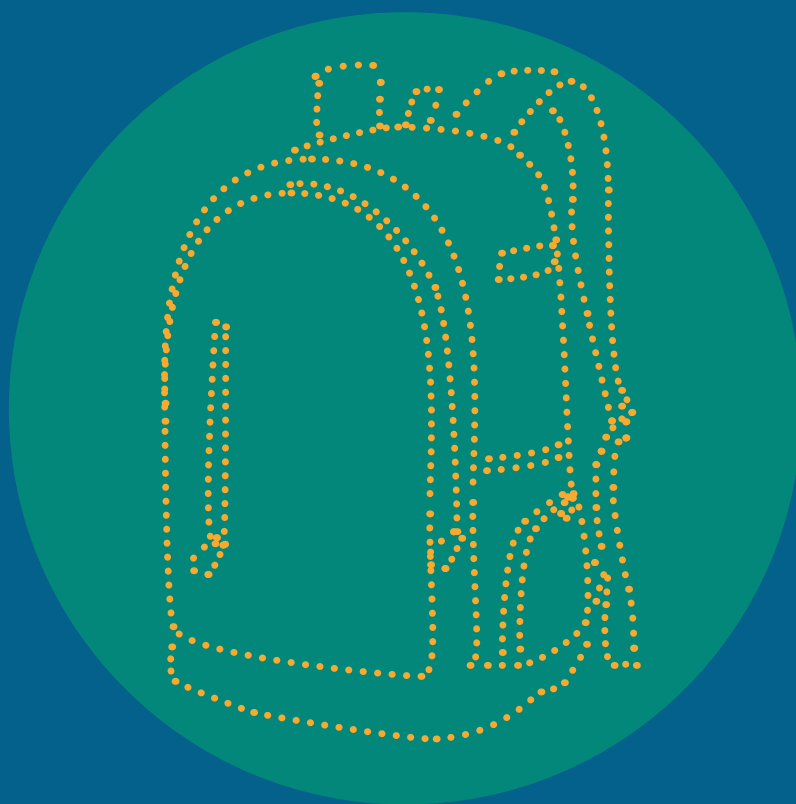


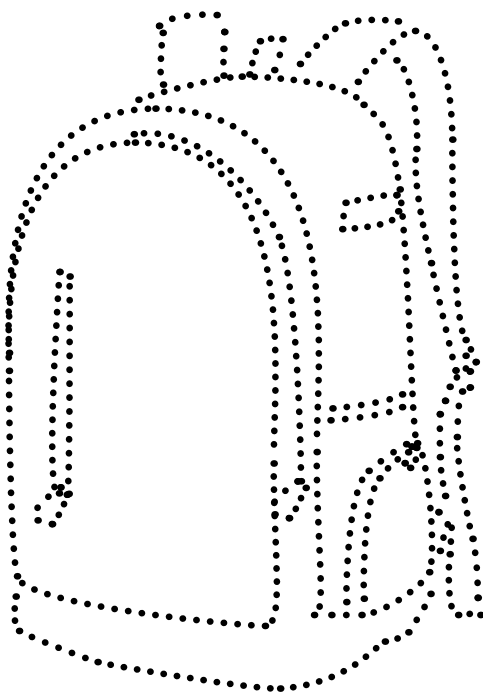
Ausentismo en educación media

ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE FACTORES FAMILIARES,
ESCOLARES Y SOCIOCULTURALES VINCULADOS
A LA INASISTENCIA EN ADOLESCENTES



Ausentismo en educación media

ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE FACTORES FAMILIARES,
ESCOLARES Y SOCIOCULTURALES VINCULADOS
A LA INASISTENCIA EN ADOLESCENTES



Ausentismo en educación media
Estudio cualitativo sobre factores familiares, escolares
y socioculturales vinculados a la inasistencia en adolescentes

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF Uruguay)

Coordinación general:
Alejandro Retamoso (UNICEF Uruguay)
Lucía Varela (UNICEF Uruguay)

Autoras:
Daiana Viera (Nómade Comunidad Consultora)
Roberta Aller (Nómade Comunidad Consultora)
Florencia Roldán (Nómade Comunidad Consultora)

Corrección de estilo: Leticia Ogues Carusso

Diseño editorial: Manosanta desarrollo editorial

Cómo citar: UNICEF (2025). *Ausentismo en educación media. Estudio cualitativo sobre factores familiares, escolares y socioculturales vinculados a la inasistencia en adolescentes*. Montevideo: UNICEF.

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de UNICEF y de quienes trabajaron en esta publicación. Se optó por distinguir por géneros en algunos pasajes y por el masculino genérico en otros, de acuerdo con lo que resultó más claro y fluido para la lectura, y siempre con la intención de incluir en estas páginas a todas las personas de todos los géneros.

Primera edición: Montevideo, octubre de 2025

CONTENIDO

Presentación	.7
-------------------------------	-----------

Introducción	.9
-------------------------------	-----------

Objetivos	.9
Objetivo general	9
Objetivos específicos.	10
Metodología.	10
Técnica y segmentación	10

Hallazgos y emergentes	13
---	-----------

1. Contexto familiar y social.	13
2. Contexto institucional y de enseñanza.	19
2.1 Realidad docente	19
2.2 La mirada de los estudiantes	20
3. Desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje	25
3.1 Dificultades señaladas por los y las docentes	25
3.2 Obstáculos y dificultades percibidos por las familias	28
4. Principales razones del ausentismo en secundaria	33
4.1 Problemas personales o familiares	33
4.2 Condiciones estructurales y materiales	36
4.3 Relación con el sistema educativo	39
4.4 Malestar emocional, salud mental y convivencia	42
5. El impacto de las inasistencias: una mirada integral	43
6. Estrategias desplegadas y limitaciones encontradas	47
7. ¿Cómo combatir el ausentismo escolar?	
Propuestas y necesidades	55
7.1 La mirada de los estudiantes y sus familias.	55
7.2 Necesidades clave identificadas por los docentes	58
7.3 Buenas prácticas: características de los estudiantes que sí asisten	61

Mapas de acción 63

Fortalecimiento del vínculo centro educativo-familia 63

Revisión de prácticas pedagógicas
para aumentar la motivación estudiantil 63

Mejora de condiciones edilicias y organizativas. 64

Monitoreo sistemático de inasistencias
y estrategias de respuesta temprana 64

Espacios de participación juvenil y construcción de sentido . . . 64

Jornadas escolares adecuadas a la cotidianeidad
y la realidad adolescente 65

Conclusiones 67

Presentación

En Uruguay, el ausentismo escolar constituye un fenómeno estructural y extendido que afecta de manera significativa el ejercicio pleno del derecho a la educación. Los datos disponibles muestran que una proporción considerable de estudiantes falta con frecuencia a clases, lo que compromete sus trayectorias educativas y limita las oportunidades de aprendizaje, desarrollo personal y social.

Cuando un alumno no está presente en el aula, se interrumpe mucho más que la continuidad de los contenidos curriculares y los aprendizajes. Se debilitan los vínculos con sus pares y docentes, se pierde el ritmo pedagógico y se obstaculiza el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida. El centro educativo, como espacio de protección, socialización y construcción de ciudadanía, se ve afectado en su capacidad de cumplir con sus propósitos.

Las causas del ausentismo son múltiples y complejas. Incluyen factores sociales, económicos, familiares, institucionales y subjetivos que interactúan entre sí. En particular, las y los estudiantes que viven en contextos de mayor vulnerabilidad social son quienes enfrentan mayores obstáculos para sostener una asistencia regular.

Aunque el sistema educativo ha avanzado en la producción de evidencia y datos sistemáticos sobre el ausentismo escolar, aún queda mucho por comprender. Por eso, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha comenzado a desarrollar evidencia específica para Uruguay, mediante un estudio sobre el ausentismo en la educación

secundaria básica pública,¹ cuyos resultados fueron presentados este año. Este estudio permitió identificar tendencias, brechas y efectos educativos asociados al ausentismo problemático y, al mismo tiempo, evidenció la necesidad de profundizar en las dimensiones actitudinales, culturales y emocionales que inciden en la decisión de asistir —o no— a clases.

Este trabajo busca aportar una mirada cualitativa que complemente los datos existentes y contribuya a una comprensión más profunda del fenómeno en la adolescencia. El estudio que se presenta a continuación, impulsado por UNICEF y realizado en conjunto con Nómade Comunidad Consultora, se propone explorar esas dimensiones a través de grupos focales con docentes, familias y estudiantes. Aporta insumos valiosos para el diseño de políticas públicas más sensibles, integrales y eficaces, que contribuyan a revertir el ausentismo escolar y a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes en Uruguay.

¹ Información disponible en <https://www.unicef.org/uruguay/infancia-en-datos/educacion/Ausentismo-en-educacion-secundaria-basica>

Introducción

Este informe presenta los hallazgos del estudio cualitativo sobre el ausentismo en la educación media, centrado en las voces de **referentes familiares, docentes y grupos de estudiantes**. A partir del trabajo de campo realizado, se identificaron dimensiones clave que permiten comprender las **razones que inciden** en la inasistencia escolar, así como las **estrategias desplegadas** para afrontarla. Los hallazgos sistematizados en este documento profundizan en los factores contextuales, afectivos, institucionales y pedagógicos que atraviesan las trayectorias educativas de las y los adolescentes, constituyendo una base sólida para el diseño de intervenciones más ajustadas a las realidades de los territorios y de toda la comunidad educativa.

Objetivos

Objetivo general

- Investigar los **factores individuales, contextuales, familiares y escolares que influyen en la inasistencia** a clases de las y los estudiantes en la educación media básica,² explorando las percepciones de estudiantes, docentes, referentes no docentes y familias sobre la importancia de la educación y la asistencia regular.

2 Estudiantes de séptimo, octavo y noveno grados.

Objetivos específicos

- Explorar las **percepciones y valoraciones de los estudiantes** sobre el rol y la importancia de la educación en sus vidas, así como respecto a asistir a clases y a los motivos por los que faltan.
- Releva las **percepciones y valoraciones de las familias** sobre la importancia de asistir a clases regularmente para el aprendizaje de sus hijos.
- Analizar las **percepciones y prácticas de los docentes y referentes** no docentes del centro educativo en relación con la asistencia de los estudiantes.
- Elaborar **recomendaciones** basadas en los **hallazgos** que puedan contribuir al **diseño de intervenciones** para la mejora de la asistencia en educación media.

Metodología

Técnica y segmentación

La metodología se basó en la realización de **10 grupos focales** segmentados por **quintiles socioeconómicos** (1 y 2, y 4 y 5), **género y territorio** (Montevideo e interior del país), incluyendo a estudiantes de séptimo, octavo y noveno grados, referentes familiares y docentes o adscriptos.

Se priorizó la participación de **estudiantes con tasas de inasistencia altas o medias**, sin distinguir entre faltas justificadas o injustificadas. El mismo criterio se utilizó en la convocatoria a referentes familiares.

Ante la falta de datos individualizados, la muestra fue diseñada en función del tipo de centro educativo y su localización, priorizándose los centros vulnerables en el caso de los quintiles más bajos. Además, se aplicó una ficha de *screening* a las y los estudiantes, para asegurar perfiles relevantes, y se **reconoció la influencia del género en la asistencia**, por lo que esta variable fue clave en la segmentación de los grupos.

Público objetivo por tipo de centro educativo y localización

PÚBLICO OBJETIVO	QUINTILES 1 Y 2 (INCLUYE CENTROS MARÍA ESPÍNOLA)	QUINTILES 4 Y 5
Estudiantes 7.º, 8.º y 9.º	Un grupo de varones en Montevideo Un grupo de mujeres en el interior	Un grupo de varones en el interior Un grupo de mujeres en Montevideo
Referentes familiares 7.º, 8.º y 9.º	Un grupo en el interior Un grupo en Montevideo	Un grupo mixto con participantes de Montevideo e interior
Docentes o adscriptos 7.º, 8.º y 9.º	Un grupo en Montevideo Un grupo en el interior	Un grupo en el interior

Descripción de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo entre el 4 de abril y el 27 de mayo de 2025, y todos los grupos se desarrollaron en modalidad virtual a través de la plataforma Zoom. Para la conformación de los grupos focales se utilizó una estrategia de reclutamiento combinada, que incluyó tanto un enfoque tradicional, mediante un equipo de reclutadores distribuidos en todo el país, como la técnica de bola de nieve, lo que permitió acceder a una diversidad de perfiles relevantes para el estudio.

