que algunos centros cuentan con información como la inserción laboral de los estudiantes o la asunción de tareas de cuidado, esta no está sistematizada, por lo cual pocas veces puede servir de insumo para planificar abordajes institucionales de estas situaciones de forma planificada y preventiva, más que reactiva, inmediata e instintiva.

Pero aún contando con información, aunque esté dispersa y no sistematizada, o no se tenga prácticas institucionalizadas de revisión de la información, otro abanico de desafíos se abre a la hora de diseñar las estrategias de acompañamiento, vinculado a la falta de tiempo y recursos para abordar las situaciones de riesgo de desvinculación. Como se presentaba en los antecedentes de este trabajo de investigación, actualmente no existe desde la centralidad una atención sistémica de las trayectorias educativas en el nivel de EMS, a pesar de la existencia de algunas experiencias dispersas en forma de experiencias piloto o programas.

## Conclusiones

A lo largo del presente trabajo de investigación se han caracterizado las prácticas llevadas adelante en los macro-liceos públicos de Montevideo en torno a los procesos de gestión de información, específicamente para el seguimiento de aquellos estudiantes que transitan eventos de riesgo para su continuidad educativa.

La investigación permitió identificar, dentro de esos procesos, cuáles son los actores que participan de la producción de la información y cómo dicha información circula entre ellos. También permitió analizar los roles atribuidos a cada actor institucional en esos procesos y la direccionalidad de la comunicación entre ellos.

Este análisis del mapa de actores permite concluir que el personal de Adscripción ocupa un papel central y que su función se extiende más allá de la mera administración de datos, ya que desempeñan un rol articulador tanto interna como externamente en la institución. No obstante, la producción de información no es exclusiva del personal de Adscripción, ya que docentes, equipos de dirección y actores de niveles administrativos superiores también tienen participación. Los docentes destacan como actores fundamentales en la detección inicial de indicadores de riesgo de desvinculación, al observar patrones de inasistencia o problemáticas en el aula, estableciendo una comunicación bidireccional con el personal de Adscripción para compartir información.

Por otra parte, la integración del tiempo empleado en los procesos de gestión de información permitió visibilizar la importancia que adquiere a los efectos del seguimiento y el abordaje de las situaciones de riesgo de desvinculación.

Primordialmente, se observa que el tiempo se revela como un recurso escaso ypreciado en el proceso de producción de información. Los/as adscriptos/as reconocen la limitación temporal que enfrentan al tratar de llevar a cabo el registro de información y un análisis minucioso de los datos relacionados con los estudiantes. Este escenario encuentra sus raíces en la naturaleza ágil y demandante del entorno de la adscripción, donde la constante presencia de estudiantes, junto con la necesidad de atender situaciones emergentes, ejerce presión sobre la dedicación de tiempo para tareas de registro y sistematización.

La dificultad con respecto al tiempo también se manifiesta en la urgencia y agilidad necesaria para responder a situaciones de alerta. La detección de indicadores de

riesgo de desvinculación muchas veces se produce "a destiempo" respecto a la comprensión de las causas subyacentes a estos comportamientos. Este retraso obliga a la movilización rápida de recursos y la implementación de estrategias, en detrimento de la posibilidad de un análisis exhaustivo y una sistematización ponderada de la información.

En este contexto, la temporalidad cobra una atención especial en la identificación y abordaje de eventos de riesgo. La inscripción de los estudiantes se destaca como punto de partida en la producción de información valiosa, constituyendo un primer contacto con la realidad del estudiante y su familia. No obstante, el proceso de detección y producción de información pertinente se desarrolla principalmente a lo largo del año académico. La observación y registro de la asistencia diaria por parte de los docentes y adscriptos/as, así como el seguimiento semanal, proveen insumos cruciales. Sin embargo, se observa que el proceso puede diferir entre diferentes grados debido a sistemas de registro y seguimiento específicos. La digitalización de estas prácticas, como se aprecia en el Sistema de Trayectorias Educativas (STE), ha agilizado el proceso, especialmente en la identificación temprana de ausentismo. Sin embargo, este sistema no estaba disponible para EMS durante el período relevado y, por motivos que se exponen en el presente trabajo de investigación, encuentra dificultades para su desarrollo siguiendo esa diferencia en el sistema de registro de asistencia, al tiempo que no sería del todo pertinente en casos en donde el riesgo de desvinculación está mayormente ligado a situaciones que tienen que ver con las transiciones de los estudiantes a la adultez y no se evidencian solamente a través de la contabilización de inasistencias.

En relación a los instrumentos, soportes y canales utilizados para la producción y circulación de información, se evidenció que los actores institucionales de los centros educativos seleccionados utilizan predominantemente canales de comunicación directos para compartir información relevante. En este sentido, el intercambio interpersonal se destaca como una herramienta clave para el seguimiento de los estudiantes y la identificación de situaciones de riesgo. Los soportes físicos y digitales también juegan un rol crucial en el registro de la información, siendo estos medios que facilitan el flujo y almacenamiento de datos necesarios para una gestión informada y eficiente.

La indagación sobre los instrumentos empleados para obtener información sobre los estudiantes y su entorno destaca la riqueza de prácticas que moldean la gestión de datos en los macro-liceos públicos de Montevideo. Estos instrumentos dan forma a la recolección y análisis de información esencial para el proceso de identificación y acompañamiento de estudiantes en riesgo de desvinculación. La combinación de entrevistas, fichas de inscripción, el Portafolio Docente y la observación construye un ecosistema de conocimiento que permite al personal de Adscripción y otros actores educativos obtener información comprehensiva y procesable. Sin embargo, la percepción de una porción no despreciable del personal entrevistado destaca la necesidad de utilizar estos instrumentos en un equilibrio que respete la confidencialidad de los datos, al mismo tiempo que facilite una intervención efectiva y oportuna en la protección de las trayectorias educativas.

Los soportes en los cuales se registra la información desempeñan un papel esencial en el almacenamiento de datos críticos para la identificación y atención de estudiantes en riesgo de desvinculación. El proceso de registro implica tomar la información obtenida y plasmarla en un medio específico, ya sea en formato físico o electrónico, lo que influye en la naturaleza y el alcance de los datos almacenados. Como se ha relevado en este trabajo de investigación, cada tipo de soporte tiene sus propias ventajas y desafíos, y su elección puede influir en la forma en que el personal de Adscripción y otros actores educativos acceden, almacenan y utilizan los datos para asegurar la continuidad educativa de los estudiantes.

El análisis de los soportes utilizados en los procesos de gestión de información sobre estudiantes que transitan eventos como ausentismo y abandono permite evidenciar el uso predominante de soportes físicos como las fichas de estudiante o los cuadernos de adscripción para el registro de situaciones emergentes y las acciones que se despliegan a partir de ellas. Si bien esa información no tiene acceso limitado para otros actores institucionales, se concluye que esos registros son de naturaleza más personal y tienden a ser consultados principalmente por el adscripto que los creó.

