

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E PANDEMIA. Opiniões sobre desligamento e desigualdade em documentos oficiais.

Felipe Torres

Instituto Superior de Educación Física - Udelar

RESUMO

O objetivo deste artigo é realizar uma revisão dos relatórios produzidos e emitidos pela Administração Nacional da Educação Pública (ANEP) e pelo Instituto Nacional de Avaliação Educacional (INEEd) em relação à situação educacional durante a pandemia. A análise documental centra-se na identificação da configuração de significados em torno de questões centrais como a (des)igualdade, a (des)vinculação e a relação entre fatores socioeconômicos e pedagógicos. Os documentos analisados sugerem uma sobredeterminação dos fatores socioeconômicos e uma tendência para situar a análise do desempenho educativo num registo individual, não isento de tensões e ambivalências que emergem das fontes consultadas. Como corolário, é possível afirmar que se atualiza nos documentos oficiais um discurso perene, pelo menos desde a década de noventa, que concilia acriticamente a marginalização social com a desigualdade educacional, sem levar em consideração as condições estruturais e históricas que geram tais situações, nem a instabilidade de tal decisão. Por outro lado, a desigualdade educacional é considerada um conceito mais amplo, onde a desigualdade social e econômica é apenas uma parte, sendo que os sistemas educativos estão envolvidos na produção da desigualdade e na sua legitimação.

Palavras-chave: Educação, Pandemia, Desengajamento, Desigualdade.

NOTES ON EDUCATION AND PANDEMIC.

Views on disengagement and inequality in official documents.

ABSTRACT

The purpose of this article is a review of the reports produced and issued by the National Administration of Public Education (ANEP) and by the National Institute of Educational Evaluation (INEEd) in relation to the educational situation during the pandemic. The documentary analysis focuses on identifying the configuration of meanings around central issues such as (in)equality, (dis)linkage and the relationship between socioeconomic and pedagogical factors. The documents analyzed suggest an overdetermination of socioeconomic

factors and a tendency to place the analysis of educational performance in an individual register, not without tensions and ambivalences that emerge from the sources consulted. As a corollary, it is possible to affirm that a perennial discourse is updated in official documents, at least since the nineties, that uncritically brings together social marginalization with educational inequality, without taking into consideration the structural and historical conditions that generate such situations, nor the instability of such a ruling. On the other hand, educational inequality is considered as a broader concept where social and economic inequality is only one part, and educational systems are involved in the production of inequality and its legitimization.

Keywords: Education, Pandemic, Disengagement, Inequality.

NOTAS SOBRE EDUCACIÓN Y PANDEMIA.

Miradas sobre la desvinculación y la desigualdad en los documentos oficiales.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto una revisión de los informes producidos y emitidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en relación a la situación educativa durante la pandemia. El análisis documental se enfoca en identificar la configuración de sentidos en torno a cuestiones centrales como la (des)igualdad, la (des)vinculación y la relación entre factores socioeconómicos y pedagógicos. Los documentos analizados sugieren una sobredeterminación de los factores socioeconómicos y una tendencia a situar el análisis sobre los desempeños educativos en un registro individual, no sin tensiones y ambivalencias que se desprenden de las propias fuentes consultadas. Como corolario, es posible afirmar que se actualiza en los documentos oficiales un discurso perenne, al menos desde los años noventa, que reúne de forma acrítica la marginación social con la desigualdad educativa, sin tomar en consideración las condiciones estructurales e históricas que generan tales situaciones, ni la inestabilidad de tal dictamen. En contrapartida, se considera a la desigualdad educativa como un concepto más amplio donde la desigualdad social y económica es tan sólo una parte, y los sistemas educativos se hallan implicados en la producción de desigualdad y su legitimación.

Palabras clave: Educación, Pandemia, Desvinculación, Desigualdad.

Introducción

El acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo (Masschelein y Simons, 2014, p. 28).

La educación en Uruguay, tal como se establece en los primeros dos artículos de la Ley General de Educación N° 18437 (2008), es definida como un derecho humano fundamental y un bien público, siendo deber del Estado garantizar y promover su ejercicio por “todas las personas sin discriminación alguna”. En comparación con la región, Uruguay se ha caracterizado por el temprano desarrollo de un sistema educativo laico, gratuito y obligatorio, homogéneo en su oferta y descentralizado geográficamente, que en el devenir del siglo XX logra consolidar la universalización del egreso de la enseñanza primaria (Cardozo y Menese, 2019). Empero, al considerar los niveles de egreso en Educación Media Básica y Superior, el panorama es mucho menos alentador, situación que se agrava en la medida en que se reconoce la desigual afectación en función del contexto socio-económico de los jóvenes. Como se indica en un documento de ANEP (2019, p. 74), si bien “las brechas absolutas en la acreditación entre los jóvenes de los hogares más ricos y más pobres, han tendido a reducirse (...) subsisten altos niveles de desigualdad (...) particularmente marcadas en cuanto al egreso de Educación Media Superior”. A esto habría que añadir la considerable brecha que han evidenciado las pruebas PISA (2009) en cuanto al desempeño educativo (CARDOZO, 2018)¹.

¹ La brecha que se evidencia en las pruebas pisa, amén de lo problemático que resulta tomar como “datos” los resultados obtenidos mediante pruebas estandarizadas, señala una diferencia sustantiva en cuanto al

La desvinculación educativa, con especial énfasis en educación media, se constituye por tanto en uno de los problemas educativos más acuciantes, “al punto que el debate sobre la generación de igualdad de oportunidades educativas hoy en día se juega en este terreno” (FERNÁNDEZ, CARDOZO Y PEREDA, 2010, p. 13). Es en relación a este contexto que cobra relevancia atender a los procesos de (des)vinculación educativa² en el escenario de la pandemia³, habida cuenta de que junto con la crisis económica y el distanciamiento social, la emergencia sanitaria impactó fuertemente en la sociedad y muy especialmente en la educación, instaurando un escenario inédito de suspensión masiva de actividades educativas y una pérdida del espacio escolar sin precedentes (Casanova y otros, 2020), que entre otros aspectos implicó una “multiplicación vertiginosa de la digitalización y la explosiva virtualización de la educación” (MASCHERONI y otros, 2022, p. 28).

Mucho se ha dicho en este tiempo sobre la pandemia y sus “efectos” o “impactos” en la educación. Tanto a nivel nacional como regional – bien podría decirse “global”- abundan los

desempeño educativo. Así lo indica Cardozo (2018, p. 11): “La brecha entre 10% de los estudiantes uruguayos que demostraron mejor nivel de competencias lectoras en las pruebas PISA de 2009 y el 10% de más bajo desempeño fue de 257 puntos, en un país cuyo promedio se ubicó en 426. Los primeros mostraron una habilidad comparable a la de los jóvenes más destacados de los mejores sistemas educativos del mundo. Los últimos, no eran capaces, tras diez años de exposición a la escuela, de extraer la información contenida de forma explícita en un texto sencillo. Cinco años más tarde, a la edad 20-21, el 8% de estos jóvenes no había logrado completar la educación media básica. La mayoría de ellos, estaba desvinculado de la educación formal”.