Hallazgos y emergentes

1. Contexto familiar y social

Las percepciones de los referentes familiares sobre el entorno educativo y social de sus hijos e hijas reflejan una preocupación constante por los múltiples factores que dificultan el acompañamiento cotidiano. Muchos padres y madres trabajan largas jornadas fuera del hogar, lo que limita su posibilidad de supervisar tareas, establecer rutinas o mantener un seguimiento cercano. A esto se suma una transición vivida como abrupta entre la escuela y la educación media, marcada por cambios en la estructura horaria, la multiplicidad de docentes y una serie de exigencias académicas que, según señalan, no se corresponden con las habilidades o hábitos previos de sus hijos e hijas.

... hay momentos que no me deja cumplir, que no puedo cumplir. Por eso muchas veces mi hija ha faltado al liceo, porque tiene que quedarse con los hermanos para que yo pueda trabajar. Trabajo en forma independiente, yo vivo del día a día, dependo de las ventas. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

... el tiempo que ahora pasamos afuera los padres es mucho más, ellos se tienen que organizar más, los horarios de UTU y del liceo son extensos, realizan actividades fuera del horario de estudio. Se necesita generar autonomía en los adolescentes [...], las rutinas son sumamente largas para ellos y para nosotros los padres. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Además, muchas de estas familias atraviesan situaciones de vulnerabilidad, como separaciones, violencia doméstica o ausencia de redes de apoyo, factores que inciden directamente en la estabilidad emocional y educativa del núcleo familiar. A esto se suman preocupaciones por la seguridad en los traslados, particularmente en el caso de las hijas mujeres, debido a contextos barriales percibidos como inseguros o conflictivos.

A mí me pasó que el año pasado yo me estaba separando por violencia doméstica y él trasladó esto, y la profesora le dijo que eso no era excusa para faltar, que las clases que faltaban se pusiera las pilas para salvar. Eso es falta de humanidad por parte de muchos docentes, situaciones complicadas que antes tal vez también se vivían pero no se decían, no se comentaban tanto. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... una de nuestras hijas viaja constantemente en dos líneas de bus por día para ir al liceo y va con el GPS prendido... (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5).

Ahora mi hija de repente llega una hora antes y yo digo: “¿Saliste antes?”. “Sí”. Y a mí nadie me avisó del liceo, por ejemplo, que ella salió antes. O sea, ella perfectamente esa hora o dos horas se podía haber ido a otro lugar y yo no sabía, estaba tranquila que estaba en el liceo y no era así. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Los relatos de los y las estudiantes sobre su entorno familiar y cotidiano permiten visibilizar una cotidianeidad atravesada por responsabilidades de cuidado, organización doméstica y exigencias escolares. En el grupo de mujeres del interior, un emergente significativo es la alta carga de responsabilidades asociadas al cuidado de hermanos y hermanas menores. Varias participantes mencionan ayudar a bañar, vestir, dar de comer, llevar o buscar de la escuela y colaborar con deberes escolares de niños y niñas más pequeños. Estas tareas, que se suman a sus propias actividades escolares y extracurriculares, requieren de una organización diaria constante. Algunas estudiantes mencionan que

se organizan “recordando” las actividades del día, mientras que otras utilizan estrategias más visuales, como un papel pegado en la heladera.

... tengo que a veces ayudarla a bañar, vestirla, hacerle la comida y ahí la llevo [a la escuela]. Igual el liceo me queda cerca, porque el liceo y la escuela están juntos. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

Yo tengo un papel con los días de lunes a viernes y con los horarios de las materias del liceo que tengo esos días, cada materia tiene un color y así las identifico, está pegado en la heladera con imanes. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

En el caso de los adolescentes varones, también se observa una distribución del tiempo condicionada por la necesidad de colaborar en las tareas del hogar. Relatan que sus padres trabajan largas jornadas fuera de casa, lo que los lleva a asumir una parte importante de las obligaciones familiares, como cuidar a hermanos menores, limpiar, hacer mandados, barrer o tender la ropa. En el caso de los varones de Montevideo pertenecientes a sectores de nivel socioeconómico más bajo, las rutinas comienzan muchas veces a horas tempranas de la mañana, combinando la asistencia a la escuela técnica (UTU) o al liceo con entrenamientos deportivos (fútbol, natación, gimnasio) y labores del hogar.

Me despierto a las seis más o menos. Voy al baño, me lavo la cara, los dientes, desayuno, voy al liceo, y después del liceo a ver si tengo gimnasia y después del liceo también tengo fútbol. [...] después del fútbol me baño y me voy a acostar. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Por su parte, en el grupo de mujeres de sectores de nivel socioeconómico más alto en Montevideo también se evidencian rutinas intensas, aunque de una naturaleza distinta. Sus jornadas comienzan temprano con actividades previas a las clases, como bañarse, maquillarse o plancharse el pelo. Luego del horario liceal, participan en actividades extracurriculares, como clases de idiomas, deportes o teatro.

... hay días que me plancho el pelo y me levanto media hora antes. Normalmente [me levanto] 6:30, que me da para ponerme rímel, y salgo, es lo que hago siempre. Pero cuando me plancho el pelo, me levanto media hora antes para llegar bien, porque además mi mamá ahora está controlándome más, porque una de las cosas que le dijo la adscripta de mí es que llegó tarde a clase. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

Yo me levanto a las doce del mediodía, me maquillo, me plancho el pelo, a veces me hago rulos. Igual llego como 20 minutos tarde al liceo, entro a clases con media falta. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

Entro 7:30 y salgo 13:10. Con mis amigos normalmente nos tomamos un bondi y nos vamos a Educación Física, porque está pegado al horario de los miércoles que tenemos, 13:50 tenemos Educación Física, entonces tenemos que ir y compramos comida en el camino. Salimos a las 15:00 o 14:00 y algo, y voy a mi casa, descanso un poco y después a las 16:00 tengo inglés particular hasta las 17:15. Vuelvo de nuevo a mi casa y me va a buscar, a veces me va a buscar mi papá y me lleva a mis clases de teatro que tengo, que son retarde, no me acuerdo bien el horario. Después me va a buscar mi papá de nuevo a las clases de teatro y volvemos a casa. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

En este último grupo las tareas domésticas están presentes, pero no suelen vivirse como una carga significativa, aunque sí implican cierto nivel de organización para no interferir con el tiempo destinado a los estudios.

En todos los grupos, sin embargo, el uso del celular o “juegos” durante la noche aparece como una práctica habitual, que repercute negativamente no solo en el descanso, sino también en el cumplimiento de los horarios escolares. La falta de hábitos de sueño saludables en los jóvenes es vista con preocupación por sus docentes, debido a que la “adicción a las pantallas” afecta su puntualidad, asistencia y rendimiento académico.

Se duermen porque juegan toda la noche. En realidad, la adicción y el uso del celular, porque son adictos al celular, a los juegos, sobre todo. [...]

ellos no tienen tema en reconocer que están toda la noche jugando. [...] lo dicen con mucha naturalidad que están seis, siete, ocho horas jugando. Entonces, obviamente, cuando llega la hora se duermen y después, evidentemente, llegan tarde a donde sea. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

En una misma línea, los referentes familiares identifican que las fuertes distracciones tecnológicas —especialmente el uso del celular— dificultan el desarrollo de la disciplina y la concentración. Manifiestan preocupación por este punto, conocedores de que interviene con el descanso óptimo de sus hijos e hijas, que en condiciones ideales debería rondar las nueve horas diarias. A esto se le suma el conocimiento de que deberán comenzar la jornada siguiente muy temprano, ya sea por asistir a clases en el turno mañana o, en el caso de los estudiantes que asisten en la tarde, por concurrir a Educación Física, por lo general materia impartida a contraturno. No obstante, manifiestan tener problemas para regular el uso de la tecnología en la noche, en algunos casos debido a sus propios horarios —trabajos en horario nocturno, por ejemplo— y en otros debido a las dificultades que supone implementar acciones como quitar el cargador o el propio dispositivo, ya que esto puede generar reacciones conflictivas por parte de los y las adolescentes.

... lo que tengo es problemas con el tema del celular, ¿viste? Se queda hasta altas horas de la noche y al otro día para levantarlo es una lucha constante. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2).

En mi caso es falta de disciplina. Tuvo 25 faltas por dormirse para ir a gimnasia. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Yo trabajaba de noche, salía a las seis de la mañana y a las ocho estaba durmiendo, pero cuando yo me levantaba ella ya se había dormido. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

El celular es un tema terrible, lo que hago es sacarle el cargador [...], se termina la carga y bueno ta. No puedo levantarme a las dos o tres de la

mañana a ver si está conectada [...]. Después, sí, el tema de la gimnasia me parece que está mal, si van de tarde y tienen de mañana... Se me ha quejado de dolores de cabeza, ha venido con vómitos, la he tenido que certificar, porque ya que es de poquito comer y tiene que estar a las apuradas. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Estoy trabajando, llego a las once de la noche a casa, caigo muerta, a veces no tengo tiempo de levantarme a la una o a las dos a ver si están con el teléfono. Ese también es un tema, te terminás peleando y se lo saco, a veces hasta me lo llevo a trabajar. Pero también pasa que te dicen: “no, porque lo tengo que usar para una materia”, y, bueno, terminas dándoselo. A veces no tengo el tiempo suficiente para poder controlar eso, el maldito teléfono. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Los y las adolescentes reconocen utilizar celular u otros dispositivos en horarios de sueño, lo que repercute negativamente en su atención en clase, así como sus llegadas a tiempo al centro de estudios. También describen sus jornadas como extensas en algunas ocasiones, debido al horario de sus primeras clases —ya sea en aula o de Educación Física—. No identifican la misma problemática en los casos en que la jornada comienza o culmina con actividades extracurriculares, como puede ser entrenamientos de fútbol. En dichos casos no relatan el madrugar como un esfuerzo extra ni les presenta mayor dificultad.

... me acuesto temprano, pero me duermo tarde. [...] me quedo usando el celular. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... me cuesta, sí [dormir] [...]. A veces por el celular, [me quedo] hablando con mis compañeros de clase. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Un día, lunes en particular, para mí es levantarse a las 4:10 de la mañana para poder llegar a entrenar a las cinco en el club. Antes de eso, comerme

alguna barrita o tomar la leche. Después ir al liceo 7:30. Luego, 12:10, ir a casa a almorzar, otra vez ir al club de 3:00 a 4:30 y por último llegar a casa, hacer algunos deberes, comer y acostarme a dormir. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Los días de gimnasia la mayoría de veces falto, tengo los martes y entro a las 11:30 y casi siempre falto. Los jueves tengo [gimnasia] 7:30, que esos casi siempre voy y suelo dormir cuatro horas. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

... de noche me cuesta mucho dormir. [...] un día que no dormí nada mi mamá me dejó faltar porque la verdad estaba muy cansada. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

2. Contexto institucional y de enseñanza

2.1 Realidad docente

Las opiniones de los y las docentes sobre el contexto institucional y de enseñanza revelan una gran heterogeneidad en cuanto a sus trayectorias, materias impartidas y realidades territoriales. Participaron del estudio docentes de distintas asignaturas —desde ciencias exactas hasta humanidades y talleres de salud— pertenecientes a liceos y escuelas técnicas (UTU) distribuidos en diversos departamentos del país. Su experiencia docente abarca desde quienes recién comienzan hasta profesionales con más de dos décadas de ejercicio, lo que permite una visión amplia y compleja del sistema educativo actual.

Muchos de ellos desarrollan su labor en contextos considerados críticos o en centros con problemáticas de ausentismo persistente. Algunos cumplen roles complementarios como adscriptos o preparadores, y es frecuente que deban trabajar en múltiples instituciones, a menudo ubicadas en diferentes localidades. Esta fragmentación horaria y geográfica no solo implica desplazamientos constantes, sino que también complica la planificación pedagógica, el seguimiento personalizado

del estudiantado y la coordinación con otros actores institucionales. Estas condiciones laborales generan tensiones adicionales al ejercicio docente y configuran un escenario exigente que impacta en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 La mirada de los estudiantes

Entre los estudiantes del interior, la motivación para asistir al centro educativo varía. Algunas adolescentes expresan que disfrutaban de ir principalmente para encontrarse con sus amigas, socializar y “aprender cosas”, mientras que otras lo hacen simplemente para “no aburrirse en casa”. Los varones, al igual que las mujeres, también mencionan que les gusta ir al liceo para compartir con sus amigos, disfrutar de los recreos y pasar tiempo en los *containers*, que son descritos como salones “limpios e higiénicos”. En los distintos liceos, la percepción de seguridad física es diversa. Algunas alumnas describen instituciones muy abiertas, donde “cualquiera entra, cualquiera sale”, lo que genera inquietudes, mientras que otras relatan que se han implementado medidas más estrictas, como rejas, portones eléctricos o guardias en la puerta, en respuesta a incidentes previos. Sin embargo, en el grupo de mujeres del interior uno de los principales problemas señalados tiene que ver con la convivencia y la seguridad tanto dentro como fuera del centro. Reportan consumo de drogas, actos sexuales en los baños, peleas frecuentes y episodios de violencia en el entorno, incluyendo “tiroteos” en el barrio. Aunque ellas mismas identifican la importancia de estos hechos y manifiestan preocupación frente a ellos, la percepción general es que las autoridades de los centros educativos responden de forma limitada ante los problemas, aplicando sanciones poco eficaces como simples observaciones o suspensiones.