En contraste, los soportes electrónicos o digitales, impulsados por la implementación de sistemas de información integrados, han ganado importancia. Estos sistemas permiten centralizar datos y facilitar el acceso en tiempo real desde cualquier lugar. Un beneficio clave de los soportes digitales es su capacidad para democratizar la

información y, al mismo tiempo, brindar la posibilidad de una visualización en tiempo real. La centralización de información y la accesibilidad se equilibran con la necesidad de gestionar la confidencialidad y el acceso selectivo a ciertos datos.

A pesar de la importancia de contar con registros de información, no toda la información es registrada. Algunas veces, la falta de tiempo, la percepción de que ciertos datos no son relevantes o la idea subyacente en varios actores institucionales de tener la información “en la cabeza” lleva a la omisión del registro. Sin embargo, esto entra en tensión con la necesidad de llevar un seguimiento detallado y singularizado de las trayectorias educativas de los estudiantes, especialmente en contextos de grandes cantidades de estudiantes por adscripto.

La producción de información sobre estudiantes en situaciones de riesgo de desvinculación es un proceso caracterizado por diversos desafíos y limitaciones que, en ocasiones, pueden obstaculizar su efectividad. Se trata de un proceso marcado por la falta de estandarización, la limitada sistematización, y la heterogeneidad en las prácticas de registro. Aunque el personal de Adscripción realiza esfuerzos por recopilar información valiosa, los mecanismos actuales a menudo no permiten una consulta eficiente ni un análisis exhaustivo de los datos. La implementación de soluciones tecnológicas introduce ventajas pero también desafíos relacionados con la confidencialidad y el acceso responsable a la información. En cuanto a la configuración temporal y espacial, se evidencia que los tiempos y espacios institucionales son esenciales en la gestión de información. Durante la crisis sanitaria, la adaptación a nuevos modos de operar alteró la rutina, resaltando la relevancia de un enfoque flexible y adaptable para ajustarse a circunstancias cambiantes. Esto refuerza la importancia de tener sistemas y procedimientos ágiles para la producción y circulación de información, especialmente en contextos desafiantes. En definitiva, es necesario abordar estas limitaciones para lograr una producción de información más efectiva y una atención adecuada a estudiantes en situaciones de riesgo de desvinculación.

Lo que sigue a la producción de información es el proceso de circulación de esa información. La dinámica de circulación de información en los macro-liceos públicos de Montevideo refleja una interacción compleja entre los diferentes actores institucionales. A pesar de que el objetivo de este proceso es facilitar la anticipación y prevención de situaciones de riesgo para los estudiantes, las conclusiones derivadas de este análisis

ponen de manifiesto una serie de desafíos y matices que pueden impactar la efectividad de estas acciones.

En primer lugar, se destaca la existencia de distintas percepciones entre los actores sobre la relevancia y el alcance de la información compartida. La heterogeneidad en las necesidades de información y en la selección de datos para su circulación puede llevar a que la comprensión global de las situaciones de riesgo sea fragmentada y limitada. La falta de criterios estandarizados para determinar qué información es relevante para cada actor puede resultar en brechas de conocimiento y en la falta de una visión integral de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Por otra parte, la falta de sincronización entre los tiempos de producción y circulación de información puede resultar en retrasos y en la pérdida de la oportunidad para intervenir de manera temprana en situaciones de riesgo. La comunicación directa y personal entre los actores puede ser ventajosa en términos de contextualización, pero también puede depender en gran medida de la disponibilidad y la iniciativa individual, lo que puede llevar a variaciones en la velocidad y el alcance de la circulación.

Los espacios institucionales en los que se comparte la información desempeñan un papel crucial en el proceso de circulación de información sobre los estudiantes en los macro-liceos públicos. Aunque algunos de estos espacios carecen de formalización y, en algunos casos, de recursos, estos espacios permiten el flujo de información entre adscriptos/as, docentes y otros actores, inclusive los propios estudiantes. Sin embargo, la superposición del tiempo libre para compartir la información con tareas de otra índole y la falta de regulación de esos espacios pueden dificultar la comunicación o limitar la profundidad de la información compartida. En este contexto, la adaptación a nuevas circunstancias, como la pandemia, resalta la importancia de mantener canales abiertos de comunicación para garantizar la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes en situaciones de riesgo.

El canal de comunicación a través del cual circula la información desempeña un papel crucial en la eficacia de la gestión de datos sobre los estudiantes. La elección del canal puede influir en la rapidez de la transmisión de la información, así como en la profundidad y el estilo de enunciado utilizados. Además, los canales pueden variar en su naturaleza, siendo más personalizados o impersonales, unidireccionales o bidireccionales.

Sin embargo, la elección del canal no es solo una cuestión de preferencia, sino que también está influenciada por limitaciones de tiempo y recursos. Aunque herramientas como el Portafolio Docente podrían ser útiles para la comunicación, la falta de tiempo para leer y responder a mensajes digitales puede limitar su efectividad. Los docentes a menudo se encuentran ocupados con sus responsabilidades y encuentran más eficiente comunicarse cara a cara en lugar de invertir tiempo en el uso de plataformas digitales.

Por otra parte, la naturaleza de la información que se busca obtener y registrar en el proceso de gestión de datos sobre los estudiantes es crucial para garantizar el respeto a la privacidad y la confidencialidad de los estudiantes. Cuando el personal de Adscripción constata una situación de riesgo, como el ausentismo, se inician acciones para recopilar información que permita comprender las causas detrás del comportamiento. Sin embargo, durante este proceso, los/as adscriptos/as se encuentran con situaciones delicadas y sensibles, lo que resalta la importancia de manejar la información con sensibilidad y discreción.

La percepción sobre el carácter reservado o público de la información influye en el tipo de información que se registra en cada soporte. El tipo de información que se comunica principalmente desde el personal de Adscripción a los docentes es general y no incluye detalles específicos de la situación. Se transmite a grandes rasgos la situación que el estudiante o un referente adulto ha compartido, pero se evitan detalles íntimos. La comunicación tiene el propósito de que los docentes estén al tanto de las circunstancias que podrían afectar la participación del estudiante en la cursada o en las evaluaciones. Esta información es transmitida como un aviso, proporcionando sólo lo esencial para que los docentes comprendan el contexto y puedan tomar decisiones informadas en su trabajo con los estudiantes.

En el proceso de transición de un año académico a otro, la información sobre la trayectoria de los estudiantes se comparte entre los/as adscriptos/as que acompañarán al grupo en el año siguiente y los docentes, en caso de considerarlo pertinente. Esta transferencia de información tiene en cuenta diversos criterios que influyen en qué información se transmite, en qué soportes se registra y con qué nivel de detalle. La subjetividad de los actores institucionales también juega un papel importante en este proceso.

En cuanto a los criterios para decidir qué información trasladar, uno de ellos está relacionado con la relevancia de la situación. Los/as adscriptos/as tienden a compartir información sólo si es relevante para el sistema educativo y puede influir en el desempeño del estudiante en el año siguiente. Aunque existen obstáculos como la alta rotatividad de estudiantes y el personal docente y de adscripción, se reconoce la utilidad de la sistematización y la comunicación de la información que puede contribuir a comprender mejor a los estudiantes en el año siguiente.