² Los términos (des)vinculación y (des)igualdad se invocan en un doble sentido. Por un lado, se hace énfasis en la significación relacional de las categorías vinculación/desvinculación e igualdad/desigualdad, en tanto no pueden definirse sino es en relación al par opuesto. Por otra parte, remiten específicamente a la ambivalencia entre el carácter productor de igualdad y desigualdad de la educación. Cuando se expresan sin paréntesis -desigualdad, desvinculación-, se refiere específicamente a esas categorías de análisis, mientras que los usos con paréntesis – (des)vinculación, (des)igualdad- dan cuenta de un sentido relacional y ambivalente del término.

³ El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Emergencias sociales y educativas en tiempos de pandemia. (Des)vinculación educativa y estrategias institucionales y docentes”, financiado por CSIC en el marco de los llamados concursables a proyectos de investigación e innovación orientados a la inclusión social, nucleando grupos de investigación de Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), bajo la coordinación de Dra. Sandra Leopold (FCS) y Dr. Felipe Stevenazzi (FHCE). El estudio se propone indagar acerca de los efectos de la pandemia en los vínculos pedagógicos, así como las estrategias institucionales y docentes desarrolladas para sostener las trayectorias educativas.

estudios, ensayos, reflexiones al respecto de este asunto. Un primer acercamiento a la literatura de producción nacional sobre la temática permite identificar, a pesar de la divergencia de perspectivas y abordajes, dos líneas de producción relativamente diferenciadas. Una línea más centrada en la posible/inminente acentuación de desigualdades producto de la pandemia y, en particular, la inclusión de medios digitales para sostener la enseñanza (ANFFITI; RIVERO, 2021; BORDOLI; RODRÍGUEZ, 2021; BORDOLI, 2022; CANO y otros, 2021; FAILACHE; KATZKOWICZ; MACHADO, 2020; EGAÑA; RODRÍGUEZ, 2020; MORALES; OLIVERA, 2021). También importantes estudios a nivel regional han abordado el problema en esta dirección, partiendo del supuesto de que la pandemia ha evidenciado, y eventualmente agudizado, profundas desigualdades sociales (DUSSEL, 2020; DUSSEL y otros, 2020; CASANOVA y otros, 2020).

En otra línea, emergen una serie de estudios donde se enfatiza en las estrategias impulsadas por docentes e instituciones para adaptar la enseñanza a un formato virtual. Las respuestas producidas ante el incierto y excepcional escenario pandémico se sitúan en un marco más amplio de discusión sobre la potencialidad de la enseñanza virtual para alterar la forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) y la inclusión más determinante de las TIC's en la educación, no sin matices respecto de sus limitaciones y vicisitudes (CAPOCASALE y otros, 2021; DÍAZ; GARCÍA; STEVENAZZI, 2021; MASCHERONI y otros, 2022; PRESA; MÉNDEZ; CAMPOS, 2020; SEGARRA, 2021; VAILLANT; RODRÍGUEZ-ZIDÁN y QUESTA-TORTEROLO, 2021).

No obstante, el foco de este trabajo estará en analizar los informes emitidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en el entendido de que estos documentos constituyen un insumo clave para la producción de política educativa, con el respaldo de instituciones como el INEEEd que tiene por función "evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativa" (Ley General de Educación 18437, 2008,

art. 115). Se enfatizará en identificar la producción de sentidos en torno a cuestiones centrales como la (des)vinculación, la (des)igualdad y la relación entre factores socioeconómicos y pedagógicos. Para ello, deviene necesario una delimitación conceptual que ocupará la primera parte del trabajo, soporte necesario desde donde se procederá al análisis de las fuentes documentales.

Apuntes conceptuales sobre la desvinculación educativa

Ubicar a la desvinculación educativa como un problema central deriva la atención a dos aspectos fundamentales. Por un lado, adquiere una particular relevancia en un contexto signado por la importancia creciente del conocimiento organizado como un componente más del sistema productivo (CONNELL, 2006) y la necesidad de formación superior para acceder a cada vez más sectores del mercado laboral. Por otra parte, aunque estrechamente ligado, el creciente *credencialismo* se constituye en un factor decisivo para el acceso a un estado mínimo de bienestar. Resulta esclarecedor en este sentido entender con Mancebo (2014, p. 299) a la educación como un “componente neurálgico del sistema de protección social (...) considerar cómo opera la educación en la protección de riesgos sociales directos, en relación a la igualdad de oportunidades, la estratificación social y la creación de capital humano”. Se resalta desde este enfoque el potencial de la educación como instrumento de integración social y como protección frente a los riesgos sociales. Sin embargo, si bien se reconoce la centralidad de la educación en relación a la igualdad de oportunidades, no es menos cierto que también el sistema educativo puede abonar a la estratificación social y reproducir o profundizar desigualdades. Como señalan Fernández, Cardozo y Pereda (2010, pp. 13-14)

los jóvenes que abandonan la educación formal sin completar los ciclos obligatorios, suelen tener menor participación social, económica y cultural (...) se estima que la probabilidad de estar excluidos del mercado de trabajo duplica la de aquellos que concluyeron la educación obligatoria (...) de aquí

que los enfoques multidimensionales de pobreza consideren el abandono del ciclo obligatorio como un indicador nítido de aquella condición.

En este escenario, preguntarse acerca de los factores que inciden en la desvinculación educativa deviene en una cuestión de (des)igualdad y de justicia social. Fernández, Cardozo y Pereda (2010), no se refieren a “desvinculación” pero sí a “desafiliación”, términos que pueden entenderse como sinónimos. Los autores también aluden a una distinción conceptual fundamental que da cuenta de la complejidad del asunto. Distinguen, al menos, tres expresiones o grados diferentes en lo que refiere a la desafiliación educativa: el ausentismo, el abandono y el dropout. El ausentismo refiere a un atributo de estudiantes para quienes las inasistencias suponen un comportamiento regular en un año lectivo o un ciclo escolar, mientras que el abandono es considerado un evento que implica la ruptura del vínculo pedagógico y social con la institución educativa, aunque puede no ser algo definitivo, sino que es una situación potencialmente reversible. El término dropout, en cambio, refiere a “un estado caracterizado por la desvinculación del joven de su escuela, de cualquier otra escuela y por lo tanto, es una desvinculación del sistema y el truncamiento de su trayectoria educativa” (FERNÁNDEZ; CARDOZO; PEREDA, 2010, p. 17). Esto implica, generalmente, un estudio de carácter longitudinal (por ejemplo, dos años consecutivos sin matricularse y sin acreditar niveles educativos), y las categorías de “desafiliación o de “desvinculación” aluden a este sentido en particular.