El mío, por ejemplo, era más seguro cuando había guardia, pero de un día para otro nos sacaron al guardia y se empezó a descontrolar un poco el tema de que se iban. Tuvieron que poner cámaras porque no había y también tuvieron que poner portón eléctrico. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

... en el liceo hay gurises que se drogan atrás del liceo, gurises que en los baños van a tener relaciones sexuales, y en los recreos hay peleas, [...] a uno le dislocaron el hombro, y llevan navajas. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

En el liceo estas cosas solo las resuelven poniendo observaciones. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

Te enterás de estas cosas, porque vos ves todo en el liceo, mientras vas al liceo ves gurises drogándose, vas al baño y ves gurises manteniendo relaciones, vas al recreo y ves gurises peleando, no hay forma de no saber. Y las observaciones son por el día, por ejemplo, son las cinco de la tarde y te suspenden hasta la hora que termina, al otro día volvés. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

Además de las dificultades de convivencia, se suman las críticas a prácticas pedagógicas poco atractivas. En todos los grupos se mencionan docentes que no logran motivar, que muestran indiferencia o que rotan con frecuencia, dejando los cursos sin continuidad en materias clave. En varios casos, valoran las propuestas docentes más lúdicas. Estas propuestas incluyen desde prácticas distendidas, como permitirles “estar descalzos” en el aula o tiempo de ocio también allí, hasta la existencia de talleres de programación, robótica o coro, actividades que “no tienen nota”.

Me gustan los talleres, los que están dentro del liceo pero no tienen nota. Voy a uno de programación, hay otro que es coro. Es divertido para la gente que no tiene muchas actividades. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

Las estudiantes mujeres, en particular, destacan la existencia de cantinas, talleres extracurriculares y una infraestructura adecuada cuando esta se encuentra en buenas condiciones. Sin embargo, los aspectos negativos tienden a ser más relevantes en sus relatos. Tanto varones como mujeres describen con preocupación los comportamientos disruptivos

dentro del aula como una barrera importante para el aprendizaje. Los varones relatan gritos, juegos bruscos y agresiones físicas; las mujeres, por su parte, mencionan actitudes molestas, música a volumen alto y un ambiente poco propicio para concentrarse.

Los hombres actúan de una forma un tanto disgustante. Cuando no va un profesor empiezan a hacer fútbol dentro del salón. Golpearon a varios compañeros, incluyéndome. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... una de las cosas que no me gusta es que “los turros”, o sea, los gurises, molestan mucho. En medio de la clase ponen música y hay muchas veces que a los profesores como que no les importa y está bien que les guste eso, pero no a todo el mundo le gusta esa música, entonces no la pongas a todo volumen. Yo no te puedo poner en la oreja a 100% de volumen porque no estoy respetando. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

También hay una percepción de maltrato o trato desigual por parte de algunos profesores y directores o directoras, especialmente en el interior. Esta conducta por parte del cuerpo docente, percibida por los estudiantes como “favoritismo”, incluye:

- Trato diferenciado por género

[el profesor de Matemática] con los hombres habla mal, pero a las mujeres les habla, se ríe con ellas, todo. A nosotros casi siempre nos habla mal. (Estudiantes varones, interior, quintiles 4 y 5)

- Diferencias en la atención y la evaluación

[una compañera] no hace mucho en clase, pero solo porque [el profesor] pasa hablando con ella le puso buena nota. Y a otra compañera que siempre hace todo, pero no habla con ella porque es muy calladita, no le puso. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

- Selección de participantes en clase

[la profesora de Idioma Español] hace una pregunta, ¿no? Y nosotros levantamos la mano. Yo siempre levanto la mano, porque a mí me gusta hablar, me gusta participar, y a mí nunca me da la palabra. Se le da a los demás, pero ahí si ve que que no estaban levantando la mano y yo sí, ahí me la da, pero recién ahí. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

- Criterios de evaluación percibidos como injustos

... me puso un 4 [en el boletín] cuando yo le había entregado todo y en la cuaderola tenía 8, 9 y 10. Entonces me molestó, le pregunté y me empezó a hablar mal. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

- Trato diferencial con la exigencia del uniforme

... hay alumnos que nunca van de uniforme y no les dicen nada. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

En cuanto a la infraestructura, los problemas edilicios son transversales: se mencionan baños sin papel higiénico, aulas frías, falta de agua potable y materiales básicos, así como dificultades para trasladarse a gimnasios o salones de Educación Física.

... en los baños faltan puertas, cisternas, no hay papel higiénico, algunas cisternas no andan. Les faltan unos pedazos de baldosa a las paredes. [...] En el baño de las mujeres hay papel higiénico, sopapa, tienen escoba, jabón, tienen todo. Tienen tranca en los baños, nosotros no tenemos tranca. Tenés que levantar la puerta para que se tranque. La tranca está rota. (Estudiantes varones, interior, quintiles 4 y 5)

... las sillas, los pizarrones, son cosas para mejorar en el centro educativo, las condiciones que hay hoy no son favorables, las mesas, las sillas, los pizarrones... (Estudiantes varones, interior, quintiles 4 y 5)

Solo un par de salones (muy pocos) tienen eso [calefacción] y el mío no tiene. Tenemos que estar con las ventanas abiertas, con el invierno que hace nos morimos de frío. Eso es lo malo. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Lo único malo, que no sé si pasa en los otros liceos, es que el agua no se puede tomar ahí por varias razones, principalmente porque está contaminada. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Tenemos dos pizarrones y tenemos que traer tizas porque no tienen. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... a veces tenemos que salir a las 2:00 y 2:20 tenemos Educación Física y es muy muy corto el horario para ir [...]. [Quisiera] que fuera más tarde, porque es lejos. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

En el caso de las chicas, surgen quejas específicas sobre la calidad de la cantina y la escasez de opciones de alimentación. Esto es particularmente importante para las estudiantes con actividades a contraturno —Educación Física—, ya que la cantina funciona como una solución para el almuerzo. La escasez de opciones adecuadas o accesibles los obligaba a rutinas complicadas, como comprar comida “en el camino” o, tener que “tomar dos ómnibus” para ir a comer a casa y volver, lo que resulta inviable por falta de tiempo.

... en la cantina vendían un montón de cosas y poco a poco fueron sacando. [...] ahora venden unos juguitos, *brownies*, *cookies* y cosas así. [...] Fueron sacando un montón de cosas que nos reservían. Por ejemplo, muchas veces nosotros salimos del liceo e instantáneamente tenemos gimnasia. [...] vendían papas, una bandeja de papas fritas y una bandeja de *nuggets*, y eso lo sacaron. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

Estas valoraciones que los y las estudiantes hacen de sus centros educativos se conectan directamente con los obstáculos que todos los actores reconocen en el desarrollo cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje.

3. Desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

3.1 Dificultades señaladas por los y las docentes

- Las y los docentes coinciden en que **los grupos están sobrepoblados**, con entre 27 y 35 estudiantes, lo que dificulta enormemente la tarea pedagógica. “27 a 30 gurises son difíciles de manejar”.
- Tal como relatan las y los alumnos, los y las docentes también identifican una **falta estructural de recursos básicos** para el trabajo docente: materiales didácticos, insumos para talleres y espacios adecuados (por ejemplo, para Educación Física muchas veces deben trasladarse a otros centros). También remarcan la escasez de figuras clave para el seguimiento y la contención: “Pocos educadores y adscriptos asignados a muchos estudiantes, no les pueden hacer seguimiento”.
- Advierten **diferencias importantes entre Educación Técnico Profesional (UTU) y Educación Secundaria en cuanto al respaldo institucional**. En secundaria, perciben mayor presencia y eficacia de los equipos multidisciplinarios: “En Secundaria hay un equipo más firme, se logra más que vuelvan que en UTU”. En contraste, en Educación Técnico Profesional, los docentes se sienten más desprotegidos frente a situaciones complejas.

Intentamos recurrir a instituciones, MIDES [Ministerio de Desarrollo Social], INAU [Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay], y nos dicen que acá no hay equipo, están desbordados. Entonces, estamos más solos y solas que lo que ya se está en UTU. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- Además, señalan la **falta de respaldo desde algunas direcciones** o entre colegas, lo que impacta directamente en el abordaje de las problemáticas de cada centro.
- **La imagen del rol docente también se percibe deteriorada**: “La imagen del docente no es tan respetada como antes”, lo que complica el establecimiento de límites y genera temor a reacciones de las familias en un contexto social donde se incrementa la violencia.

... ya ha pasado en nuestro centro que se han metido padres para adentro y han abordado a chiquilines, y ha habido actos de violencia, como hay en todo el Uruguay. Entonces, está un poquito desvirtuada la imagen del docente frente a la sociedad. No sé a qué se debe eso, pero antes un maestro ponía orden y los padres apoyaban. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

- Además, perciben que hay **poca exigencia y acompañamiento de parte de las familias** hacia los estudiantes en relación con sus estudios y asistencia.

Un día, por ejemplo, le pregunté a un chiquilín: “¿Qué vas a hacer cuando seas grande? ¿De qué vas a trabajar?”. Y me dice: “Si mis padres no trabajan, ¿por qué tengo que trabajar yo?”. Ahí se pierde un montón, porque es difícil convencerlo de que es realmente importante. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

- Las condiciones laborales también afectan la **planificación**: los y las docentes corren de un centro a otro y tienen poco tiempo para preparar clases o adaptarlas a la diversidad del grupo. La falta de capacitación específica para abordar los desafíos actuales en el aula es otro reclamo constante.

... yo siento que no tenemos las herramientas como para atender esa diversidad que se nos pide, que se nos exige. Se nos pide una planificación aparte, pero ¿en qué momento? A veces no disponemos, porque corremos de un centro a otro. Los sueldos son bajos y tenemos que trabajar en todos los lugares que aparezcan, ¿y en qué momento planificamos para atender la diversidad? (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

- La **heterogeneidad de estudiantes** (“**inteligencias múltiples**”) es otra cuestión que los interpela. Hoy en día existe una gran diversidad de estudiantes con distintas necesidades de aprendizaje, ritmos y condiciones (autismo, síndrome de Down, trastorno por déficit

de atención/hiperactividad [TDAH], síndrome de Asperger, adecuaciones curriculares), lo que exige estrategias diferenciadas que no siempre están al alcance de los docentes:

En un grupo de 22, que vendrán 15, tengo un chico con síndrome de Down [...], una que no sabe escribir, 2 con TDAH. [...] ya lo hablé con el inspector, no me da para llegar al final, en esas condiciones no puedo. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- Si bien valoran los avances en términos de **inclusión**, también señalan que muchas veces **se sienten solos para implementarla de forma efectiva**: “Está genial la inclusión, ¿pero con qué contás? ¿Cómo los incluís? No es meterlos así nomás”. Además, muchos sienten que no cuentan con la formación suficiente para abordar esta complejidad: “Lo que te llevaría diez minutos te lleva una clase”, “No tenemos la formación para eso”.
- Especialmente en los primeros años de educación media, observan **bajo nivel académico y falta de autonomía**, en particular en lectura, escritura y vocabulario limitado, y falta de hábitos básicos, como tener un cuaderno organizado, aspectos que ya han surgido también a partir del estudio de lectoescritura realizado.

... trabajo mucho con séptimos, es llamativo también el bajo nivel académico, la falta de autonomía de los chiquilines, lo difícil que es, hasta noveno, que logren tener un cuaderno para cada asignatura. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

- **El ausentismo aparece como un problema estructural**. “Si arrancamos con 25, terminamos con 12, 13”. Los y las docentes coinciden en que es una problemática multifactorial, donde intervienen aspectos individuales, familiares, sociales e institucionales. Entre ellos, destacan los problemas de salud mental, la falta de contención familiar, las condiciones socioeconómicas, la falta de motivación académica y el descrédito hacia los aprendizajes escolares.

“Hay un desprecio a una cultura universal. No les interesa lo que estudian, no les va a aportar nada”.

Hay chiquilines que van a estudiar con hambre y no lo pueden resolver desde lo institucional. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- También se mencionan los **efectos de la reforma educativa** en este punto: “APE [Acompañamientos Pedagógicos Específicos]: si van a una clase a comienzo de año tenemos que hacerle un plan a fin de año y admitirlos, es una de las cosas que trajó la reforma”.

No valoran a los chiquilines que van todo el año. [...] dicen: “¿Para qué vinimos? Si pasamos igual”. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2).