En suma, la cuidadosa selección de la información, la elección adecuada de los canales de comunicación y la consideración de la privacidad del estudiante son elementos esenciales para lograr un proceso fluido y respetuoso de circulación de información.

Se hace evidente que la circulación eficiente y efectiva de la información constituye un prerrequisito para el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento situadas y efectivas. Las barreras temporales y estructurales identificadas en la fase de circulación de información resaltan la necesidad de una coordinación robusta y una comunicación fluida entre los diversos actores involucrados en el proceso educativo.

En medio de la exploración acerca de las dinámicas de circulación de información y la identificación inicial de las señales de riesgo, surge un punto de convergencia crítico que señala la necesidad de una simbiosis entre la eficacia en producción de información, la transmisión de la misma y la acción anticipada basada en los indicadores de riesgo. Este nexo se traduce en una respuesta institucional que debe estar calibrada para interpretar las señales tempranas de desvinculación y, paralelamente, estar equipada con una infraestructura comunicativa que permita una intervención preventiva.

En este trabajo de investigación se relevaron los principales descriptores o indicadores de situaciones de riesgo según los/as adscriptos/as. Esto permitió analizar la pertinencia de cada uno a los efectos de detectar a tiempo y en forma efectiva el riesgo en la continuidad educativa de los estudiantes de bachillerato.

El análisis de los indicadores de la situación de riesgo delinea dos dificultades primordiales que obstaculizan una monitorización efectiva del riesgo tomando como

principal indicador la inasistencia: la variabilidad en el régimen de cursado y la magnitud del establecimiento educativo.

Las inasistencias, ya sean consecutivas o intermitentes, pueden ser indicativos de una disminución de la vinculación del estudiante con el centro educativo. Sin embargo, debido a la flexibilidad que permite a los estudiantes regular su propia cursada, dejar asignaturas pendientes para otro año académico, y las transiciones personales a la vida adulta, estas inasistencias no necesariamente señalan un riesgo de desvinculación. Esto indica una necesidad de revisar cómo se analiza la trayectoria educativa, particularmente en el contexto de las transiciones a la vida adulta. Para abordar este problema, se sugiere desarrollar una estrategia más sofisticada y matizada que incorpore datos adicionales que puedan ofrecer una imagen más completa de las circunstancias individuales de los estudiantes, datos como: la edad de los estudiantes, su trayectoria educativa previa y datos relativos a las transiciones de los estudiantes a la vida adulta.

Al analizar estos datos de manera integrada, se puede obtener una comprensión más detallada y completa de los factores que contribuyen al riesgo de desvinculación. Esto permitiría una identificación más precisa de los factores de riesgo y facilitaría la creación de estrategias de intervención más efectivas y personalizadas.

Este análisis subraya la necesidad urgente de un enfoque más coordinado y sistémico para la gestión de datos. Esto incluiría la creación de una estructura centralizada que facilite la recopilación y utilización efectiva de datos relevantes, permitiendo una identificación y respuesta más precisas a las necesidades de los estudiantes en riesgo. Esto, a su vez, podría mejorar significativamente las trayectorias educativas en el nivel de Bachillerato, orientando estrategias adaptadas a las necesidades específicas del nivel de Bachillerato, y que consideren una gama más amplia de factores que pueden influir en el riesgo de desvinculación.

A su vez, se destacó la importancia de considerar el contexto en el que surge una alerta de riesgo educativo. Aunque los indicadores de alerta pueden señalar un evento de riesgo potencial, como el ausentismo o el abandono, estos deben analizarse en el marco de las circunstancias subyacentes y la capacidad de respuesta del centro educativo.

La investigación refleja una profunda comprensión de los diversos motivos que pueden contribuir a los eventos de riesgo. Los/as adscriptos/as identifican una serie de

motivos predominantes que están asociados con los riesgos educativos, que incluyen: desmotivación; dificultades económicas e ingreso al mercado laboral; dificultades académicas; cuestiones familiares y de salud. Esto se condice con el análisis presentado en los antecedentes del presente trabajo, lo cual da la pauta de que existe actualmente concordancia entre las razones que la evidencia empírica de estudios académicos específicos sobre la desvinculación expone acerca del abandono y el acumulado generado por la experiencia de trabajo con población de Bachillerato.

Sin embargo, a pesar de tener experiencia en el conocimiento del tipo de causas que debilitan el vínculo educativo de los estudiantes de Bachillerato, se evidencia también una falta de reconocimiento, al menos explícitamente, de la responsabilidad que el centro educativo y el sistema educativo en su totalidad pueden tener en la configuración de situaciones de riesgo. A menudo, los riesgos se perciben como el resultado de atributos personales o contextuales del estudiante, más que como el resultado de la intersección de estos factores con las limitaciones del sistema educativo para atender las necesidades particulares de los estudiantes.

Se sugiere, por consiguiente, que es necesario adoptar un enfoque más integral que tenga en cuenta tanto los factores personales y contextuales que enfrentan los estudiantes, como la capacidad del sistema educativo para adaptarse y responder a estas necesidades. Esto implica una reflexión profunda sobre cómo los centros educativos pueden proactivamente identificar y abordar estos riesgos, desarrollando estrategias que permitan una conciliación más efectiva entre las demandas personales y contextuales de los estudiantes y las exigencias del entorno educativo, especialmente en el contexto de la EMS, en donde comienzan a empujar fuertemente las demandas derivadas de las transiciones a la vida adulta.

Por último, en esta investigación se realizó un análisis del uso de la información para la planificación de estrategias de acompañamiento a las situaciones de riesgo de desvinculación. Este análisis en primer lugar permite reforzar la idea de que el abordaje de estas situaciones requiere una colaboración multidisciplinaria efectiva. El papel de los/as adscriptos/as como agentes de conexión entre diversas facetas del entorno educativo es evidente. Además, la participación activa de las familias y la colaboración con profesionales especializados externos a la institución pueden ser catalizadores significativos para la formulación de estrategias de intervención efectivas. La

comunicación efectiva surge como un pilar central en la construcción de estrategias de acompañamiento. La fluidez en la comunicación entre docentes, adscriptos/as y familias puede ser un motor para el diseño de estrategias personalizadas que tengan en cuenta las circunstancias individuales y contextuales de los estudiantes.

No obstante, se identifica una brecha significativa en términos de disponibilidad de recursos y gestión del tiempo. A menudo, la planificación y la intervención se centran en estudiantes individuales, lo que puede desencadenar un enfoque reactivo en lugar de preventivo. Los recursos humanos y materiales limitados, combinados con la falta de tiempo dedicado específicamente a la lectura crítica y minuciosa de las situaciones y la información disponible para la planificación, presentan desafíos sustanciales en este ámbito.