Otro aspecto relevante a tomar en cuenta es la imposibilidad de establecer explicaciones causales unidimensionales, es decir, que se basen en una sola dimensión sin atender la complejidad del fenómeno y las múltiples causalidades que se entrelazan. Una primera mirada permite identificar, a priori, dos grandes dimensiones: los aspectos individuales, relativos al curso de vida de los sujetos, y las políticas públicas, que definen “la matriz de protección social y asistencia social en un país” (FERNÁNDEZ; CARDOZO; PEREDA, 2010, p. 14). Concomitantemente a estas dos coordenadas, emergen otras tensiones al

intentar abordar el fenómeno de la desvinculación, como el grado de “voluntad” que se pueda considerar por parte de los sujetos implicados, la naturaleza endógena o exógena de las causas con relación a la educación o el peso de factores micro o macro sociales. Así, una caracterización demasiado general pero adecuada a los propósitos del trabajo, podría sintetizarse en dos grandes coordenadas en función del énfasis que asuman las explicaciones sobre la desvinculación: a) los enfoques “agencialistas” que se centran en la acción de los sujetos y los enfoques “estructuralistas”, centrados en las estructuras o determinaciones sistémicas; b) enfoques centrados en el nivel micro-social (individuo y su entorno familiar), meso-social (comunidad) o macro-social (aspectos sociales, a nivel nacional o global). La conclusión en este caso de Fernández (2010, p. 39), es que “no parece razonable explicar la desafiliación utilizando exclusivamente conceptos estructurales o agenciales, microsociales o macrosociales”.

En suma, una definición general y ajustada a lo antes expuesto sería la siguiente:

Definimos a la desafiliación educativa como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto del bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (FERNÁNDEZ; CARDOZO; PEREDA, 2010, p. 19).

Desigualdad, inclusión y justicia social

Desde, al menos, la década de los noventa, se han venido impulsando por parte de los sucesivos elencos de gobierno de la educación una serie de transformaciones más o menos estructurales que han apuntado, entre otros aspectos, a mitigar la “brecha educativa”. A lo largo del siglo XX se consolidan en Uruguay, así como en muchos otros países de la región, importantes avances en la escolarización de la población, universalizando la cobertura y el

egreso de la enseñanza primaria e impulsando la expansión de la enseñanza media, a través de la incorporación progresiva de las clases medias (CARDOZO; MENESE, 2019). El proceso de crecimiento – no lineal- que se deja entrever, marcado por los ideales de modernización social, progreso y desarrollo productivo, se ve desestabilizado, hacia la década del sesenta, por el panorama de crisis y posteriormente por el golpe de estado que instaura una dictadura cívico-militar entre los años 1973-1984, punto de inflexión en la historia de Uruguay y de su educación. Durante el período de dictadura, se produce un marcado deterioro de la enseñanza, generado en parte por la destitución masiva de docentes, la masificación en la demanda educativa y el sesgo autoritario que, sujeto a un férreo control ideológico, cercenó la libertad de cátedra, en un contexto de crisis económica, social y política. No obstante, ya desde los años sesenta, se producen por parte de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico una serie de estudios que indicaban carencias presupuestales, baja calidad en los aprendizajes y una distribución social desigual. Estos informes se reeditan 30 años después con similares conclusiones (con el agravante del deterioro generado por la dictadura cívico-militar), produciendo un diagnóstico que será la base argumental de la reforma impulsada por Germán Rama en la década de los noventa.

La justificación de la reforma apuntó a enfrentar las situaciones de inequidad social, síntoma de la creciente fragmentación de la sociedad uruguaya y de los niveles de marginalidad. Los informes de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) que fueron apareciendo desde el año 1989, en consonancia con los informes realizados en la década de los sesenta, operaron como soporte argumental de la reforma. Estos diagnósticos arrojaban como principal conclusión que el fracaso escolar estaba fuertemente vinculado a una dimensión socio-económica. En otras palabras, que el sistema educativo uruguayo reproducía una estructura social altamente desigual y que los principales factores explicativos del fracaso escolar se ubicaban en torno al contexto socioeconómico y cultural de los alumnos

y el nivel educativo de las familias. El título del estudio realizado por Fernández (2006) supone una perspicaz conclusión al impacto que la reforma habría tenido: “Reformas transitorias y desigualdades educativas persistentes”⁴.

Hacia el año 2005, con la llegada al gobierno de la coalición progresista Frente Amplio, se avanzó en la consagración de la educación como un derecho humano fundamental, “en clave universal, integral y a lo largo de toda la vida” (BORDOLI; MARTINIS, 2021, p. 16). Se produce un desplazamiento de los ideales de equidad y calidad, hacia la idea de inclusión, y se impulsan una serie de programas de inclusión educativa que, entre otros aspectos, suponía un viraje hacia políticas de carácter universalista, pretendiendo superar la vocación focalizada de algunas propuestas centrales de la anterior reforma. De forma muy sintetizada, estos programas y políticas educativas apuntaron a la reducción de desigualdades, promoviendo políticas integrales e interinstitucionales, habilitando la participación docente y la experimentación pedagógica. Para Bordoli (2022), se pueden identificar tres importantes avances consolidados en la era progresista: la consagración de la educación como derecho humano inalienable, el establecimiento del Sistema Nacional de Educación Pública acompañado de un sustantivo incremento presupuestal y el fortalecimiento de la participación de los docentes en los ámbitos de gobierno de la educación⁵.

Con relación a la *era progresista*, Bordoli y Martinis (2021) señalan una serie de núcleos de problemas que permiten dar cuenta de los avances, tensiones y resistencias con que los programas de inclusión educativa han debido lidiar, entre los que se destacan la historia de la educación y los elementos que han configurado la forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN,

⁴ Algunos estudios de referencia a nivel nacional sobre la reforma educativa uruguaya de los años noventa: Bentancur, N. (2008); De Armas y Garcé (2004); Fernández, T. (2006); Martinis, P. (2013).

⁵ En otra línea de análisis, Bentancur y Mancebo (2010) apuntan menos a dar cuenta de los avances de las políticas educativas que a señalar, respecto del primer gobierno de la era progresista (2005-2010), su carácter gradualista y la continuidad respecto de los lineamientos anteriores de política educativa, sin trastocar las formas organizativas tradicionales, ni los principios inspiradores de la educación en Uruguay.