3.2 Obstáculos y dificultades percibidos por las familias

- Mientras que los y las docentes expresan dificultades para sostener el ritmo de clase debido a la heterogeneidad de niveles entre estudiantes, varias familias manifiestan lo contrario: **perciben que el sistema no atiende adecuadamente la diversidad** y que sus hijos e hijas no reciben el apoyo necesario cuando enfrentan dificultades específicas.

El mío tiene déficit atencional, es un adolescente que no se involucra en nada que no le interese, por más que sea obligatorio o lo que sea, es muy difícil hacerlo entrar en esas tareas [...]. Son muy pocos los profesores que se preocupan por los chiquilines que tienen estas cosas [en referencia al déficit atencional] o que los tienen en cuenta [...]. Son tiempos muy extensos y les interesa poco, mi hijo está haciendo audiovisual en UTU porque le gustó, pero todas las otras materias más tradicionales, Matemática, por ejemplo, cuesta mucho que se conecte con ellas y sus contenidos. [...] El sistema está hecho cuadradito y todos los chiquilines son distintos, todos tienen su manera de aprender, todos tienen sus dificultades, y como que el sistema no está preparado. Capaz Primaria sí, pero Secundaria no, el cambio es grande, pasan

de tener una maestra sola a tener un montón. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- Señalan también la **falta de vínculo entre estudiantes y docentes**, especialmente en materias donde las familias también perciben el trato como poco empático o justo.
- Al igual que sus hijos, padres y madres **relatan poca motivación, inasistencia docente y desconexión entre los contenidos curriculares y el mundo cotidiano** de los y las adolescentes.

A mí me pasó que por el ausentismo del docente no llegan a crear un vínculo [...], no se sienten tan cómodos, a veces no hay un buen trato. El año pasado nos pasó con una profesora que llegaba muy estresada a la clase y se la agarra con los chiquilines. [...] a veces crear vínculos con los profesores se les hace difícil. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

La mía es tímida y el de Lengua se la agarra con ella, ya ha tenido dificultades en la escuela, hay que pedir que no se la exponga, para que no se sienta mal. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... hay materias que les cuesta relacionarse con el docente, les cuesta que el docente haga una dinámica que los involucre, el interés por estudiar, el interés por la materia, eso cuesta [...]. Debe ser un horario menos extenso, que se realicen actividades que les atraigan. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **El entorno y los vínculos** configuran otro de los desafíos que identifican los referentes adultos, independientemente del segmento consultado. Se relatan experiencias más violentas, especialmente en Montevideo, donde el contexto en los alrededores de los centros educativos puede generar “situaciones conflictivas”, incluyendo peleas en la puerta, apedreos a salones, etcétera. Estas observaciones de las familias refuerzan la lectura que los propios adolescentes

hacen de su contexto, evidenciando que su percepción sobre la inseguridad y los conflictos en el entorno escolar no solo es certera, sino que encuentra eco en las preocupaciones de los adultos.

- Otro desafío clave tiene que ver con que sienten que tienen que **estar “arriba” de las compañías de sus hijos e hijas** y, en algunos casos, intervenir directamente para que no “se junten con algunas personas”. La influencia de los pares en temas como fumar o tener *piercings* o tatuajes también es vista como una “lucha continua”.

Terminan el horario del liceo y se van cinco minutos a quedarse por ahí y termina en un lío, se andan tirando piedras. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

... me tocó alejarlo de ciertas personas, de ir al liceo y decirle: “Con este no te juntas más”. Entrar para el liceo, discutir con la directora de que mi hijo no conoció a esas personas afuera, las conoció dentro del liceo. Y la directora se lava las manos. Dice: “Bueno, usted tiene que controlar con quién se junta a su hijo”. Le digo: “Sí, pero en horario del liceo mi hijo se quedaba en la puerta”. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Tengo que luchar contra la sociedad, como que está todo en contra, me pasa que mi hija ve una amiga, un compañero que está fumando, que tiene un *piercing*, que tiene un tatuaje, pido disculpas si algún chico capaz tiene [...], es mi manera de pensar, ¿no? Pero como que tengo que luchar yo contra mi hija por eso, porque los demás lo tienen, como que la sociedad te lo está imponiendo por redes, por fotos, por moda, por lo que sea, como que es una lucha continua. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

- Con relación al mundo digital, **vuelve a aparecer la preocupación por el alto consumo de pantallas, esta vez con un foco específico en el uso de inteligencia artificial** para resolver tareas escolares. Se señala que esta herramienta, si bien accesible, puede acentuar la dependencia tecnológica y afectar la capacidad de concentración

y elaboración personal de los y las adolescentes en el proceso de aprendizaje.

Creo que lo más difícil para el desempeño académico [...] es el uso de la tecnología, ya sea para redes sociales o para la dependencia del estudio, más que nada ahora, cómo ha abordado la inteligencia artificial, le solucionan muchas cosas de manera muy rápida y creo que se vuelve menos necesario estudiar de forma más concentrada. El consumo de pantallas es muy alto y eso hace que ellos no tengan un poder de concentración en un período más largo. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Desde la pandemia se acostumbraron a faltar. Ahora el chat GPT te hace un resumen. (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

- También **emergen consideraciones sobre las propias dificultades que enfrentan madres y padres para poner límites, ya que reconocen que ellos mismos atraviesan desafíos similares.** La tecnología mal utilizada o sin la supervisión de adultos referentes es percibida como un problema. UF>Sin embargo, cuando su uso es adecuado, se la valora como una herramienta de utilidad. En este sentido, **cobra relevancia la construcción de un marco de confianza entre padres, madres, hijos e hijas, que incluya acuerdos sobre hábitos, rutinas y horarios para su uso.**

Parte nuestra, como padres, es el poder soltar, ¿no? El confiar en nuestro trabajo, que es un trabajo de hormigas, de hacer una parte tanto psicológica y bueno, está. Yo creo que el desafío más grande es para con nosotros de poder confiar, de haber hecho un trabajo previo a darle un celular. [...] por ejemplo, una de nuestras hijas viaja constantemente en dos líneas de bus por día para ir al liceo y va con el GPS prendido, nos da seguridad eso. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

- Relacionados con lo anterior, **la extensión de las jornadas y los hábitos de sueño poco saludables vuelven a aparecer como gran**

desafío. Para muchas madres y padres resulta muy difícil mantener límites firmes, lo que genera una “lucha diaria” para que sus hijos e hijas se acuesten a una hora adecuada y descansen lo suficiente. Esta dificultad es especialmente recurrente entre quienes señalan que sus hijos e hijas no asisten a primera hora y a veces faltan porque se quedan dormidos. A ello se agrega que la gran extensión horaria que tienen los centros educativos y también las actividades extracurriculares resultan en que los días de los y las adolescentes sean “bastante extensos” (gimnasia, talleres, etc.), por lo que otro desafío importante es lograr que se levanten a tiempo para asistir al liceo o a la escuela técnica (UTU), en especial cuando han estado usando el celular hasta tarde.

Lo que más veo es que le joroba levantarse temprano, le cuesta acostarse, dormirse, despegarse del teléfono [...], es horrible, te terminas peleando con ellos. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Una jornada —hablo de jornada, no de estudio, hablo de jornada completa— es de las 7:00 de la mañana hasta las 19:00, 20:00 horas, porque terminan haciendo actividades deportivas. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

4. Principales razones del ausentismo en secundaria

El problema de ausentismo central que tenemos actualmente es la situación social que tenemos en ciertos barrios de Montevideo. Tengo chiquilines que no vienen a clase porque hay tiros afuera de su casa y no pueden salir. Gurises que no comen durante todo el día, gurises que no tienen ropa. Gurises que trabajan en la feria y no pueden ir al liceo porque están cuidando el puesto en la feria. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Al profundizar en las posibles causas más habituales de no asistencia a clases, se destacan las siguientes.

4.1 Problemas personales o familiares

El entorno y la vida privada de los estudiantes aparecen como un eje destacado entre las razones de su ausencia en clase. Los referentes adultos identifican diversas **situaciones familiares complejas** que pueden ser causas directas de ausentismo o también ser factores que inciden en el acompañamiento que ellos y ellas puedan hacer a sus hijos e hijas. Se destacan situaciones como separación o divorcio de los padres o procesos de duelo por el fallecimiento de algún progenitor, lo que genera dificultades en la coordinación y el seguimiento conjunto.

... faltó alrededor de tres meses porque falleció el padre. (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

... los adscriptos llaman a los padres y los padres no van. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

En el relato de los y las adolescentes, a esto se suman situaciones puntuales que interfieren con la asistencia, vinculadas a **responsabilidades y tareas de cuidado**, como puede ser el encargarse de familiares enfermos o niños pequeños, que afectan emocionalmente y desorganizan la rutina. Tal como explican también los y las docentes, en todos los casos, los relatos reflejan que la inasistencia no es un hecho aislado, sino que responde a condiciones materiales, afectivas o logísticas que los estudiantes intentan sobrellevar como pueden.

Tuve una situación con dos alumnas hermanas, a una la tuve tres años y siempre que arrancaba dejaba a mitad de año. Lo mismo la hermana. Tuve una reunión con la madre. Me explicó que ella era jefa de hogar, tenía que salir a trabajar y ellas tenían que cuidar a su hermanito. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

De las situaciones personales se desprenden los **problemas referidos a la salud**. Entre los adultos se detallan principalmente cuadros respiratorios, problemas de crecimiento, malestar en las adolescentes por los

períodos de menstruación. Entre los y las adolescentes, por su parte, mencionan gripes, fiebre, dolores estomacales u otras enfermedades recurrentes. Todas ellas funcionan como una razón válida de justificación a la inasistencia, dado que, en algunos casos, faltar por un período corto de tiempo no se visualiza como relevante entre los jóvenes, ya que “no se pierden nada”. Los profesores observan falta de acompañamiento y exigencia desde las familias en estos casos: “No los mandan porque no les parece importante”.

... en mi caso tiene problema de laringitis y se ataca mal, no puede respirar, muchas veces falta cuatro o cinco días, el clima afecta. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Mi hija de 13 el año pasado tuvo 19 faltas por problemas de salud, por problemas respiratorios, y mi hija de 17, que estuvo en tercero [nove-no], tuvo 77 faltas por problemas de salud que se generaron en el liceo. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

... mi hija cuando empezó a faltar fue por el período, tuvo 20 faltas. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Por cualquier cosa, como dolor de panza, faltaba, no me importaba mucho [...]. Siento que si faltó no me pierdo tanto, salvo en Matemática, Física o Química. Me da igual. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

Entre las adolescentes mujeres, particularmente en Montevideo, también se identifican **factores vinculados al género y a la organización del tiempo** que afectan la asistencia. Las mujeres mencionan que el tiempo requerido para “arreglarse” —bañarse, maquillarse o plancharse el pelo— puede dificultar la puntualidad o incluso la asistencia.

Llego tarde por maquillarme y peinarme, tengo media falta. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

La práctica de fútbol, en el caso de los varones, aparece como un factor de conflicto frecuente con la asistencia escolar. Muchos adolescentes priorizan los entrenamientos, con aval de sus familias.

Tengo un chiquilín en un María Espínola, que es doble turno. Y el chiquilín se va a la práctica. Se habló con el padre y dijo que prefiere el fútbol a que estudie. [...] Volvemos a la situación social: la familia piensa que el fútbol es la salvación de los gurises. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Si bien ya no se exoneran todas las faltas, los profesores relatan que existen acuerdos institucionales con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) caso a caso (“una vez clase de Educación Física, otra vez práctica y así. Pero lo habilita. Esto para Educación Física”). También existen acuerdos con los clubes para que los estudiantes no pierdan clase, pero “eso no se cumple, ningún técnico mira nada”.

En contextos de escasos recursos o zonas específicas, los docentes también perciben que los y las estudiantes se encuentran atravesados por entornos de extrema **violencia e inseguridad**. En los relatos se destacan las balaceras frecuentes en los barrios.

Yo salí corriendo y ellos caminaban. “Esto es todos los días en casa, profe”, me dijeron. “A mí las balas me resbalan”. Ahí entendí. Yo no vivo su realidad, ¿qué les voy a explicar? Ojalá ellos algún día puedan vivir la mía. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Finalmente, los docentes mencionan un último tipo de razones personales o particulares, que son las **situaciones familiares más críticas o atípicas**. En este grupo se encuentran, por ejemplo, la violencia intrafamiliar o las enfermedades crónicas.

... he escuchado y me han contado cosas realmente muy personales y algunas muy terribles. Han vivido situaciones bastante límites. Muchos de ellos las viven incluso. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

... también tenemos alumnos que están en tratamiento por diversas enfermedades, entonces no pueden asistir y cuando asisten ya se pierde el hilo conductor de la clase. Entonces pierden el interés un poco. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

4.2 Condiciones estructurales y materiales

Las condiciones de vida y carencias materiales se evidencian fundamentales en el relato de la comunidad docente. Identifican que hay estudiantes que no asisten por tener “solo un par de championes”, inundaciones o problemas edilicios en sus hogares y la necesidad de realizar tareas domésticas en consecuencia. Además, se mencionan dificultades con el acceso al transporte, sobre todo en zonas periféricas o rurales, y los costos asociados.