Se destaca la carencia crítica de profesionales de apoyo especializados en los liceos. La presencia de psicólogos y asistentes sociales podría facilitar una respuesta más efectiva e integral a las situaciones de riesgo, brindando una intervención especializada donde es necesario.

La integración con organizaciones comunitarias y barriales puede ser una estrategia valiosa para proporcionar apoyo adicional a los estudiantes en situaciones de riesgo. Este enfoque colaborativo puede fomentar un ambiente de apoyo y enriquecimiento para los estudiantes.

Sin embargo, se ha puesto en evidencia que actualmente el centro educativo es depositario de la necesidad de resolución de distintas problemáticas que exceden a las prácticas pedagógicas y que no cuenta con recursos para ello. Se evidencia la necesidad de desarrollar estrategias proactivas que puedan prevenir situaciones de riesgo antes de que ocurran, introduciendo la posibilidad de implementar programas y alternativas que promuevan la inclusión y el apoyo continuo a los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades a partir del análisis de la realidad que presentan los principales factores implicados en las situaciones de riesgo.

A modo de cierre, es deseable destacar que la transformación de datos en información relevante para la labor educativa es un proceso complejo y que, lejos de ser una mera técnica de recolección de datos, se configura como una actividad intrincada que se encuentra inextricablemente ligada a los contextos humanos y organizativos que caracterizan a los centros educativos de gran envergadura como son los macro-liceos

públicos de Montevideo. En estos contextos se evidencia que existe una necesidad imperante de desarrollar mecanismos flexibles y adaptativos que fomenten una colaboración efectiva y una visión estratégica clara en la gestión de la información, para así facilitar respuestas más informadas y focalizadas a los desafíos que se presentan.

La circulación de información, por su parte, emerge como un componente vital para la toma de decisiones informadas. Este proceso, sin embargo, se encuentra limitado por barreras temporales y estructurales significativas que pueden obstaculizar el flujo eficaz de información, limitando de este modo las oportunidades para intervenciones tempranas y efectivas. En este contexto, la comunicación se presenta como una herramienta indispensable, facilitando la colaboración y la respuesta adaptativa a los desafíos emergentes en el ambiente educativo.

Por último, se evidenció que el proceso de mitigación de la desvinculación es un esfuerzo colaborativo, que requiere una coordinación meticulosa entre diversos actores, tanto internos como externos al ámbito escolar. En este escenario, el rol del adscripto emerge como una figura central, facilitando la colaboración entre docentes, familias y entidades externas en un esfuerzo conjunto para brindar apoyo y orientación a los estudiantes en riesgo.

A través de las voces de los entrevistados, se vislumbra una necesidad urgente de reformular y fortalecer los espacios de reflexión y formación en el contexto educativo actual, especialmente marcado por circunstancias inestables y fluctuantes. Los testimonios subrayan una notable capacidad de resiliencia y adaptabilidad, donde, a pesar de los obstáculos, se ha logrado mantener una conexión con los estudiantes, aunque a menudo de manera improvisada y con cierto grado de desorganización. Esta realidad pone de manifiesto una carencia estructural en la gestión de estrategias de gestión de información, de seguimiento y acompañamiento en el nivel de EMS, donde aún quedan numerosas situaciones que escapan al alcance de las intervenciones actuales.

En resumen, este trabajo de investigación permitió obtener una mirada profunda y detallada a las complejidades y desafíos asociados con la identificación y respuesta a las situaciones de riesgo de desvinculación en los macro-liceos de Montevideo. A través de este análisis se han identificado áreas críticas que requieren atención urgente y se ha destacado la resiliencia y dedicación de los actores involucrados en este esfuerzo

colectivo. Por lo tanto, esta investigación no solo señala los desafíos actuales, sino que también esboza el camino hacia posibles soluciones futuras, estableciendo una base para iniciativas posteriores que busquen abordar de manera efectiva las situaciones de riesgo de desvinculación en la Educación Media Superior.

# ANEXOS

*Anexo I - Liceos seleccionados***Tabla: Liceos con matrícula mayor a 1200 estudiantes en el Bachillerato Diversificado, para el año 2020<sup>22</sup>**

Identificador <sup>23</sup>	Matrícula en BD (en 2020)
1	1918
2	3327
3	1786
4	3429
5	1907
6	2269
7	1229
8	1966

Fuente: elaboración propia con base a Monitor Educativo Liceal - Dirección General de Educación Secundaria - Administración Nacional de Educación Pública

---

<sup>22</sup> Año en que se empezó a realizar el trabajo de campo.

<sup>23</sup> El número identificador es un número asignado a cada liceo solamente a los efectos del presente trabajo de investigación, no son los números que identifican a los liceos en su denominación.

*Anexo II - Marco identificador para las entrevistas*

Las entrevistas realizadas a personal de Adscripción de los centros educativos seleccionados se identifican en el texto como “A” seguido del número identificador asignado a cada centro (1, 2, 3...). En las citas textuales y referencias en el texto las encontrarán referidas como A1, A2, A3 y así sucesivamente.

Las entrevistas realizadas a personal calificado de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE-ANEP) se identifican en el texto como “C” seguido del número identificador:

- C1 - Coordinador del Área de Gestión de Información Territorial
- C2 - Coordinadora del Área del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

*Anexo III - Cuestionario auto-administrado aplicado a personal de Adscripción de los centros educativos seleccionados*

***Cuestionario auto-administrado como insumo para la investigación "Gestión de información sobre estudiantes con riesgo de desvinculación en el nivel de bachillerato en macro-liceos públicos de Montevideo"***

Descripción:

El siguiente cuestionario fue diseñado con el objetivo de obtener insumos para la investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay.

Dado que la investigación presentará sus resultados mediante información agregada y no de manera individual, se respetará la confidencialidad de los participantes.

***Sección 1: Gestión de información de los estudiantes***

Descripción:

En el contexto de esta investigación, se entiende la gestión de información como los procesos de generación, búsqueda, coordinación, almacenamiento, conservación y recuperación de la información tanto interna como externa contenida en cualquier soporte.

La primera sección de este cuestionario busca conocer aspectos operativos concretos sobre los procesos de gestión de información de los estudiantes, así como la percepción que tienen los actores sobre algunos aspectos de estos procesos.

Seleccione de la siguiente lista los actores que participan de los procesos de gestión de información sobre los estudiantes:

- Docentes
- Adscriptos
- Dirección
- Equipo multidisciplinario
- Profesor Orientador Pedagógico (POP)
- Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa (UCDIE)
- Departamento Integral del Estudiante (DIE)
- Otro... \_\_\_\_\_

Seleccione qué tipo de información posee el centro educativo sobre los estudiantes:

- Datos personales de los estudiantes
- Datos personales de referentes familiares y/o tutor de los estudiantes
- Trayectoria académica previa de los estudiantes
- Desempeño académico de los estudiantes durante el año corriente
- Situación socio-económica de los estudiantes
- Situaciones familiares y del hogar de los estudiantes
- Actividad laboral de los estudiantes
- Hijos y/o personas dependientes a cargo de los estudiantes

Clasifique los instrumentos mediante los cuales se recoge la información sobre los estudiantes en función de la frecuencia con que se utilizan

	No se utiliza	Rara vez se utiliza	Se utiliza frecuentemente	Siempre se utiliza
--	---------------	---------------------	---------------------------	--------------------

Ficha de inscripción				
Observación				
Entrevista individual con estudiante				
Entrevista con familia o tutor del estudiante				
Visita al hogar del estudiante				
Portafolio Digital (Libretas docentes)				
Sistema de Trayectorias Educativas (STE)				
Sistemas informáticos externos a la institución (BPS, ASSE, MIDES, etc.)				
Entrevista con actores externos a la institución				
Otro...				