2001), el involucramiento y agenciamiento de los docentes para implementar transformaciones (TYACK; CUBAN, 2001) y algunas tensiones referidas a la centralidad otorgada a la función social o pedagógica, o al carácter focalizado o universal de las propuestas. No obstante, y sin adentrarse en los interesantes análisis que los autores realizan sobre tales políticas, se destaca un aspecto teórico-metodológico de gran relevancia para el propósito de este trabajo. Sin descuidar la dimensión de análisis socioeconómico, lo que nuclea estos estudios es un intento por centrar la atención en los factores pedagógicos e institucionales implicados. Así, las alteraciones a la forma escolar (STEVENAZZI, 2014) y las posiciones que los docentes construyen (SOUTHWELL; VASSILIADES, 2014), se constituyen en conceptos clave.

En sintonía con esta perspectiva, la investigación de Connell (2006) sobre la relación entre educación y justicia social merece una particular atención. El punto de partida para la socióloga australiana yace en postular la insuficiencia de los estudios que se limiten a analizar quién recibe este servicio (educativo) y cuánto recibe de él, desatendiendo el problema central de qué es ese servicio, cuestión que habitualmente se discute en otros ámbitos vinculados a la teoría curricular o la psicología del aprendizaje.

De ahí emana una conclusión política fundamental. La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este “bien” significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes (CONNELL, 2006, p. 28).

Para delimitar el problema, apunta a una serie de supuestos que desde su perspectiva siguen sosteniendo las decisiones políticas a nivel educativo y que se presentan como

inadecuados. Estos se resumen en tres creencias: que las desigualdades educativas son un problema exclusivo de las minorías desfavorecidas, asumiendo que la gran mayoría estaría en igualdad de condiciones; que los pobres son culturalmente diferentes de esa mayoría, abonando por la tesis de una *cultura de la pobreza*; que la reforma educativa es un asunto técnico que requiere de investigación aplicada. Al anudar estas falsas creencias, el efecto sería “situar dicho problema en la cabeza de los pobres o en los errores de las escuelas concretas que los atienden” (CONNELL, 2006, p. 36)⁶.

A nivel propositivo, aporta una serie de elementos para situar el problema en otra clave de análisis. En primer lugar, alude a las características generales del sistema educativo como una parte central del problema. Así, la cultura evaluativa y la “selectividad” de la educación, no son simples aspectos del funcionamiento “normal” de las instituciones educativas, sino que establecen un sistema de competitividad que legitima desigualdades y refuerza las ventajas de los más privilegiados. En segundo lugar, insiste en los matices económicos de la educación como un aspecto de la justicia social, atendiendo especialmente a las acentuadas diferencias que se evidencian en la inversión social en educación entre niños pobres y ricos. En tercer término, refiere a cómo la escuela en tanto institución y las prácticas educativas pueden tender a excluir a ciertos sujetos o grupos sociales, siendo central en este mecanismo la definición de un currículum hegemónico. Por último, en cuanto a la función social de la educación y del conocimiento organizado, la expansión del “credencialismo” ha situado a la educación en un lugar central respecto de la producción de desigualdad. De forma subyacente, en un registro teórico, Connel (2006) discute con los enfoques reproductivistas, enfatizando en el papel activo que asume la educación en la producción de desigualdad.

⁶ En el contexto de Uruguay, los estudios de Martinis (2006) sobre la reforma educativa de la década de los noventa arrojan una conclusión similar, que se condensa en la categoría “sujeto carente”.

En suma, de lo que se trata es de una mirada centrada en la *desigualdad educativa*, que como plantea Menese (2020), es un concepto mucho más amplio donde la desigualdad social y económica es tan sólo una parte. Los estudios centrados en un enfoque sobre la desigualdad de oportunidades educativas (CARDOZO, 2018; CARDOZO; MENESE, 2019) han incorporado recientemente criterios bien interesantes para la discusión, haciendo foco en la persistencia de los índices de desigualdad⁷ y la relevancia de atender múltiples factores asociados, como las formas de organización escolar y de gobernanza en los diferentes subsistemas educativos, el grado de impacto de las políticas públicas y aspectos vinculados a las trayectorias individuales de los sujetos -donde se enfatiza el grado de impacto que tiene el “vector rendimiento” sobre las decisiones o elecciones educativas⁸. En esta línea, revisar el modo en que se plantea el problema e indagar acerca de los factores pedagógicos asociados a la producción de (des)igualdad se constituye en un aspecto neurálgico para la construcción de política educativa en una clave de justicia social.

Giro a la derecha y avanzada neoliberal

Desde el 13 de marzo del año 2020, fecha en que se decretó en Uruguay la situación de emergencia sanitaria, se asiste a un contexto global marcado por los efectos sanitarios, económicos y sociales en ocasión de la pandemia (DUSSEL, 2020). Sin embargo, para poder estudiar el impacto a nivel educativo, no basta con atender las particularidades de este inédito escenario, sino que es preciso dar cuenta de otros fenómenos acaecidos a nivel nacional e

⁷ Bien podría decirse, en este punto, su persistencia y acentuación, si se considera desde una perspectiva de género (CARDOZO; MENESE, 2019).

⁸ Lo que parecen querer mostrar los autores es que, sin dejar de considerar el valor en sí que tienen la expansión de la escolarización y algunos avances, por ejemplo, en cuanto al acceso a la formación superior o las políticas de “segunda oportunidad”, la desigualdad en cuanto a las oportunidades educativas en términos relativos parece persistir ante todo, trasladándose quizás hacia niveles educativos más avanzados, pero manteniéndose la brecha. Estos insumos devienen determinantes en la medida en que las políticas educativas se orienten a reducir la desigualdad educativa.

internacional que necesariamente se inmiscuyen en el análisis. Se impone ubicar al menos dos fenómenos decisivos que se articulan con la coyuntura pandémica: el *giro a la derecha* en Uruguay y en varios países de la región, y el avance del neoliberalismo como racionalidad política y su incidencia en la educación.

Con la asunción del gobierno por parte de la coalición de derechas encabezada por el Partido Nacional en marzo de 2020, se consolida en Uruguay un *giro a la derecha*⁹. En materia de educación, los lineamientos de este nuevo gobierno siguiendo a Bordoli (2022, p. 57) respondieron a una racionalidad neoliberal, impulsando una retracción e instrumentalización del Estado para el “incentivo de la mercantilización de los distintos ámbitos de la vida social, la jerarquización de las bondades del mercado (...) el recorte de los derechos (...) y la promoción del esfuerzo individual como camino al éxito”. Esta exaltación neoliberal tendió (y tiende) a reconfigurar las disputas y los límites entre lo público y lo privado, incorporando diversos mecanismos de privatización¹⁰, fenómeno que se inscribe en una trama internacional en la que se afianza “la privatización de la educación y de las políticas públicas como un fenómeno internacional de importancia creciente” (BALL, 2014, p. 2).