Un chiquilín cumplió 18 y como ya no tenía boletos gratis no pudo venir más [...]. Si no no como, me dijo. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Todas estas condiciones parecen acrecentarse frente a **condiciones climáticas adversas**. Los docentes ejemplifican con el caso de las lluvias intensas y los adolescentes que no cuentan con ropa —o incluso transporte— que les permita resguardarse. En muchos casos, la inasistencia es vista desde la mirada docente como una respuesta coherente frente a estas condiciones, dado que exponerse al clima en esos casos podría provocar enfermedades y contagios, y aumentar en consecuencia el número de inasistencias.

[hay] chiquilines que viven a varios kilómetros, de repente no tienen ni botas, ni piló, ni paraguas. Son chiquilines que vienen empapados y después están diez días faltando porque se engriparon o vienen y nos engripamos todos. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

En el caso de Montevideo, tienes ómnibus para todos lados y la frecuencia es bastante seguida. Acá no hay ómnibus, por ejemplo, en [nombre de la localidad] hay un ómnibus solo, que pasa cada tanto,

y hay chiquilines que vienen desde muy lejos y no todos tienen auto, ni todos tienen moto. Y algunos vienen caminando, a veces algunos vienen en bicicleta. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

Las **alertas meteorológicas** representan una barrera significativa, principalmente entre los estudiantes del interior, cuando residen en zonas rurales o de difícil acceso. Los y las adolescentes también identifican que la distancia de sus hogares al centro educativo o a la parada del ómnibus es un factor que contribuye a la inasistencia cuando llueve o hay tormenta. Algunos estudiantes incluso admiten que aprovechan esta situación —frente a sus padres, madres o el centro educativo—, dado que la asistencia no se controla rigurosamente. A diferencia de docentes y referentes adultos, los y las estudiantes no mencionan dificultades vinculadas a las condiciones materiales del hogar, como la falta de ropa adecuada o la afectación de sus viviendas por lluvias intensas, lo que sugiere una omisión que puede estar relacionada con la naturalización de esas carencias o con la “vergüenza” de compartir estos relatos frente a sus pares.

... yo casi siempre falto por tema de lluvia y eso, si llueve muy fuerte no voy, yo vivo lejos, yo estoy en la parada 13 y la UTU en la 15, pero están lejos las paradas. (Estudiantes varones, interior, quintiles 4 y 5)

... cuando hay alerta naranja de lluvia fuerte, ahí tampoco voy. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Cuando llueve está horrible, porque normalmente llueve de madrugada, hace frío en todas las épocas del año. Una problemática muy grande es que muchos compañeros míos se enferman porque salen desabrigados. [...] [Algunos] esperan a que sean las ocho, que ya esté clarito, que ya puedan salir, que ya no haga tanto frío y ya no les da tanta pereza levantarse, pasar de la cama caliente a salir a congelarse de frío (por más que te pongas diez capas de ropa). (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Nosotros, por ejemplo, tenemos un grupo [de WhatsApp]. En nuestro liceo lo que hacen es que si no va ningún alumno no ponen falta a nadie, pasan como que vinieron todos. Entonces [...] nos escribimos todos, no va nadie, no ponen la falta y no vamos al liceo. Eso es muy común para nosotros. (Estudiantes varones, interior, quintiles 4 y 5)

Los referentes familiares admiten que la **justificación de inasistencia frente a las alertas meteorológicas** por parte de la normativa del sistema educativo provoca que, ante lluvias intensas, tormentas o frío extremo, permitan que sus hijos e hijas falten al liceo, en el entendido de que “el sistema lo permite”. Esta habilitación de la normativa se refuerza con la percepción de que en las jornadas de lluvia las clases no se dictan con normalidad y los estudiantes “quedan boyando” en el centro educativo. Se percibe claramente que, lejos de tratarse solo de una decisión individual o familiar, esta permisividad está anclada en un funcionamiento institucional que, al no garantizar continuidad ni ofrecer una estructura pedagógica clara en días climáticamente adversos, refuerza la idea de que faltar no tiene consecuencias ni implica una pérdida real.

... hay alerta amarilla y no va nadie al liceo. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

4.3 Relación con el sistema educativo

Algunos factores asociados directamente al **funcionamiento del centro o del sistema educativo** son señalados como obstáculos que afectan la asistencia regular y la permanencia de estudiantes en el centro educativo. Por un lado, los adultos tienen la percepción de que la actual **transformación educativa** desincentiva la asistencia continua, dado que se puede aprobar asistiendo solo al final del año o rindiendo exámenes en diciembre o febrero.

... yo digo que pasó de año por la Transformación Educativa que hubo en el gobierno anterior, porque con el límite de faltas y con cierta cantidad de materias no repiten más. La Transformación Educativa fue

la que le regaló el pase de año, llámenlo como quieran. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

A esta permisividad se le suma una **falta de control y seguimiento** en centros educativos grandes y superpoblados, lo que dificulta la detección temprana del ausentismo o la desvinculación. Lo que mayormente evidencia esta situación son las excepciones (identificadas por los referentes como tales), en aquellos centros educativos que tienen otra cercanía con sus estudiantes o frente a situaciones más complejas:

Mi hija, que tuvo 77 faltas [...], al ser un tema de salud, había algún seguimiento virtual cuando algún profesor la apoyaba, tenía baches, hubo materias que salvó en diciembre, otras en febrero y raspando, porque sí es importante el seguimiento con el docente. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Se destacan entre todos los grupos de adolescentes y familias **las inasistencias reiteradas y la inestabilidad del cuerpo docente**, que afectan la continuidad pedagógica y desmotivan al estudiantado. Se mencionan casos en los que “el profesor tal renunció y no tuvimos clase de esa materia todo el año” o “algunos avisan sobre la hora y nos quedamos ahí en el liceo boyando”.

... con nuestro primer profesor de Inglés al primer mes tuvimos clase, todo bien. Hasta que un mes después sacó licencia por paternidad y después no tuvimos en todo el año. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

A veces los profesores faltan por cualquier problema, por ejemplo, en Biología, la profesora renunció a nuestro grupo y se fue con otro, y ahora tenemos una practicante. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

... la educación decayó muchísimo, en todos los aspectos. La falta de profesores, pasan faltando. ¿Cómo queremos que nuestros niños tengan

compromisos si los propios profesores no tienen? (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

Este tipo de situaciones no solo debilita la continuidad pedagógica, sino que además desincentiva la asistencia, en especial cuando solo hay una o dos horas de clase previstas para el día.

Se observa que **los contenidos curriculares son percibidos como desactualizados o irrelevantes**, poco conectados con los intereses de los y las adolescentes. Muchos de ellos sienten que los aprendizajes no se vinculan con su realidad y que asistir o no es irrelevante: “Los estudiantes perciben que ir o no ir da lo mismo para aprobar”. Desde la mirada adulta, a esto se le suma una **desorganización interna y escasa articulación** entre docentes, especialmente en experiencias de trabajo por proyectos o propuestas transversales.

Comparto que las materias son arcaicas, se necesita que aprendan cosas que les sirvan a futuro, no digo no aprender matemáticas, [pero] los contenidos están para actualizar hace varios años, y el tema de los proyectos también va en el entusiasmo personal que le pongan los profesores. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Los horarios de escolaridad son otro tema ampliamente mencionado. Muchos adolescentes relatan que **deben ir al liceo en un turno distinto** solo para cursar Educación Física, lo que complica la logística y organización de su jornada. Las clases de gimnasia a menudo se imparten en un turno diferente a su horario regular, lo que obliga a los y las estudiantes a volver a casa y regresar, o a esperar en el centro educativo. Esto se dificulta aún más si las instalaciones de Educación Física están lejos del liceo o de la casa de los estudiantes, implicando tiempo de viaje significativo en ómnibus o a pie. Algunos estudiantes deben almorzar rápido o incluso no hacerlo para poder asistir. Todo esto configura una de las principales razones de ausentismo mencionadas entre los estudiantes, a pesar de que reconocen conocer que la inasistencia a esta única materia se traduce en una falta del día.

Los lunes y miércoles tengo gimnasia de tarde en el liceo, los lunes salgo más temprano y almuerzo en casa y los miércoles me compro algo en la cantina porque no tengo tiempo de volver e ir a gimnasia. Yo me tomo un ómnibus hasta la terminal y después otro hasta [nombre de la localidad]. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

Mi liceo [...] es muy chiquito. Entonces tenemos que ir a hacer gimnasia hasta el club que está cerca de [nombre de un centro comercial] y hay mucha gente que, aunque vaya al liceo, vive muy lejos, entonces como que demoramos más yendo y viniendo que lo que tenemos la clase. Entonces también es como bastante feo. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5).

Finalmente, la **falta de respuestas institucionales** ante problemáticas de convivencia, que abordaremos a continuación, refuerza la percepción de un ambiente educativo muy poco contenedor.

... no puedo hacer de guardaespaldas de mi hija mientras está en el liceo, debe hacerse cargo el liceo y los docentes del tema del *bullying*. (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

4.4 Malestar emocional, salud mental y convivencia

También se identifican diversas manifestaciones de malestar emocional y conflictos interpersonales que podrían estar afectando la asistencia. Se destacan:

- **Estrés asociado a la sobrecarga académica**, especialmente en el proceso de adaptación a una nueva etapa educativa con mayores exigencias y responsabilidades (cantidad de asignaturas).
- **Angustia o incomodidad de los y las adolescentes en el entorno del centro educativo y frente a sus pares**, debido a la falta de redes o de grupos de pertenencia, así como a situaciones de acoso o conflicto relacionado con la vestimenta, situaciones de *bullying* o “malas juntas”. Esto genera sensación de aislamiento y los

adolescentes manifiestan no querer ir. En consecuencia, sus responsables declaran: “Algún día dejo que falte”.

- **Malestar vinculado a la relación con docentes**, ya sea por la ausencia de vínculo, por no sentirse comprendidos cuando cuentan algo que les sucede en su casa o por la percepción de un trato injusto o incluso de destrato hacia algunos: “por ser callado”, “porque es bastante tímida”, etcétera. Estas experiencias no solo generan frustración, sino también una sensación de desigualdad que impacta negativamente en la relación con el centro educativo.

... la mía no come, le da nervios ir. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... mi hijo no va porque no se siente cuidado [...]. Los profesores no hacen nada para defenderlo y nosotros fuimos a hablar. Él está yendo a psicólogo, está medicado, le dieron un diagnóstico. (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

Lo que más nos está costando a nosotros es el tema del *bullying*, hacer que quieran ir y que se sientan bien en la clase, lo que más nos cuesta es eso, no se sienten bien. (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

A esto se suman, nuevamente, el cansancio acumulado, adicciones y hábitos desregulados. El uso excesivo del celular y los videojuegos impacta en el descanso y la asistencia, especialmente entre quienes combinan actividades académicas con tareas domésticas o deportivas.

5. El impacto de las inasistencias: una mirada integral

El ausentismo escolar genera múltiples consecuencias que se manifiestan en los planos académico, emocional y social, reconocidas tanto por estudiantes como por familiares y docentes. Desde la perspectiva

familiar, faltar a clase de manera recurrente impide seguir el hilo de los contenidos y entorpece el ritmo de aprendizaje: cuando un estudiante falta de forma frecuente se dificulta enormemente su reintegración al grupo y la posibilidad de seguir el ritmo de las materias. Las familias observan que se pierde el hilo de los contenidos, lo que genera frustración y una sensación de estar siempre “corriendo de atrás”.

Si falta muy seguido le cuesta reenganchar, si falta varios días como que queda por fuera por haber faltado. A la mía le pasó con un grupo que hubo que armar de estudio y le costó reengancharse. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

El efecto acumulativo de las faltas también se manifiesta en los resultados académicos. Las madres y los padres describen el aprendizaje como una especie de “escalera”, donde perder un paso complica entender el siguiente. Esta lógica los lleva a preocuparse por las consecuencias de las ausencias sostenidas, que muchas veces obligan a sus hijos e hijas a recurrir a clases de apoyo o recuperación en diciembre o febrero para poder aprobar. En este sentido, destacan que el seguimiento docente y el acompañamiento personalizado son factores clave para evitar que las inasistencias deriven en rezago académico o desvinculación.