Seleccione los espacios y entornos institucionales en los que se comparte la información de los estudiantes:

- Adscripción
- Coordinaciones
- Sala de profesores
- Reunión de profesores
- Entrevistas con el equipo de Dirección
- Entornos virtuales institucionales (Sistema Corporativo, Portafolio Docente, Sistema de Trayectorias Educativas)
- Entornos virtuales extra-institucionales (correo, WhatsApp)
- Otro... \_\_\_\_\_

¿La información sobre los estudiantes se sistematiza en algún soporte escrito?

- Sí
- No

Si respondió "Sí", por favor indica cuál es ese soporte. En caso de ser más de uno, por favor indicar todos:

---

Seleccione su grado de acuerdo con cada uno de los siguientes enunciados:

	En desacuerdo	No lo sé	De acuerdo
Todos los actores institucionales tienen la misma necesidad de información sobre los estudiantes			
La información sobre los estudiantes debe compartirse con todos los actores institucionales			
Los liceos implementan estrategias para recabar datos relevantes sobre los estudiantes, pero frecuentemente los actores a cargo del seguimiento de las trayectorias no tienen			

acceso a éstos			
Los adscriptos disponen del tiempo suficiente para realizar un análisis pormenorizado de la información de cada estudiante			
Los procesos que involucran la circulación de información sobre los estudiantes, traen consigo una selección y transformación de la misma por parte de los actores involucrados			
Existe un tiempo dedicado exclusivamente a la sistematización de información sobre estudiantes			
El tiempo dedicado a la sistematización de información sobre los estudiantes es suficiente			
Existe un espacio dedicado exclusivamente a la sistematización de información sobre los estudiantes			

### ***Sección 2: La información de los estudiantes con riesgo de desvinculación***

Descripción: En el marco de esta investigación, se entiende el riesgo de desvinculación asociado a la aparición de eventos en la trayectoria educativa de los estudiantes que pueden comportar una ruptura en su continuidad educativa. Entre ellos pueden identificarse: el ausentismo a clases y el abandono o cursado parcial de materias.

Esta segunda sección del cuestionario busca conocer la forma en la que se identifica a los estudiantes con riesgo de desvinculación así como los motivos asociados a la identificación del riesgo.

Indique cuál o cuáles de los siguientes indicadores considera que comportan un posible riesgo de desvinculación de los estudiantes:

- Bajas calificaciones
- Materias pendientes de aprobación de cursos anteriores
- Llegadas tarde
- Reiteradas inasistencias sin justificar
- Abandono de una materia o más de una
- Otro... \_\_\_\_\_

Describa brevemente de qué forma se identifica cuando un estudiante presenta algún evento de riesgo de desvinculación:

---



---



---



---

Clasifique los distintos tipos de información a considerar según su relevancia para el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes y la prevención de eventos de riesgo:

	Poco relevante	Relevante	Esencial
Datos personales de los estudiantes			
Datos personales de referentes familiares y/o tutor de los estudiantes			
Trayectoria académica previa de los			

estudiantes			
Desempeño académico de los estudiantes durante el año corriente			
Situación socio-económica de los estudiantes			
Situaciones familiares y del hogar de los estudiantes			
Actividad laboral de los estudiantes			
Hijos y/o personas dependientes a cargo de los estudiantes			

Clasifique los motivos asociados a la aparición de eventos de riesgo de desvinculación de los estudiantes según la frecuencia con la que cree que aparecen:

	No aparece	Rara vez aparece	Frecuentemente aparece	Siempre aparece
Inserción laboral				
Económicos o de falta de recursos				
Dificultades académicas				
Acumulación de inasistencias				
Acumulación de asignaturas pendientes de aprobación				
Vocacionales				
Integración al centro				
Situaciones familiares emergentes				
Salud				
Hijos o personas dependientes a cargo				
Unión o emancipación del hogar de origen				
Desinterés / desmotivación				

Seleccione su grado de acuerdo con cada uno de los siguientes enunciados:

	En desacuerdo	No lo sé	De acuerdo
Contar con información completa sobre los estudiantes se torna necesario para prevenir eventos que ponen en riesgo la continuidad educativa del estudiante			
En general, cuando un estudiante presenta reiteradas inasistencias, los/as adscriptos/as suelen conocer de antemano los motivos que pueden estar incidiendo en dicho comportamiento			
Cuando un estudiante presenta reiteradas inasistencias, los adscriptos actúan con celeridad para conocer los motivos de dicho comportamiento			
El tiempo que pasa entre la constatación del evento de riesgo de desvinculación de un estudiante y el conocimiento de sus causas es			

breve			
El tiempo que pasa entre el conocimiento de las causas de la aparición de un evento de riesgo de un estudiante y la definición de una estrategia de intervención es breve			

¿Cuáles cree que son los principales desafíos a la hora de sistematizar la información sobre los estudiantes con riesgo de desvinculación en bachillerato?

Escasez de tiempo dedicado a la sistematización

Falta de espacios y recursos materiales para realizar la sistematización

Falta de capacitación y orientación para realizar la sistematización

Multiplicidad de información contenida en distintos soportes

Existe información pero no es pertinente

La realización de la tarea depende de la voluntad de los/as adscriptos/as

Una vez que se constata el riesgo, se pasa directo a la intervención y no hay tiempo para la sistematización

Otro... \_\_\_\_\_

Si te interesa participar de una entrevista que servirá como insumo para la investigación, por favor indica tu nombre, correo electrónico y número de teléfono. De lo contrario, deja el espacio en blanco y presiona "Enviar".