Uno de los rasgos más interesantes a recuperar del análisis que presenta Bordoli (2022) se inscribe en los mecanismos de endoprivatización, esto es, en la incorporación a la educación pública de “una racionalidad y un *modus operandi* gerencialista propio del ámbito privado y

⁹ Resultan de interés los planteos de Ansaldi (2017) en relación a las “nuevas derechas” en América Latina. Sin dejar de reconocer algunos rasgos distintivos que las caracterizan, su hipótesis central es la de una continuidad con las “viejas derechas”, que históricamente se han definido en una relación de oposición respecto de la izquierda en torno a la díada igualdad/desigualdad. Si la izquierda se puede definir por una centralidad en torno a la producción de igualdad, las derechas –de antes y de ahora– podrían definirse en función de “la opción por el mantenimiento de la desigualdad” (ANSALDI, 2017, p. 31). Para ahondar en análisis sobre las “nuevas derechas” con un énfasis en su carácter distintivo y su hibridación producto de articulaciones múltiples con otras formaciones discursivas y sociales, ver Apple (2002) y Traverso (2018).

¹⁰ Es importante señalar sobre este punto que ya en los gobiernos progresistas que le precedieron se generaron las condiciones para una educación pública de gestión privada, mecanismo de privatización de la educación que será continuado y profundizado con el nuevo gobierno de derechas pasando así de una privatización latente a una privatización impuesta (MARTINIS, 2020).

del mundo empresarial (...) procedimientos tendientes a regular las conductas de los docentes” (p. 67). Uno de los argumentos centrales es que las disputas en torno a la significación de lo educativo no se dan sólo en el terreno de las macro-políticas y de la dimensión de organización institucional, sino que tienen una incidencia crucial en los niveles micro, operando sobre los sujetos y las prácticas de enseñanza; “Los significantes: gestión, evaluación, estandarización de aprendizajes, liderazgo, competencias, habilidades socioemocionales se configuran como un universo lógicamente estabilizado que tiende a gobernar al docente y al desarrollo de la enseñanza” (BORDOLI, 2022, p. 69). Uno de los rasgos centrales de estas disputas yace en la centralidad otorgada al individuo, acompañado de una creciente denostación de lo colectivo.

Este aspecto, el de la centralidad otorgada al individuo, es señalado como un rasgo nuclear del neoliberalismo. Ya desde los años setenta y ochenta, Foucault (2008) centraba su atención hacia cómo se articulan las formas de gobierno de las poblaciones con las técnicas de gobierno de sí en el marco de las sociedades de seguridad, articulación que definió bajo el término de *gubernamentalidad*. Como señala De Marinis (1999), estas reelaboraciones en torno al concepto de poder, que llevaron a Foucault a desarrollar las nociones de gobierno y de gubernamentalidad, responden no sólo a problemas intrínsecos a su producción (teóricos, metodológicos o incluso políticos), sino también y con suma importancia, a la “profunda crisis experimentada por las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno del Estado de Providencia” (DE MARINIS, 1999, p. 75), antesala del despliegue de lo que se conoce como reforma neoliberal o neoliberalismo.

En una intervención realizada en la Universidad de Vincennes en el año 1978, Foucault (1991) presentaba algunas posibles líneas de análisis y proyecciones al respecto del ocaso del Estado de Providencia; “hasta ahora el Estado ha funcionado como una especie de Estado-Providencia y en la situación económica actual, ya no puede serlo” (p. 164). La hipótesis

foucaultiana es que la salida inminente frente a tal estado de crisis de la racionalidad política *welfarista* parece ser la de una desinversión en el gasto público y un repliegue del Estado en el control de cierto número de situaciones y problemas. En palabras de Foucault (1991, p. 165), el Estado se hallaría en una situación tal que “no puede ya permitirse ni económica ni socialmente, el lujo de ejercer un poder omnipresente, puntilloso y costoso. Está obligado a economizar su propio ejercicio del poder”. Algunas de los efectos más sobresalientes de tal economización del poder Estatal son la reestructura de la relación entre lo público y lo privado y la revalorización de la figura del individuo como agente libre y responsable, de la mano de una inyección de “cultura empresarial” en todos los niveles de la conducta (DE MARINIS, 1999).

A pesar de la relevancia de sus estudios sobre las técnicas de gobierno y las racionalidades políticas, Foucault apenas pudo esbozar los rasgos de tal crisis y el establecimiento del complejo de racionalidades y tecnologías neoliberales. En este sentido, los análisis post-foucaultianos han aportado interesantes desarrollos e inflexiones a sus planteos. Laval y Dardot (2013) van a profundizar en la comprensión del neoliberalismo como una racionalidad, que tiene como característica principal “la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación” (p. 15). Los autores definen al neoliberalismo, desde esta perspectiva, como “el conjunto de los discursos, las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 15). De lo que se trata, dirán, es de la construcción de una nueva subjetividad, producto quizás de la forma más lograda de un modo de subjetivación capitalista; “Se trata, de hecho, de producir una relación del sujeto individual consigo mismo que sea homóloga a la relación del capital consigo mismo: una relación, precisamente, del sujeto con él mismo como *capital humano* que debe aumentar indefinidamente” (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 21). El *empreendedurismo* o la figura del

empresario de sí representan, en resumidas cuentas, al sujeto neoliberal, como ya había intuido Foucault en sus cursos sobre el Nacimiento de la biopolítica: “El *homo œconomicus* es un empresario, y un empresario de sí mismo” (FOUCAULT, p. 264).

Para los defensores del neoliberalismo, el emprendedurismo sería una condición humana esencial y el mercado tendría por función liberar y estimular su desarrollo, constituyéndose así en un *proceso de formación de sí*. En vistas de ello, se entiende que “la cultura de empresa y el espíritu pueden aprenderse desde la escuela, al igual que las ventajas del capitalismo sobre toda otra organización económica” (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 151). A la vez, esta facultad no se restringe al ámbito mercantil, sino a “la capacidad que tiene éste para convertirse en emprendedor en los diversos aspectos de su vida, incluso ser el emprendedor de su vida” (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 152).¹¹ La principal paradoja de tal homologación entre la figura del sujeto y de la empresa es la de suprimir la distancia, hacer que “el individuo trabaje para la empresa como si lo hiciera para él mismo (...) El *management* moderno es en este sentido un gobierno *lacaniano*: el deseo del sujeto es el deseo del Otro” (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 332).