[El aprendizaje es] una escalera, lo que vos aprendiste en jardinera, los números, sumar, después multiplicar, después funciones, es una escalerita, y si te perdés un escalón, a futuro se te va a complicar siempre. Todas las materias son más o menos iguales, si faltan mucho se pierden. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

... mi hija, que tuvo 77 faltas, solo una de las materias las aprobó [...], asistió diciembre y febrero para las clases de recuperación, de apoyo, y después dio un examen final y las aprobó. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Por su parte, los y las estudiantes, al igual que sus familias, al ahondar en el tema reconocen con claridad que faltar a clase repercute

negativamente en su rendimiento académico, a pesar de no declararlo así al comienzo. Coinciden en que la ausencia implica perder explicaciones clave, lo que luego dificulta la comprensión de los temas nuevos o su desempeño en diversas evaluaciones y que recuperar el ritmo únicamente con apuntes o ayuda de compañeros no es suficiente. Esta dificultad para “ponerse al día” genera una sensación de estar constantemente atrasados y condiciona su participación en las clases siguientes, especialmente en materias más acumulativas o técnicas.

... me pasaba que faltaba un día y el otro día no entendía nada, y no es lo mismo porque, aunque pidas los apuntes, [...] te va a costar más entender. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Las faltas sí influyen a las notas porque [...] los temas que dan, sobre todo para los escritos, los pueden dar perfectamente un día que faltas y no lo van a dejar de dar si vos faltás. Entonces es mejor ir al liceo que no. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

Biología era una materia que trataba siempre de ir, porque siempre daba un tema distinto. Daba el tema de esa clase y a la siguiente te hacía repaso, pero repaso breve y listo, seguía con el siguiente tema. El de Geografía era un profe que estaba tres clases dando el mismo tema, entonces como que me da medio igual faltar, porque sabía que si iba a las siguientes clases lo iba a entender al tema. La verdad que la mayoría de profes siento que si falto no me pierdo tanto, más que materias importantes como Matemática, Física, Química y alguna que otra más, como Lengua, por ejemplo. (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

A pesar de ello, se reitera que muchos intentan compensar las inasistencias mediante estrategias como el uso de grupos de WhatsApp donde solicitan resúmenes o tareas o la búsqueda de información en internet. Sin embargo, son conscientes de que estos recursos tienen un alcance limitado y no reemplazan la experiencia directa en el aula.

Depende de cuán responsable seas vos. Si pedís los apuntes, depende de cuál haya sido la explicación que haya dado el profe, entender más o menos a base de los apuntes. Pero sí afecta claramente al rendimiento académico el faltar. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

En tanto, los docentes también perciben que la pérdida de continuidad compromete el rendimiento académico y obliga —tal como valoran madres y padres— a implementar apoyos adicionales, como clases de refuerzo en diciembre o febrero. Sin embargo, incluso en estas instancias se perpetúan las inasistencias.

... incluso el ausentismo se ve en la última instancia que tienen de aprobación. El año pasado y el anterior tuve clases de apoyo, y era una lucha también que asistieron a las tutorías, a las clases de apoyo, eso me llamaba mucho la atención. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

Los profesores también manifiestan especial preocupación por el atraso general en el programa que generan las inasistencias. Cuando a esto le sumamos una alta heterogeneidad y una gran cantidad de estudiantes por grupo, se dificulta mantener un ritmo sostenido de enseñanza. Esto los obliga a reiterar explicaciones, lo que ralentiza el avance programático y debilita la atención individualizada, lo que perjudica nuevamente la calidad del proceso de aprendizaje.

... son los mismos estudiantes que faltan o llegan tarde, quince a veinte minutos. Distorsionan, no se hallan enseguida en el aula, por lo tanto, no saben lo que se está trabajando... (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

Es muy difícil lograr terminar un tema en el tiempo y forma cumplir con el programa, y también es muy difícil lograr satisfacer las necesidades de todos los estudiantes [...]. Quien no aprendió no lleva el tema del hilo conductor y la propuesta programática se corta muchísimo con el ausentismo. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

No obstante, no es el plano académico el único afectado. También se identifican efectos emocionales y sociales. Las inasistencias reiteradas limitan la participación en dinámicas grupales, reducen el sentido de pertenencia y, en algunos casos, generan aislamiento.

[Mi hija] va al liceo y se queda en la biblioteca por no entrar a la clase, porque se siente mal en la clase. (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

Docentes y familias observan cómo las inasistencias resienten también las rutinas de sueño y organización, problemática ampliamente destacada previamente en el contexto adolscence. Podemos deducir que se produce una retroalimentación donde la falta de hábitos de descanso y jornadas altamente demandantes y extensas son un factor generador de inasistencias, las cuales luego producirán aumento del estrés, retraso en el estudio y necesidad de clases de apoyo y recuperación, y, por lo tanto, afectación en el descanso y las rutinas cotidianas.

6. Estrategias desplegadas y limitaciones encontradas

Las respuestas para abordar el ausentismo han sido diversas, aunque desiguales en su implementación y eficacia. Los relatos de los y las **estudiantes** se encuentran únicamente enfocados en el accionar del centro a nivel de “profesores” y “adscriptos”. Desde su perspectiva, dichas autoridades realizan un registro formal de las inasistencias, aunque el seguimiento y la implicación varían significativamente entre liceos e incluso entre docentes del mismo centro. Con relación a ello, en algunos liceos hay profesores que preguntan (vía grupos de WhatsApp) por la razón de la falta al día siguiente. Algunos docentes incluso diferencian entre quienes se ausentan sin motivo y quienes tienen razones justificadas. En otros casos, los docentes no indagan sobre los motivos de la inasistencia, a menos que se presente un certificado médico o una nota firmada por las familias.

... te ponen la falta igual, no te preguntan. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

Por otra parte, la figura de los adscriptos y las adscriptas suele estar asociada principalmente al control del uniforme y del comportamiento. Sin embargo, en algunos casos también se involucran en el seguimiento de inasistencias puntuales. Se mencionan ejemplos en los que ante ausencias recurrentes o prolongadas efectivamente se contactan con las familias. No obstante, esta práctica varía de manera considerable según el centro educativo y según la situación particular de cada estudiante.

Por su parte, las **familias** intentan acompañar a sus hijos y, por lo tanto, frente a esta problemática, relatan ejercer las siguientes acciones:

- Aplicación de sanciones

Como estrategia le digo que así como falta el liceo, falta a las prácticas de fútbol, como una especie de sanción. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

- Diálogo con los y las adolescentes

Pasa por una cuestión de liderazgo de padre a hijos, [...] no como obligación, sino como decisión para llegar a un lugar que ellos quieran estar y de eso estamos hablando siempre. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

- Control del uso del celular (quitar cargadores, establecer horarios, llevarse el celular del hijo o hija al trabajo)

... se los termino sacando [el celular], pero a veces lo usaban a escondidas. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... con el tema del celular, a la hora que llega hay un momento que me entrega el celular y no se lo doy hasta el otro día. Eso se respeta. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- Intentos de establecer rutinas de sueño y horarios de estudio

... yo sé que ella no tiene más las faltas porque [...] nosotros tenemos la costumbre en casa de acostarnos a las diez de la noche. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

- Supervisión esporádica de las cuaderolas “para ver cómo vienen”

... yo soy botona, le reviso el cuaderno y estoy atrás de ella. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

... las cuaderolas se las controla dos veces a la semana. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- Cambio de centro educativo en busca de mayor contención o control (a otros centros públicos menos superpoblados o ubicados en “mejores barrios” o a centros privados, “aunque tengan que hacer un esfuerzo económico”)

... le digo: “Voy a hacer el esfuerzo y te voy a poner en un privado que yo sé que por lo menos es chiquito y yo sé que vas a estar dentro del salón de clases”, que era mi preocupación y mi pelea todo el año pasado. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

La comunicación con el centro evidencia experiencias heterogéneas: mientras que algunos adscriptos informan faltas, otros esperan a una “cantidad acumulada de faltas para contactarse” y otros directamente no informan a las familias. En varias ocasiones, el rol del adscripto es cuestionado por estas mismas razones y por la falta de seguimiento frente a las faltas o inasistencias en general. Además, permea una percepción de falta de compromiso institucional ante ausencias sistemáticas, que incluso deriva a veces en conflictos con las madres o padres.

Tuvo que tener muchas faltas, acumular, para que me avisara la adscripta, no fue inmediato. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

A mí me pasó que me llamaron cuando se generó un conflicto fuera de clase y la adscripta se fijó y él no estaba entrando a clases. Nadie se enteró hasta que no se generó ese conflicto y recién ahí se dieron cuenta y me avisaron. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... faltó una semana y a nadie le importó, llevé certificado y nadie me me dijo nada, no preguntaron qué pasó, no dijeron nada. (Referentes familiares, Montevideo, quintiles 1 y 2)

En algunos casos cuentan que existen grupos de WhatsApp o comunicaciones del adscripto por esa vía, mediante los cuales se informa “si se retiran antes porque faltó tal docente o si están en hora libre porque no vino tal docente”. Dichas experiencias mejoran la comunicación, pero a veces se generan tensiones por horarios y “hay familias que escriben a cualquier hora”.

... a mí me parece perfecto que el adscripto no pase su teléfono personal, [en] la mayoría de grupos de padres vemos que mandan mensajes a las once y pico de la noche, molestando a la medianoche, o las seis de la mañana, el funcionario o el adscripto tiene su horario de trabajo... (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Por faltas sí me han llamado, pero si yo quiero saber [...]. Este año crearon grupo, te avisan si se fueron antes, esas cosas que te hacen sentir más seguro, no sé porque no son todos así. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

En general, independientemente del segmento de referentes familiares consultados, existe una percepción de que las instituciones muchas veces se “lavan las manos” o carecen de compromiso en el seguimiento de los

estudiantes o en la resolución de conflictos internos, a veces por falta de compromiso y a veces por el desborde de situaciones que existen diariamente dentro de los centros educativos. No obstante, perciben que la responsabilidad de lo que sucede durante el horario educativo debería recaer en la institución.

... se supone que en el horario de liceo quien se tiene que hacer responsable es la institución, sin embargo el año pasado eso no lo hacían. (Referentes familiares, mixto, quintiles 4 y 5)

Desde su perspectiva, los y las **docentes** relatan las estrategias que ya se encuentran en funcionamiento y son implementadas de manera más formal desde el **sistema educativo**. Algunas cuentan con una valoración positiva, mientras que otras son descritas como incompletas aún o con ausencia de resultados visibles. Fueron mencionadas:

- **Trabajo en red y con equipos de apoyo:** Se señala como fundamental la articulación con actores clave dentro y fuera del centro, como adscriptos, profesores orientadores pedagógicos (POP), Unidades de Diagnóstico Integral (UDI), policía comunitaria, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) o el Instituto Nacional de la Juventud (INJU). En algunos centros, estos vínculos funcionan y han permitido sostener trayectorias educativas. En otros, los equipos están sobrecargados o ausentes, lo que debilita cualquier estrategia.

Hay protocolos que hay que activar, porque hay padres que faltan a la patria potestad [mencionan ejemplos donde los activaron] y ni pelota nos dieron. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... vos decías de de acompañamiento institucional, yo diría estatal, porque es eso, muchas veces necesitamos del MIDES, de INAU, necesitamos un montón de cosas que de hecho no se dan. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **Sistema de Protección de Trayectorias:** Esta estrategia institucional fue valorada positivamente, especialmente cuando hay un equipo comprometido que hace seguimiento de inasistencias, visita los hogares, gestiona recursos materiales (uniformes, comida, calzado) y trabaja de forma coordinada para revincular a los estudiantes. No obstante, su efectividad depende del involucramiento y la continuidad del educador o del equipo a cargo.

Yo trabajaba en la protección de las trayectorias como educadora. Esa es una de las funciones principales de la educadora en UTU y trabajás buscando al chiquilín, visitando al chiquilín, a la familia y gestionando recursos como para poder paliar un poco el tema de la inasistencia. Me acuerdo [de] que en muchos de los casos, por ejemplo, era por falta de un uniforme, por falta de championes, y trabajé mucho haciendo nexos. Por ejemplo, hicimos muchísimos nexos con Roperos Solidarios y con asociaciones de [nombre de la localidad] para poder conseguirles uniformes, calzados. Gestionamos también tener un desayuno todos los días en la escuela para que los chiquilines tuvieran el desayuno también y logramos con eso paliar muchísimo la inasistencia. Desayuno, calzado, uniformes, abrigo, y fue la forma de lograr que muchísimos chiquilines volvieran. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

- **Espacios de tutoría y acompañamiento pedagógico:** Algunos docentes crean espacios donde no solo se brinda apoyo académico, sino también contención emocional. Este acompañamiento personalizado es percibido como útil, aunque se advierte que no siempre hay tiempo o recursos suficientes para sostenerlo en forma regular.