---

*Anexo IV - Guía para las entrevistas semi-estructuradas realizadas con personal de Adscripción de los centros educativos seleccionados*

**Objetivo:**

Analizar cómo se gestiona la información sobre estudiantes de bachillerato con ausentismo y abandono en macro-liceos públicos de Montevideo

**Temas:**

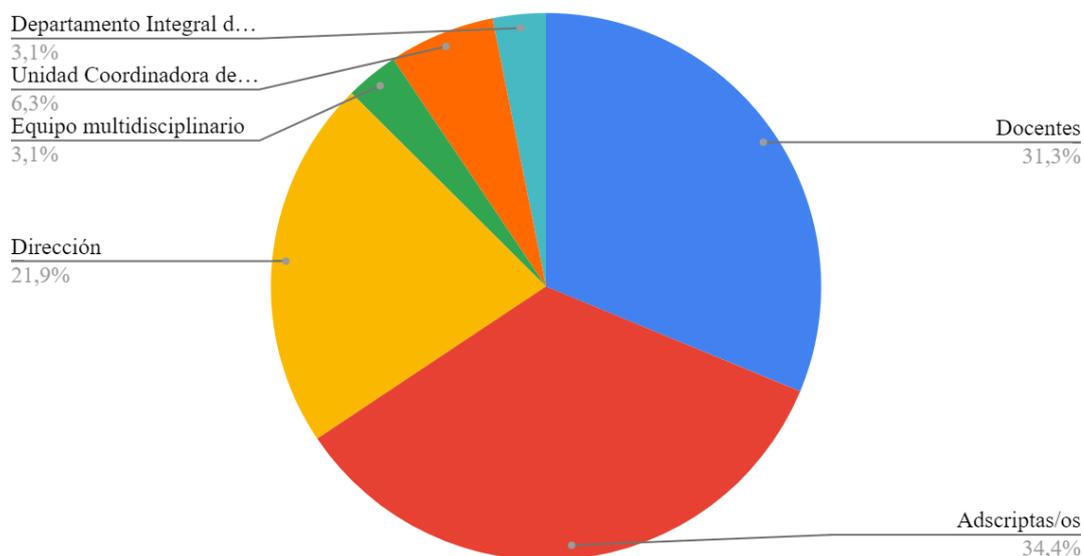
1. Factores institucionales y de la organización escolar que inciden en las formas de gestión de la información
2. Variables consideradas para la producción de información y su pertinencia
3. Mecanismos mediante los cuales la información orienta la intervención

**Sub-temas:**

1. Factores institucionales y de la organización escolar que inciden en las formas de gestión de la información
  - a. Actores que participan y roles
  - b. Tiempos y espacios institucionales
  - c. Instrumentos, soportes y canales
2. Variables consideradas para la producción de información y su pertinencia
  - a. Variables consideradas por los diferentes actores
  - b. Pertinencia de las variables
3. Mecanismos mediante los cuales la información orienta la intervención
  - a. Actores que participan y roles
  - b. Tiempos y espacios institucionales
  - c. Instrumentos, soportes y canales

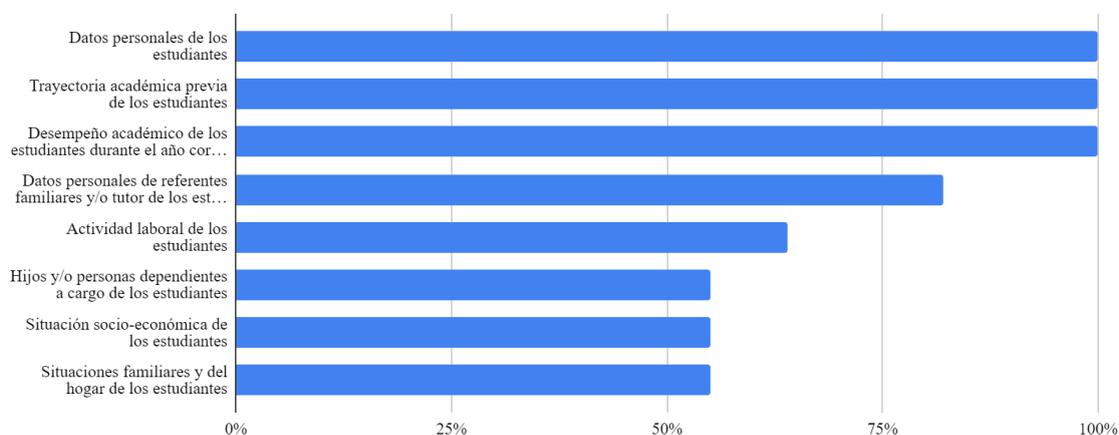
*Anexo IV - Gráficos elaborados a partir de base de datos construida con respuestas al cuestionario aplicado*

**Gráfico 1. Respuestas a "Actores que participan de los procesos de gestión de información sobre los estudiantes"**



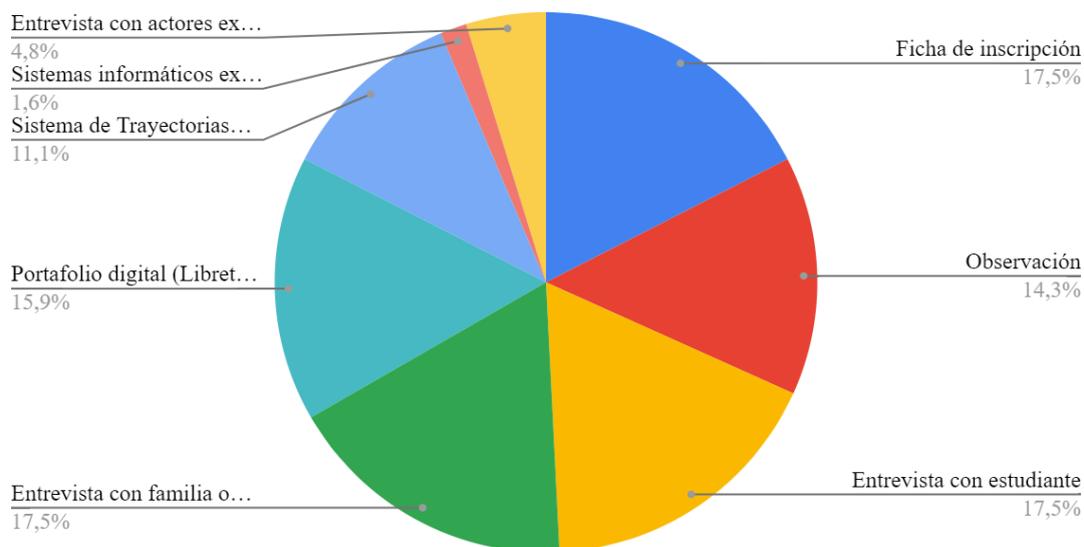
Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.