A efectos del análisis, cabe subrayar dos derivaciones a partir de este planteo. En primer lugar, el reverso de la figura del empresario de sí como agente capaz de producir las condiciones para su propio éxito en base a un marco racional de elecciones y méritos personales, es el de una responsabilidad plena respecto de su posible “fracaso”, desplazando

¹¹ En un trabajo anterior, Laval (2004) identificaba en ocasión de una crisis de legitimidad de la educación y de los sistemas educativos, una serie de transformaciones dirigidas hacia lo que denominó *escuela neoliberal*, destacando a la competitividad como el axioma dominante, la centralidad en la productividad, la creciente estandarización y la expansión de mecanismos de control, la descentralización y la incorporación de modos de gestión empresarial, reformas que se pretenden reduciendo a la vez el gasto público. Un detalle interesante a considerar es la influencia que señalan Laval y Dardot (2013) de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE), entendidos como agentes muy potentes a la hora de establecer como prioridad de los sistemas educativos en los países occidentales la formación del espíritu emprendedor.

una percepción estructural de la desigualdad a una lógica de responsabilidad individual. En segundo lugar, es preciso prestar particular atención al despliegue de lo que los autores denominan técnicas que apuntan a la conducción de sí mismo y de los demás y que abarcan una gran diversidad, como el “*coaching*, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional (AT) y múltiples procedimientos vinculados a una *escuela* o gurú, tienen como meta un mejor *dominio de sí mismo*, de las propias emociones” (LAVAL; DARDOT, 2013, p. 344). Lo más problemático del asunto reside precisamente en que tal trabajo de gobierno de sí y de auto-persuasión se sostiene sobre la creencia de que cada sujeto dispone de los recursos para ello.

Miradas sobre la (des)vinculación y la (des)igualdad en los documentos oficiales

Como se anticipó, el objeto central del artículo es el de analizar, a la luz de lo desarrollado anteriormente, una serie de documentos oficiales en relación al período de la pandemia y sus efectos en la educación, con especial énfasis en identificar producciones de sentido en torno la (des)igualdad, la (des)vinculación y la relación entre factores socioeconómicos y pedagógicos. Las fuentes documentales seleccionadas son producidas y emitidas por ANEP (2020, 2021,) e INEE (2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), y constituyen una base de insumos relevante para la producción de política educativa.

La primera apreciación sobre la que cabe detenerse, ya que parece ser un punto de convergencia en los distintos estudios relevados, es que la pandemia agudizó la brecha educativa, esto es, se acentuó la diferencia (por ende, la desigualdad) en cuanto al acceso a la educación, los niveles de desvinculación y los logros en términos de aprendizaje entre contextos socioeconómicos considerados de menor y mayor vulnerabilidad. A esto se agrega un componente particular del período de pandemia como es la brecha digital, entendida como diferencia en cuanto al acceso a medios digitales y conectividad, los cuales se constituyeron

en una herramienta clave para sostener la enseñanza, sobre todo en períodos de suspensión de la presencialidad. Como se señala en uno de los informes de Aristas,

lo que tal vez haya sido el impacto más importante que la pandemia por COVID-19 tuvo en la educación: algunos niños no terminaron el proceso educativo durante 2020, y la reducción de las instancias de interacción entre los docentes y los alumnos profundizó inequidades preexistentes (INEEd, 2021d, p. 156).

Sin embargo, tras esta afirmación se evidencian lecturas divergentes e incluso antagónicas. En primer lugar, se indica una brecha pre existente, que la pandemia habría evidenciado o incluso acentuado, pero que no puede ser entendida como un efecto de la pandemia:

Estas pautas de estratificación (...) no constituyen un rasgo específico de la situación de emergencia sanitaria. De hecho, existe abundante evidencia en el país que muestra que, en condiciones normales, los resultados educativos, incluidos la asistencia a clases, las tasas de promoción, la progresión en tiempo, la desvinculación escolar o los aprendizajes, se estratifican según las condiciones de vulnerabilidad social (ANEP, 2020, p. 11).

Al referir a marcos explicativos, se invoca un fuerte determinismo socioeconómico, que estaría en la base explicativa del fenómeno de la desigualdad. En otras palabras, la brecha es, ante todo, una brecha en términos de contexto socioeconómico, y la educación no tendría mayor impacto que el de reproducir diferencias de clase que estructuran a la sociedad, siendo que “las condiciones socioeconómicas y culturales de la población que asiste a cada escuela es un factor fuertemente asociado a los desempeños de los alumnos” (INEEd, 2021c, p. 1). Tal determinismo, que se presenta enraizado a una negación del impacto de factores pedagógicos en el desempeño educativo, se puede ver reflejado en los siguientes pasajes:

Ningún tipo de propuesta educativa parece resolver mejor las cuestiones vinculadas al nivel de logro y equidad. Si bien en los centros privados hubo más oportunidades, los resultados muestran que estas diferencias se pierden al tomar en cuenta la composición socioeconómica y cultural de las escuelas (INEEd, 2021d, p. 157)

Esta situación da cuenta de un escaso peso de los factores escolares en el desempeño y es acorde con la segregación escolar e inequidad que se observa en los logros educativos. Las características socioeconómicas y culturales del grupo de pares, la asistencia frecuente a la escuela y las expectativas de estudio son los factores que en mayor medida se asocian con mejores desempeños en matemática entre los alumnos de sexto de primaria en 2020 (INEEd, 2021a, p. 24).

Empero, no todas las miradas abogan por esta posición. Por un lado, algunos informes de INEEEd (2021c) y en particular los reportes de Aristas (INEEd, 2021d, 2022a, 2022b y 2022c) sugieren que las políticas educativas y las estrategias de enseñanza, así como otros factores pedagógicos, tienen un impacto en los indicadores de equidad y desigualdad. Esto se tematiza particularmente en INEEEd (2022c, p. 3): “existen factores escolares que pueden afectar de forma significativa los desempeños académicos, más allá de cuáles sean las características de los alumnos (...) el tipo de escuela, la región, la antigüedad laboral de los maestros y su modalidad de docencia”. Otros factores a considerar serían la asistencia a los centros educativos y las actividades de enseñanza, los niveles de liderazgo y la incorporación de tecnologías digitales (INEEd, 2021c, 2021d, 2022b).

Aunque en la serie de documentos analizados estos aspectos parecen diluirse entre dictámenes que insisten obstinadamente en una determinación socioeconómica, la idea de que existen factores pedagógicos asociados a mejores logros en cuanto a los desempeños educativos reclama análisis que no se restrinjan a una apelación al origen social de los estudiantes. Si bien algunos de los reportes hacen foco en aspectos que pueden asociarse a lo que Laval (2004) define como *escuela neoliberal* -la gestión de los centros, la articulación entre objetivos-implementación-evaluación, la responsabilidad y el sentido de pertenencia institucional del maestro, el liderazgo o el uso de tecnologías digitales como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje-, uno de los factores señalados merece particular

atención, y es la asociación entre actividades de enseñanza de mayor demanda cognitiva y mejores niveles de desempeño en matemáticas (INEEd, 2021d).