Hay un rol de acompañamiento pedagógico educativo, hay tutores como docencia indirecta, está el Plan Avanza, que es el docente que está como nexo entre el adscripto y la dirección, y por departamento está la UCDIE [Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa], que hace seguimiento a los estudiantes desvinculados o en

riesgo de desvincularse, también acompañan la transición de primaria a secundaria. Creo que hay un seguimiento, pero a veces más no se puede hacer. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

- **Provisión de recursos alimentarios:** Asegurar el desayuno y el almuerzo en el centro educativo ha demostrado ser una estrategia concreta que mejora la asistencia. Sin embargo, existe frustración por la burocracia asociada. Se remarca la burocracia para implementar medidas clave, como la instalación de cantinas, lo que podría garantizar acceso a alimentación y permanencia en el centro.

Creo que algo importante es tener una cantina en la institución, porque con la cantina podemos abordar, por ejemplo, aquellas carencias que tengan que ver con la alimentación. Pero hay alguna cuota de dinero, algo burocrático [...], cada vez más complejo todo el tema de poder comercializar alimentos dentro de la institución. Me parece que es algo que burocráticamente estaría bueno agilizar porque podemos abarcar el tema de las becas alimentarias. Y podemos tener una parte de los estudiantes que quizás por temas de alimentación no decidan estar o no puedan estar durante todo el horario. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **Adaptación de metodologías pedagógicas:** Algunos docentes han optado por estrategias más activas para captar el interés de los y las estudiantes: talleres, aprendizaje basado en proyectos (ABP), integración de tecnología (como el uso de inteligencia artificial para planificar), trabajo en grupos, vinculación de los contenidos con la vida cotidiana. Estas propuestas han generado buenos resultados en términos de motivación y asistencia. Sin embargo, requieren tiempo y formación, y muchas veces no logran sostenerse ante la sobrecarga laboral. “Algunos profes no quieren trabajar doble”, se menciona respecto a propuestas como la alternancia presencial-virtual.

... hay que cambiar las metodologías para atrapar a los gurises. [...] Yo amo las metodologías activas, son talleres, preparo una ficha, en base a una noticia, por ejemplo, trabajan en torno a eso. [...] En taller de reciclaje trabajamos bien y hasta realizaron un video. [...] yo me he propuesto trabajar con metodologías activas, realizar un proyecto, de un tema de interés o un problema de la localidad, ver si se puede resolver, investigar, atraerlos a trabajar sin tanta teoría, que se pueda aplicar. [...] Ahora se puede incursionar con la inteligencia artificial, el chat GPT, con el mismo tema buscar diferentes actividades. Yo propongo trabajar un tema en grupo y cada grupo desde una perspectiva diferente, entonces aportan cosas diferentes, e investigan, trabajan y se sienten escuchados e importantes. [...] Mi estrategia como profesora de Química es relacionarla con las cosas de la vida cotidiana, aplicar la parte práctica, [...] la UTU de [nombre de la localidad] tiene un hermoso laboratorio pero muchas veces faltan los insumos para hacer una práctica semanal [...]. Voy cambiando los proyectos, ahora desde hace dos años estamos con la economía circular y estamos reciclando. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

... doy un taller que no es obligatorio, los chiquilines van. Hoy di uno en el liceo y eran 25 estudiantes y no querían que terminara. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

... en la reunión de coordinación dije, en broma: “¿Cómo dan ustedes sus clases? Porque me dijeron que son aburridas”. Y los profesores me dijeron: “Vos no vengas con ideas raras acá, porque nos vas a hacer trabajar”. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

- **Comunicación con las familias:** Se intenta mantener contacto a través de llamadas o entrevistas para conocer los motivos de las faltas e intentar construir soluciones conjuntas. Sin embargo, no siempre se obtiene respuesta o respaldo: “Esto a menudo no tiene respaldo familiar”.

- **Otras ayudas y políticas existentes:** Las becas alimentarias, los boletos o las ayudas de emergencia son valoradas, pero su implementación es vista como insuficiente o mal diseñada. “Sirve pero no sirve”, sintetizan varios docentes al referirse al acceso limitado por plazos o condiciones poco realistas.

Ya valoradas todas estas estrategias, al ser consultados **sobre si hay más ausentismo en el contexto actual**, los docentes explican que perciben un incremento, sin ahondar en su volumen. Explican que antes los grupos eran más homogéneos y que la flexibilidad actual del sistema con las faltas es un factor que influye significativamente en el ausentismo de hoy, lo que sugiere que el fenómeno ha cambiado en su naturaleza. También se menciona que los estudiantes se acostumbraron a recibir todo “servido” durante la pandemia, lo que podría influir en la motivación actual.

Creo que hay un poquito más de deserción, sí, porque desvalorizaron el tema de la asistencia. Y hay que tener en cuenta que si no hay asistencia se perjudica el proceso de aprendizaje. [...] Sí, se la estamos haciendo más fácil, pero ¿y él proceso? Parece que termina todo en diciembre y empieza todo en marzo. [...] Ese mensaje no sucede solamente en los estudiantes, sino en los mismos padres. “¿Para que lo voy a enviar ahora? Se hace cargo de la familia todo el año, lo envío en octubre y ya pasa de año y está con los otros”. Estamos vulnerando los derechos del estudiante de manera sustancial con el tema de las faltas y con los procesos de aprendizaje. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

... los chicos pospandemia, ellos se acostumbraron que con la pandemia se les diera todo muy servido, muy digerido, y ahora estamos pagando las consecuencias. Si los padres se iban a trabajar en la pandemia y los chiquilines tenían que entrar al Zoom, no entraban. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

7. ¿Cómo combatir el ausentismo escolar? Propuestas y necesidades

7.1 La mirada de los estudiantes y sus familias

Los y las estudiantes dejan entrever en su relato una serie de “propuestas” —en clave de necesidad— para motivar su asistencia regular y sostenida al centro educativo. Una de las demandas más frecuentes es fortalecer la motivación personal, entendida no solo como esfuerzo individual, sino como resultado de un entorno que estimule el interés, la participación y el sentido de pertenencia.

Aunque reconocen el efecto acumulativo de las faltas, también perciben que el sistema educativo no aplica consecuencias concretas de manera consistente. Algunos mencionan, por ejemplo, que el límite formal de treinta faltas no se hace cumplir en todos los casos, lo que, en su percepción, resta importancia a la asistencia regular y puede incluso desincentivar el compromiso sostenido.

Hay un límite de 30 faltas, pero al final la gente termina faltando. Yo tuve una compañera que el año pasado terminó con 81 faltas y no le pasó nada, no repitió. Entonces, al saber eso, la gente falta cada vez más y no le importa porque total no va a repetir de año por eso. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

Reevaluar estas “reglas”, sin embargo, no es suficiente. Para muchos y muchas adolescentes, la asistencia a clases no siempre se traduce en una experiencia significativa, por lo que visibilizar las consecuencias de faltar —como la posibilidad de repetir o perder explicaciones clave— no alcanza si no se acompaña de una transformación en la vivencia escolar. En este sentido, su reclamo no es simplemente moralizante (“hay que venir”), sino que apunta a repensar qué ofrece el centro educativo y cómo los interpela.

En diálogo con esto, surge una demanda explícita hacia el rol docente. Los estudiantes no solo piden clases “más divertidas” o actividades “lúdicas”,

sino que valoran cuando el o la docente demuestra compromiso, adapta sus métodos, genera confianza y cuida el clima de aula. Esta valorización del vínculo pedagógico es central: allí donde sienten que se los respeta, escucha y comprende también hay mayor asistencia. Lo que aparece implícito es que la motivación no se genera exclusivamente desde el interior del estudiante, sino que es coconstruida con los adultos de referencia. Por eso reclaman que las reglas sobre faltas se apliquen de forma consistente, pero también que se las explique y se las relacione con sus trayectorias reales. La falta de consecuencias —o su aplicación arbitraria— debilita el sentido de responsabilidad, pero también erosiona la confianza en la institución.

Cambiaría eso, que los profesores se pusieran un poquito más las pilas y vayan al liceo. (Estudiantes mujeres, interior, quintiles 1 y 2)

Los profesores tienen que poner de su parte para impulsar al estudiante a querer estudiar esa materia, porque si el estudiante no quiere, no tiene ganas, al final no va a asistir o no va a entrar a la clase. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Madres y padres también reclaman que el centro pueda ser percibido como un lugar donde los estudiantes se sienten seguros, cómodos y acogidos. Para ellos esto se traduce en mayor control y seguimiento en centros grandes, comunicación más efectiva y proactiva sobre la asistencia y el desempeño, y una actualización de contenidos y docentes más motivados.

[Es fundamental que haya] un ambiente donde se sientan cuidados [...] y compromiso de parte de los docentes y los adscriptos. (Referentes familiares, interior, quintiles 1 y 2)

Las propuestas también abarcan aspectos estructurales, como mejorar la organización horaria y la accesibilidad física. Los estudiantes reclaman entradas menos tempranas, particularmente en invierno o en centros

alejados, así como mayor proximidad del centro educativo al hogar. Esto revela que, lejos de concebir el ausentismo como un “problema de actitud”, los jóvenes reconocen las condiciones materiales que dificultan su presencia diaria. En este sentido, también hay un reclamo silencioso hacia la estructura del sistema educativo: horarios fragmentados, clases sueltas en días con pocas materias, turnos cruzados por Educación Física y combinaciones poco eficientes que desalientan el esfuerzo por asistir. Aunque no lo formulen en términos técnicos, muchos adolescentes describen con claridad cómo el diseño institucional impacta directamente en su motivación, su organización cotidiana y su sensación de que “vale la pena ir”.

Mucha gente no falta sino que entra tarde y entra tarde porque es muy temprano... (Estudiantes mujeres, Montevideo, quintiles 4 y 5)

Acá en esta UTU nunca hubo portero. [...] Si llegamos antes casi siempre nos hacen esperar afuera hasta las 7:10. (Estudiantes varones, interior, quintiles 4 y 5)

... que fuera más tarde Educación Física o que fuera en el horario que vas al resto de las materias [...], porque es lejos. (Estudiantes varones, Montevideo, quintiles 1 y 2)

7.2 Necesidades clave identificadas por los docentes

Quienes acompañan a los estudiantes en el aula identifican una serie de factores que también son necesarios y previos al tratamiento de las inasistencias. Entre ellos se destacan:

- **Más apoyo especializado y acompañamiento estatal:** La mayoría coincide en que necesitan una mayor presencia de profesionales especializados en los centros educativos: psicólogos, asistentes sociales, educadores, POP y equipos multidisciplinarios sólidos. También remarcan la necesidad de que el acompañamiento trascienda el ámbito educativo e involucre al Estado.

Hay diferencia entre UTU y Secundaria en los equipos multidisciplinares, yo trabajo en Secundaria como profesora y como POP los equipos son más firmes. Y en UTU no hay equipos, por lo menos en las UTU que a mí me tocó, no sabés por qué falta un estudiante, creo que ahora hay una figura que trata de insertarlos. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **Apoyo institucional claro y efectivo:** Necesitan directores y equipos de conducción que respalden a los docentes y se involucren activamente en el seguimiento de los estudiantes. “Rol y buena disposición del centro” son mencionados como claves, así como la posibilidad de contar con políticas claras sobre la asistencia y su control. Revertir la flexibilidad actual de las faltas y establecer un límite más estricto es visto por algunos como fundamental para incentivar la asistencia.

...también depende un poco de la buena disposición que tenga el centro para aplicar estrategias, métodos, que podemos tener para ayudar. Depende mucho de los centros y de cómo se organicen. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **Espacios de coordinación reales y tiempo para actuar:** La falta de espacios efectivos de planificación y coordinación es una preocupación común. Sienten que “hay poco espacio para la acción docente” y que muchas veces las decisiones se toman sin considerar sus voces. A futuro, incluso sugieren la necesidad de contar con “espacios de investigación docente” como parte del desarrollo profesional.

Como primera estrategia, volver a una coordinación como tiene que ser. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **Capacitación docente pertinente:** Se reclama formación específica para atender la diversidad dentro del aula, gestionar situaciones complejas y poder aplicar metodologías adaptadas a los estudiantes actuales.

También se remarca que el multitrabajo y la falta de tiempo libre dificultan la preparación de clases más dinámicas y contextualizadas.

... a los docentes en el momento que egresamos, cuando estamos estudiando, faltan capacitaciones, faltan talleres para poder saber abordar estas situaciones. A nivel educativo, si fuera la directora de la educación, pondría ciertas capacitaciones, talleres [de cosas] que capaz hace veinte años no sucedían y hoy sí están sucediendo. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

Hay capacitaciones, es difícil hacerlas así con los tiempos. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

- **Más tiempo y recursos materiales:** Las y los docentes necesitan insumos para actividades prácticas, recursos tecnológicos, materiales didácticos y, sobre todo, más tiempo para la planificación. El trabajo en múltiples centros y la sobrecarga horaria atentan contra la posibilidad de innovar y profundizar o promover habilidades o competencias en los estudiantes.