**Gráfico 2. Respuestas a "Tipo de información posee el centro educativo sobre los estudiantes"**



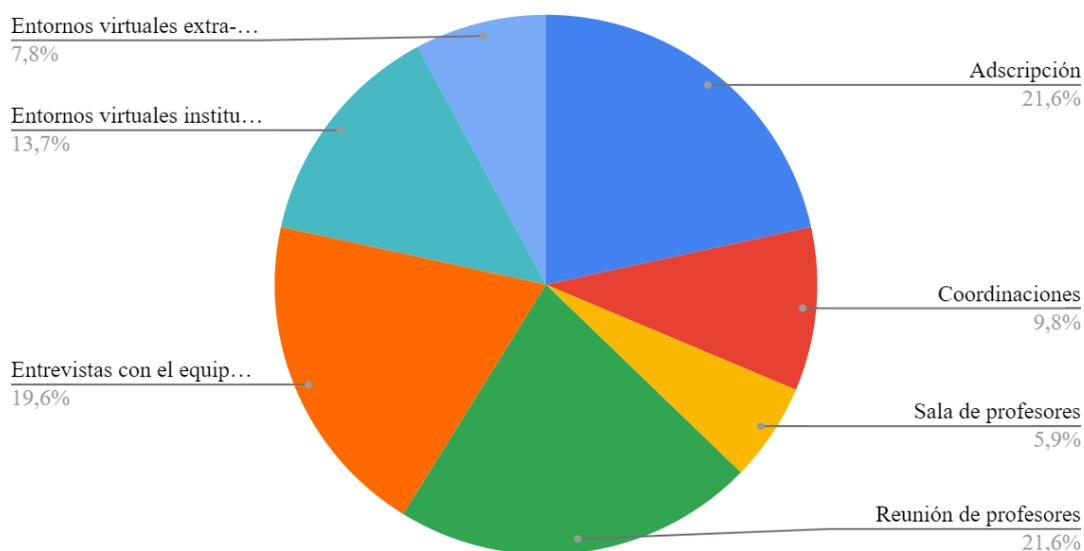
Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.

**Gráfico 3. Principal instrumento mediante el cual se recoge la información sobre los estudiantes**



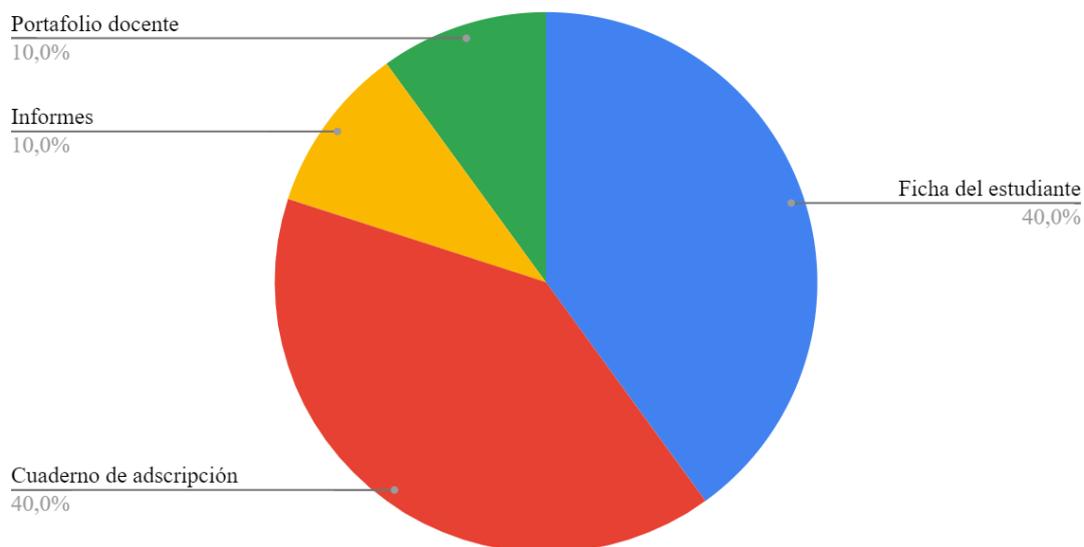
Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.

**Gráfico 4. Espacios y entornos institucionales en los que se comparte la información de los estudiantes**



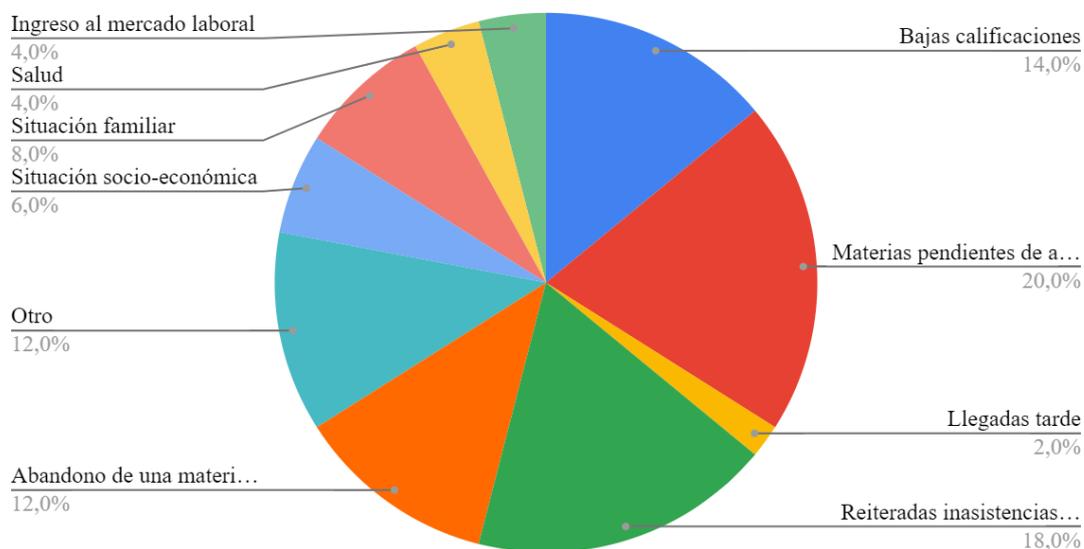
Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.

**Gráfico 5. Soporte escrito en donde se registra la información de los estudiantes.**



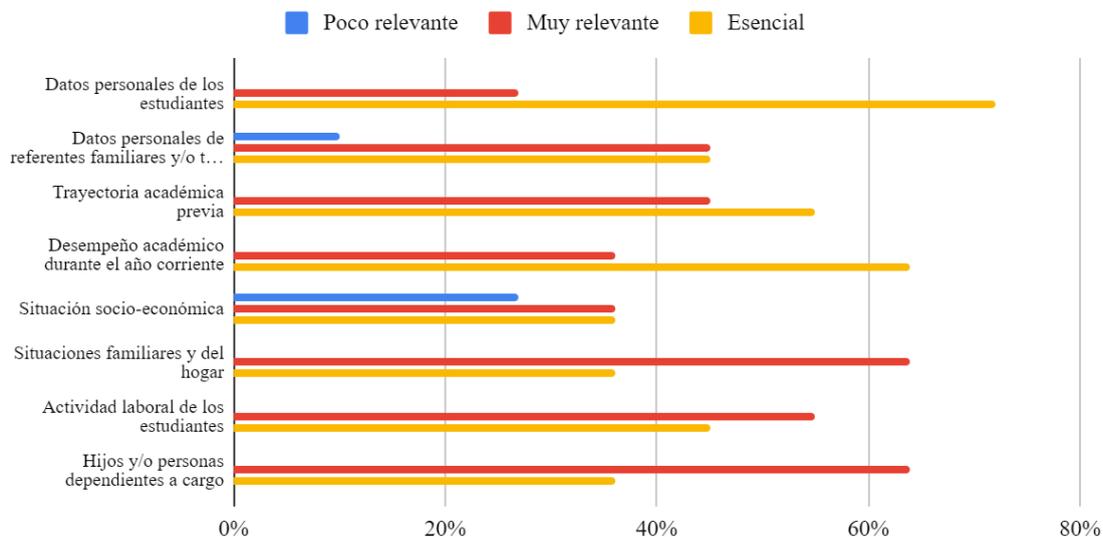
Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.