En esta línea, la asistencia a clases y los niveles de participación se considera que tienen un peso determinante para comprender la desigualdad, ya que la asistencia a los centros educativos y la participación en las clases se asocian a mejores desempeños educativos, al tiempo que estos indicadores disminuyen significativamente en contextos de mayor vulnerabilidad social; “es necesario subrayar los bajos niveles de participación, en términos absolutos, de los estudiantes en los contextos de mayor vulnerabilidad social” (ANEP, 2020, p. 11). Asimismo, en clave de desigualdades entre el sector público y el privado, son significativas las diferencias en relación a estos indicadores:

Mientras en el sector público algo más de tres de cada diez pudieron dictar más del 75% de sus clases, en el sector privado esta proporción se acerca a siete de cada diez docentes (...) El 69% de los docentes del sector privado reporta que más de tres cuartas partes de su alumnado asistió a la propuesta virtual, mientras que en el sector público esta cifra se reduce a un 9% en técnica y a un 8% en secundaria (...) Mientras que aproximadamente el 20% de los docentes del sector público afirma que al menos tres cuartas partes de sus estudiantes lograron cumplir con las actividades propuestas, en el sector privado esta cifra asciende al 60% (INEEd, 2021b, pp. 30-32).

La caracterización de los “niveles de participación” sugiere ser uno de los puntos de mayor divergencia entre las fuentes consultadas. Por un lado, los documentos oficiales parecen presentar un marco más optimista en la valoración e interpretación de lo que se ha referido como vinculación pedagógica, que entre otros aspectos abarca la participación en clases virtuales, la asistencia a clases presenciales, así como los logros en términos de aprendizajes y el grado de avance curricular. Si bien estos documentos no dejan de señalar las desigualdades entre contextos más y menos vulnerables, así como entre el sector público y privado, el énfasis parece estar en mostrar cómo responden a niveles de estratificación social preexistentes, al tiempo que se destacan experiencias pedagógicas que, mediante

innovaciones centradas en la incorporación de medios digitales, habrían logrado mejores resultados en términos de motivación y aprendizajes¹².

En contrapartida, el análisis que se presenta en los documentos oficiales puede ser tensionado con investigaciones que han puesto de relieve los efectos negativos de la pandemia en los vínculos pedagógicos y los aprendizajes, señalando cómo se anudan múltiples complejidades – a nivel psicológico, afectivo-emocional, social, económico, relativo a las condiciones de estudio y trabajo- que afectaron a estudiantes y docentes (BORDOLI; RODRÍGUEZ, 2021; CANO y otros, 2021). Otro aspecto a tener en cuenta es que los indicadores considerados en estos documentos (estadísticas y encuestas de percepciones docentes) no permiten comprender la diversidad de expresiones de la (des)vinculación, ni la forma en que otros factores se entretajan. Un claro ejemplo al respecto son los indicadores que se utilizan para relevar información sobre vinculación pedagógica mediante una encuesta a docentes: “la cantidad de estudiantes con los que se pudo mantener contacto de cualquier tipo; la cantidad de estudiantes que participaron de las propuestas educativas y la cantidad de estudiantes que participó de forma más o menos activa” (ANEP, 2020, p. 9). Poco parecen decir estos indicadores sobre las expresiones de la (des)vinculación pedagógica e institucional durante la pandemia.

Cabe detenerse en otros dos aspectos que adquieren centralidad en los informes. Por un lado, emerge enfáticamente en las fuentes consultadas una referencia al impacto negativo que la pandemia habría tenido en la dimensión vincular y socio-afectiva (INEEd, 2021b; 2021c; 2021d). Una primera aproximación sugiere que para la mayoría de los docentes la principal preocupación no estriba en las dificultades de conectividad ni de acceso a medios digitales,

¹² Puede leerse en este sentido la producción y publicación en conjunto de ANEP, UNICEF y Plan Ceibal donde se recogen algunas experiencias educativas en el contexto de la pandemia como modelo de buenas prácticas de enseñanza, que lograron valerse de los recursos tecnológicos para sostener la enseñanza en períodos de no presencialidad y alcanzaron logros en términos de aprendizaje, motivación y vinculación pedagógica (ANEP, 2021).

sino en la relación docente-alumno, en poder lograr mayores niveles de motivación y de participación, situación que se anuda con los efectos negativos en las condiciones de trabajo (INEEd, 2021b). Se afirma también que las dificultades asociadas a los vínculos pedagógicos se acentúan en educación media, siendo uno de los factores más relevantes la declaración de no obligatoriedad durante la emergencia sanitaria. En otra línea, se instala fuertemente un discurso sobre la educación socio-emocional que reivindica una especial atención a las competencias intrapersonales, apelando a justificaciones que asocian a los contextos más vulnerables con una necesidad de promover el desarrollo de habilidades socio-emocionales, como se plasma en la siguiente afirmación: “En los contextos bajos no solo es mayor el porcentaje de niños con menores desempeños, sino también con menores habilidades para relacionarse con otros y con menores niveles de autocontrol y regulación emocional” (INEEd, 2021d, p. 159).

Si bien excede ampliamente los límites de este trabajo un análisis sobre las competencias intrapersonales y la evaluación de habilidades socio-emocionales, su marcada presencia en las fuentes consultadas impone una atención al respecto. En uno de los reportes de Aristas (INEEd, 2022d) se analizan en forma comparativa los resultados de las evaluaciones sobre habilidades socio-emocionales realizadas en los años 2018 y 2021 en tercer año de educación media. Se consideran, a la vez, otros estudios internacionales sobre la temática, que en apariencia estarían en consonancia con los hallazgos y conclusiones que propone INNEd. De forma sintetizada, las conclusiones a las que se llega es que la pandemia afectó negativamente sobre los niveles de regulación emocional, aunque se subraya que la distancia no sería significativa y que el estudio no contempló específicamente el impacto ocasionado por la pandemia. También se indica que, al igual que en 2018, las evaluaciones realizadas en 2021 muestran que el contexto socioeconómico es una variable que incide en los niveles de regulación socioemocional, siendo que “los adolescentes, varones y mujeres, de estratos

socioeconómicos más altos tienen mejor nivel de regulación emocional que sus pares de estratos más bajos” (INEEd, 2022d, p. 19). Por último, los resultados mostrados arrojarían una diferencia de género, en la cual los varones adolescentes tendrían mejores resultados en las evaluaciones de habilidades socio-emocionales que las mujeres, conclusión que se contradice con el informe sobre resultados de primero y sexto de educación primaria (INEEd, 2021d), donde se indica que entre los alumnos de sexto año son las niñas quienes obtienen mayores valores en promedio para las habilidades inter e intrapersonales.