Cuando se quiere hacer una práctica que lleve elementos no domésticos, las sustancias y los materiales no los tenemos. Es difícil trasladar que les guste, estoy pensando qué traer que se ajuste a mi economía y sirva para todos los grupos, porque sé que lo tengo que comprar yo para que los chiquilines puedan hacer un práctico. (Docentes, interior, quintiles 4 y 5)

... en clase ese trabajo no lo podemos hacer porque lleva mucho tiempo, falta de materiales, no hay salones adecuados, no hay material de laboratorio, falta de equipos. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **Fortalecimiento del vínculo con las familias:** Finalmente, al igual que los referentes, consideran urgente trabajar de forma articulada con las familias para promover mayor compromiso en la asistencia y

el seguimiento educativo. Pero, desde la mirada docente, se requiere que las familias comprendan y asuman su rol en el proceso formativo de los y las estudiantes, lo que en múltiples casos no sucede.

En un caso, un chico que estaba faltando mucho, hablé con el padre, y me dijo: “Ah, bueno, pero yo lo necesito para que trabaje conmigo”. No hubo forma de que el hombre entendiera que era importante que asistiera. A él le interesaba que el hijo lo ayudara en su trabajo y no le importaba que no fuera. (Docentes, interior, quintiles 1 y 2)

7.3 Buenas prácticas: características de los estudiantes que sí asisten

- Al ser consultados al respecto, profesores y profesoras identifican una serie de cualidades y características presentes en los estudiantes con buena asistencia.
- **Apoyo familiar constante:** La presencia de adultos de referencia —padres, madres, abuelos, hermanos mayores, tíos— que acompañan, exigen, motivan y se involucran con la educación del adolescente aparece como un factor decisivo. En general, estos estudiantes provienen de entornos familiares más organizados o con una vida cotidiana más estructurada: “Tienen una vida familiar más ‘normal’”.
- **Motivación personal:** Algunos adolescentes sostienen la asistencia por iniciativa propia, con un fuerte deseo de progresar y aprender, más allá de las condiciones materiales o familiares: “A pesar de las circunstancias, tienen un fuerte deseo propio de aprender y progresar”. Un dato que sorprende a varios docentes es que estudiantes que vienen de zonas rurales o viven lejos del centro muchas veces tienen mayor compromiso con la asistencia. Valoran el esfuerzo que implica trasladarse para estudiar y aprovechan más la experiencia educativa.
- **Sentido de pertenencia en el centro educativo:** Para muchos estudiantes, la escuela técnica o el liceo representan un espacio

seguro y contenedor, donde se sienten escuchados, forman vínculos significativos y pueden ser quienes son.

Un lugar donde se encuentran mejor que en la casa [...]. Por algo fue tan terrible el COVID para las adolescencias, porque los dejamos encerrados en el peor lugar donde los podíamos dejar encerrados: sus propias casas. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

- **Acceso a recursos básicos:** Tener necesidades básicas cubiertas —como alimentación, vestimenta adecuada, útiles escolares, un lugar donde descansar— también impacta directamente en la asistencia. En algunos casos, el propio centro educativo es quien garantiza estos apoyos, como sucede en los centros María Espínola, que ofrecen comida, o con estudiantes que acceden a conectividad y recursos en la institución. En esta misma línea, los docentes reflexionan sobre la desigualdad estructural entre estudiantes de centros públicos y privados: “Es porque [en el privado] van. Porque no tienen problemas de alimentación, no tienen que cuidar a los hermanitos, si se les mojan los championes tienen otro par”. Además, los centros privados cuentan con más y mejores dispositivos de apoyo.

Yo trabajo en un privado de barrio nomás y la diferencia es abismal. Tienen un equipo que los acompaña. Nosotros en UTU tenemos un equipo multidisciplinario para 18 centros o más [...], el colegio tiene su equipo, con psicóloga, psicopedagoga, y van atrás de las situaciones que necesitan ser resueltas. (Docentes, Montevideo, quintiles 1 y 2)

Mapas de acción

Fortalecimiento del vínculo centro educativo-familia

Tanto docentes como madres y padres reconocen la importancia de impulsar estrategias sostenidas de acercamiento entre los centros educativos y las familias, reconociendo el papel clave que cada parte tiene en la asistencia y la continuidad educativa de los y las adolescentes. Esto incluye crear canales de comunicación efectivos y periódicos, ofrecer espacios de diálogo que respeten las experiencias familiares y promover talleres de orientación para madres, padres y referentes sobre cómo acompañar las trayectorias escolares. La figura de referentes escolares con rol mediador (como adscriptos o educadores sociales) puede facilitar este proceso. También es relevante reforzar el seguimiento personalizado en casos de inasistencia reiterada, involucrando a la familia desde una lógica de corresponsabilidad y sin estigmatización.

Revisión de prácticas pedagógicas para aumentar la motivación estudiantil

Fomentar prácticas de enseñanza que conecten con los intereses y realidades de los y las adolescentes implica apostar por metodologías más participativas, el uso de recursos digitales y una mayor diversificación de propuestas curriculares. Es clave que los docentes reciban apoyo institucional para desarrollar estas estrategias, incluyendo formación continua y espacios de trabajo colaborativo, así como aulas con una

población que les permita atender individualmente a sus estudiantes. La valoración del vínculo pedagógico, el respeto mutuo y la generación de climas de aula positivos son aspectos altamente valorados por los y las estudiantes y deben ocupar un lugar central en las políticas escolares.

Mejora de condiciones edilicias y organizativas

Interesa priorizar mejoras en la infraestructura escolar —especialmente baños, mobiliario, calefacción, iluminación y espacios comunes—, ya que las malas condiciones edilicias aparecen como un motivo de desmotivación y ausentismo. Asimismo, el control y la seguridad de los estudiantes en los centros deben plantearse de manera estatal y no en el ámbito de cada centro.

Monitoreo sistemático de inasistencias y estrategias de respuesta temprana

Se requiere implementar un sistema de monitoreo efectivo, actualizado y accesible que permita identificar rápidamente casos de inasistencia reiterada, así como sus razones. Este seguimiento debe combinar herramientas tecnológicas con instancias presenciales y contar con responsables específicos dentro de cada centro educativo. Además, se debe establecer protocolos claros y consensuados de intervención ante faltas frecuentes, incluyendo alertas tempranas, entrevistas con familias, apoyo pedagógico individualizado y derivaciones a programas sociales cuando sea necesario. La consistencia en la aplicación de las normas también debe garantizarse.

Espacios de participación juvenil y construcción de sentido

Se sugiere crear espacios formales e informales donde los y las estudiantes puedan expresar sus intereses, preocupaciones y propuestas sobre

la vida escolar. Esto incluye centros de estudiantes, talleres, actividades extracurriculares y proyectos integrados a la currícula. La participación activa fortalece el sentido de pertenencia, motiva la asistencia y ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas. Además, contribuye a construir una imagen positiva del centro educativo como lugar de encuentro, aprendizaje y expresión personal.

Jornadas escolares adecuadas a la cotidianeidad y la realidad adolescente

Estudiantes y docentes coinciden en que las jornadas escolares excesivamente extensas, sumadas a horarios fragmentados o turnos cruzados, afectan la motivación, la organización personal y la asistencia regular. Este cansancio se agrava en adolescentes que trabajan, cuidan hermanos, viajan largas distancias o realizan otras actividades, ya sea deportivas, artísticas o académicas. La falta de tiempo para descansar o realizar actividades personales reduce el sentido de disfrute y pertenencia escolar. Es fundamental rediseñar la carga horaria y los cronogramas institucionales para adaptarlos a las necesidades reales de los estudiantes, ajustando la organización de horarios para evitar extremos como entradas demasiado tempranas o clases en turnos aislados que generan dificultades logísticas, y también considerando la cercanía geográfica del centro educativo al hogar como un factor en la planificación de inscripciones y traslados, especialmente en zonas rurales o periféricas.

También se propone explorar opciones como la alternancia presencial-virtual o bloques integrados de clases, para hacer más eficiente el uso del tiempo y favorecer el equilibrio entre la vida educativa y personal.

Conclusiones

El ausentismo en la educación media es un fenómeno complejo, multicausal y persistente, que se configura a partir de la interacción entre condiciones estructurales, familiares, institucionales y subjetivas. Las voces recogidas en este estudio, de adolescentes, docentes y familias, dan cuenta de un entramado de causas que trascienden la decisión individual de “asistir o no” a clases. Se trata de un proceso que se instala y reproduce en contextos de desigualdad educativa y social, en dinámicas familiares tensadas por la sobrecarga cotidiana y en entornos educativos que, en algunos casos, no logran constituirse en espacios significativos y protectores para todos y todas.

Desde el plano familiar, las condiciones materiales y laborales emergen como factores determinantes. Los extensos horarios de trabajo de madres y padres, la precariedad económica y la falta de redes de apoyo inciden directamente en la capacidad de acompañar las trayectorias educativas de sus hijos e hijas. En algunos hogares, las responsabilidades de cuidado y las tareas domésticas recaen sobre los y las adolescentes, especialmente sobre las mujeres, afectando su asistencia regular y su bienestar emocional. Estas tensiones se agravan en contextos de inseguridad barrial o de violencia intrafamiliar.

Desde la mirada docente, el ausentismo se percibe como un síntoma de un problema más amplio: la desconexión entre las propuestas educativas y las realidades del estudiantado. Las condiciones de trabajo —grupos numerosos, rotación docente, falta de materiales y escaso tiempo para planificar o coordinar— dificultan el acompañamiento sostenido. A esto se suma la heterogeneidad de los grupos, que requiere respuestas pedagógicas diferenciadas para las cuales el cuerpo docente no siempre

cuenta con formación o apoyo institucional suficiente. Cierta desgase del vínculo pedagógico, la creciente complejidad del rol docente y la percepción de pérdida de autoridad refuerzan un sentimiento de escasez de apoyos institucionales frente a una problemática que desborda el marco de las instituciones educativas.

Por su parte, las y los adolescentes valoran el liceo o escuela técnica como un espacio de vínculos y contención, aunque también relatan experiencias de frustración, conflictividad y desconexión que afectan su sentido de pertenencia. La convivencia conflictiva, la infraestructura no siempre adecuada, la rigidez curricular y las prácticas de enseñanza, a veces poco participativas, erosionan el sentido de pertenencia y la motivación. En sus relatos, la asistencia a veces se sostiene más por el deseo de encontrarse con amigos o por la valoración subjetiva de ciertos docentes, que por el interés en los contenidos. La inasistencia, entonces, se vuelve una forma de expresar malestar, cansancio o desconexión con la institución o propuesta educativa.

El estudio también identifica cómo la tecnología, en particular el uso intensivo de pantallas, redes sociales y herramientas como la inteligencia artificial, forma parte de las rutinas de los adolescentes y puede generar tensiones adicionales en la organización del tiempo, el descanso y el aprendizaje. Lejos de ser una causa única, estas prácticas se suman a un contexto en el que los tiempos escolares y familiares están desfasados, y donde los centros educativos aún enfrentan desafíos para acompañar con estrategias adecuadas de orientación digital y emocional.

A pesar de la multiplicidad de causas, los hallazgos parecen coincidir en que el ausentismo no se resuelve con acciones aisladas, meramente normativas o punitivas, sino con estrategias integrales, sostenidas y corresponsables. Los centros educativos requieren apoyo para fortalecer los equipos de orientación, los vínculos con las familias y el acompañamiento de los estudiantes. Avanzar hacia políticas que consoliden recursos sostenibles, equipos estables y mecanismos de articulación interinstitucional entre educación, salud, protección social y comunidad resulta clave para abordar de manera preventiva y coordinada las causas profundas de la desvinculación.

Asimismo, los testimonios ponen en evidencia la potencia de algunas buenas prácticas que se despliegan en los centros educativos: docentes que logran establecer vínculos significativos, centros que ofrecen espacios de pertenencia y talleres motivadores, equipos que realizan seguimiento proactivo y familias que, aun en contextos adversos, encuentran maneras de acompañar. Estas experiencias constituyen puntos de partida valiosos para pensar estrategias que fortalezcan la asistencia y acompañen las trayectorias educativas de los y las adolescentes.

El ausentismo en educación media interpela no solo a las políticas educativas, sino a la sociedad en su conjunto. Garantizar la asistencia regular de los y las adolescentes es una condición esencial para el ejercicio del derecho a la educación y para el desarrollo integral de las y los jóvenes. La superación de este problema requiere un compromiso conjunto, institucional, comunitario y familiar, orientado a construir entornos educativos que acojan, enseñen y sostengan, capaces de ofrecer a cada adolescente razones genuinas para querer estar y permanecer en ellos.