**Gráfico 6. Respuestas a "Indicadores considerados como un posible riesgo de desvinculación de los estudiantes"**



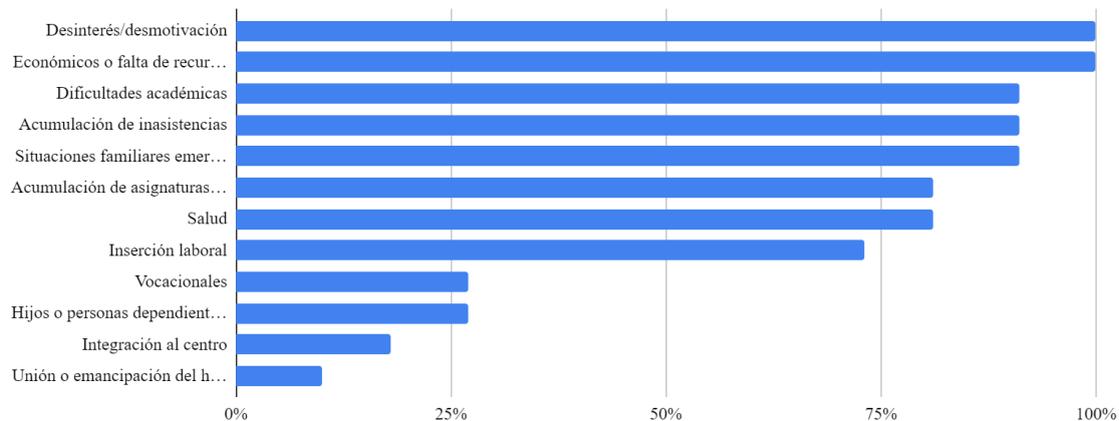
Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.

**Gráfico 7. Clasificación de los distintos tipos de información a considerar según percepción de su relevancia para el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes y la prevención de eventos de riesgo**



Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.

**Gráfico 8. Principales motivos señalados como posibles causas de los eventos de riesgo de desvinculación en estudiantes de Bachillerato**



Elaboración propia con base en respuestas a instrumento de cuestionario aplicado en el marco del presente trabajo de investigación.



- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1997) *Reproduction in education, society and culture*, Sage, Londres y Beverly Hills.
- Bryk, A.S. & Meng Y. (1989) *The Effects of High School Organization on Dropping Out*. CPRE Policy Briefs. Disponible en: [http://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/60](http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/60)
- Cáceres, P. (2017) “El cuestionario: preguntar desde lo cuantitativo” EN: Redón Pantoja, S. & Angulo Rasco, J. F. (coord.) (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Cardozo Politi, S. (2015) *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7626/1/Cuaderno%20CSPS%204.pdf>
- Casal, J. (1996) “Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración”. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Nº 75), págs. 295-318
- Cimolai, S. (2005) *La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Un estudio en dos escuelas públicas EEGB de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Conteri, C. (2015) *Aprendizajes con enfoque de desarrollo humano en Uruguay: una relación en cuestión. Hablan los actores*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8044/2/TFLACSO-2015-CSCV.pdf>
- DGES (2021) “Monitor Educativo Liceal. Acceso y resultados 2020. Acceso 2021” Montevideo: Portal Monitor Educativo Liceal DGES. Disponible en: [https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor\\_educativo\\_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020\\_compressed.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor_educativo_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020_compressed.pdf)

- (2010) “Circular 2973: Bachillerato. Espacio de Coordinación. Pautas.”  
Montevideo: Portal DGES. Disponible en:  
<https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2973.pdf>
- (2006) “Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado: Primero, Segundo y Tercero de Bachillerato Reformulación 2006.” Montevideo: Portal DGES.  
Disponible en:  
<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/reglamentobachcirc2006.pdf>
- (1979) “Circular 1625: Profesores Adscriptos. Pautas”. Montevideo: Portal DGES. Disponible en:  
<https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/1/1625.pdf>
- Díaz Herrera, C. (2018) “Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum” en: *Revista General de Información y Documentación*, 28 (1), 119-142.
- Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2),43-68. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120205>
- Fernández, T. (coord. y ed.) (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en:  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>
- González, A. L. (2021) *El trabajo del profesor adscripto. Una dimensión desconocida*. Montevideo: Espartaco.
- Filardo, V. & Mancebo, E. (coords.) (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en:  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7614/1/Universalizar%20la%20educacion%20media%20en%20Uruguay.pdf>

- Harf, R. (1998) “Legajos escolares: ¿portadores de información o prontuarios?” en: *Revista Novedades Educativas*. Noviembre/Diciembre.
- Hernández-Sampieri, R. (2014) *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A (Sexta edición).
- INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 (edición revisada)*. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020Tomo1.pdf>
- (2019) “Mirador Educativo”. Disponible en: <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/tasa-de-egreso-de-educacion-media-superior-entre-jovenes-de-18-a-20-anos-8-29.html>
- INJU-MIDES (2015) *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)*, Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/66919/tercer-informe-encuesta-nacional-de-juventud-2013.pdf/b34b0ab4-9409-4557-a62c-1f313e6420eb>
- Kerlinger, F. N. & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- McPartland, J. & Jordan, W. (2004) “Essential Components of High School Dropout-Prevention Reforms” en Orfield, Gary. (ed) *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press. Tomado de FÉRNANDEZ, T. (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>
- Ley General de Educación. (2008). Ley N° 18.437. Montevideo, Uruguay.
- OEI (2015) *Mejorar la escuela. Por qué es tan importante la información en la gestión*. Disponible en: [https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1\\_Por\\_que\\_es\\_importante\\_la-informacion\\_en\\_la-gestion.pdf](https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Por_que_es_importante_la-informacion_en_la-gestion.pdf)

- Pinkasz, D. & Montes, N. (coords.) (2020) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Disponible en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Razeto Pavez, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>
- Redón Pantoja, S. & Angulo Rasco, J. F. (coord.) (2017) *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Redón Pantoja, S. & Angulo Rasco, J. F. (2017) “El estudio de caso” EN: Redón Pantoja, S. & Angulo Rasco, J. F. (coord.) (2017) *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Rumberger, R. (2004 a) “Why Students Drop Out of School?”. En ORFIELD, Gary. (ed) *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press. Tomado de FÉRNANDEZ, T. (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.
- Terigi, F. (2011) “En la perspectiva de las trayectorias escolares”. Comentario del Capítulo 3 del *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina –SITEAL*, editado por el IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

(2008) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” en: *Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy. III Foro Latinoamericano de Educación*. Argentina: Fundación Santillana.

Vallejos, N. & Angulo Rasco, J. F. (2017) “La entrevista etnográfica” EN: Redón Pantoja, S. & Angulo Rasco, J. F. (coord.) (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.