Lo llamativo en este punto, dejando de lado lo problemático de las categorías empleadas -competencias intrapersonales, habilidades socio-emocionales, regulación emocional- y de los dispositivos de evaluación empleados, es la centralidad otorgada en los informes oficiales a la dimensión socioeconómica (INEEd, 2021c, 2021d, 2022d), siendo que las competencias intrapersonales (e interpersonales) son consideradas, en el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022), como competencias generales y transversales a todos los niveles educativos. ¿Cómo interpretar, entonces, esta particular atención a los contextos socioeconómicos? En consideración de los aportes de Laval y Dardot (2013), se podría intuir no sólo que las habilidades socio-emocionales representan técnicas de dominio de sí y afianzan el sesgo individualista (la expresión “regulación emocional” condensa esta articulación), sino que el fundamento que sostiene su presencia a nivel educativo apunta directamente a una carencia propia de los sujetos que provienen de contextos denominados de mayor vulnerabilidad. Los lineamientos de organismos internacionales en este punto parecen reafirmar el análisis: “evaluar el rol que tienen las variables contextuales como el nivel socioeconómico es relevante para entender la influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional de los estudiantes” (OCDE, como se cita en INEEd, 2022d, p. 19). A la representación de “sujeto carente” (MARTINIS, 2006) se la anuda otra significación, la carencia emocional, y las “competencias intrapersonales” se presentan como una vía de tramitación

de la vulnerabilidad, como deja en claro el MCN (2022, p. 49): “aporta al bienestar personal como factor protector frente a situaciones de vulnerabilidad y conductas de riesgo”. En otras palabras, frente a la desigualdad de oportunidades y las situaciones de mayor vulnerabilidad, la solución parece ser una actitud optimista y un control de sí, apostando a “conservar el optimismo ante situaciones desfavorables” (MCN, 2022, p. 49).

Por otra parte, un rasgo distintivo del período gira en torno a la tensión entre inclusión y brecha digital. Diversos antecedentes de investigación señalan lo que sugiere ser una de las paradojas centrales del período: si bien el sistema educativo uruguayo contaba con un escenario propicio para la adecuación de la enseñanza a la virtualidad, producto del Plan Ceibal y las políticas de inclusión digital impulsadas por los gobiernos progresistas, las lógicas de la desigualdad y la brecha entre contextos más y menos vulnerables parece haberse impuesto, haciendo insuficientes los alcances de la supuesta inclusión digital (ANFITTI; RIVERO, 2021; BORDOLI; RODRÍGUEZ, 2021; MORALES; OLIVERA, 2021). En las fuentes documentales, la tensión entre inclusión y brecha digital se instala y da cuenta de ambivalencias presentes en los documentos. Así, se sostiene, a la vez, que se evidencia una adecuación desigual a las nuevas circunstancias pero que estas responden a desigualdades de origen, o bien se reconoce que la adecuación de la enseñanza a formatos no presenciales acarreo importantes sobrecargas en el trabajo docente y dificultades sustantivas para los aprendizajes, al tiempo que se alude a la importancia del uso de tecnologías para mejorar los desempeños educativos y se destacan experiencias pedagógicas que a pesar del inédito escenario pandémico, lograron producir experiencias pedagógicas mediadas por tecnologías digitales que obtuvieron mayores logros en términos de vinculación y aprendizajes. A pesar de la dificultad de mostrar en fragmentos concretos ambivalencias que se tejen en la totalidad de los documentos revisados, los extractos que siguen pueden ser útiles a modo de ejemplo. Mientras que en el primero, extraído de un reporte de Aristas, se evidencia la tensión entre producción/reproducción de desigualdad, cuestión recurrente a lo largo de todos los

documentos analizados, en el segundo se alude al objetivo de una sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras que presentan como carácter distintivo la incorporación de tecnologías digitales y se invocan como ejemplos de adecuación pedagógica;

Lo que surge del análisis es que, a pesar del esfuerzo de toda la comunidad educativa del sistema en su conjunto, se percibe un éxito desigual con respecto a la adecuación a las nuevas circunstancias, el mantenimiento de los vínculos y la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo. Las diferencias no se perciben solamente entre los niveles de enseñanza, sino que también están relacionadas al origen social de los estudiantes (INEEd, 2021b, p. 9).

En este contexto, muchos docentes lograron, mediante su creatividad e impulso, adaptarse y reconfigurar sus prácticas de enseñanza para sostener la continuidad educativa de sus estudiantes (...) La sistematización que se presenta a continuación da cuenta de estas prácticas de los docentes, tanto en educación primaria como secundaria públicas, con el objetivo de documentar, sistematizar y compartir experiencias que permitieron dar continuidad a los procesos educativos (ANEP, 2021, p. 5).

En otro orden, trasladando el análisis a un plano epistemológico, es posible situar dos discursos contrapuestos, que se evidencian en los documentos oficiales, aunque también parece ser una tensión latente en las producciones académicas. Por un lado, se identifican posiciones que sostienen que la incorporación de medios digitales en la enseñanza anuncia una transformación de la educación, que deviene necesaria en una coyuntura global que reclama el desarrollo de competencias digitales¹³ y por otro lado, posiciones que defienden a la institución educativa como transmisora de la herencia cultural y reivindican la potencia del encuentro como elemento constitutivo de lo educativo. No obstante, subyace a estas perspectivas contrapuestas una particular concepción de la relación entre educación y

¹³ Para ahondar en análisis sobre la inclusión/brecha digital y la necesidad de desarrollar competencias digitales en educación, ver Mascheroni y otros (2022).

tecnología, en tanto se parte del supuesto de que la pandemia –y en particular el decreto de no presencialidad- aceleró y acentuó la incorporación de TIC's en la educación. La otra cara de este supuesto es que la educación, los espacios educativos, son representados como espacios esencialmente no tecnológicos. Esto reclama una mirada más comprensiva del fenómeno, reconociendo que la Escuela lejos de ser una constelación natural, es producto de cierto contexto histórico y el aula como espacio privilegiado de escolarización puede ser concebido como un dispositivo tecnológico (CARUSO; DUSSEL; PINEAU, 2001; CARUSO; DUSSEL, 2003; DUSSEL, 2020).

En resumidas cuentas, lo que se intentó mostrar a lo largo del apartado es como los documentos analizados sugieren una sobredeterminación de los factores socioeconómicos y una tendencia a situar el análisis sobre los desempeños educativos en un registro individual, no sin tensiones y ambivalencias que se desprenden de las propias fuentes consultadas. El siguiente fragmento de un reporte de Aristas puede leerse como una síntesis de lo expuesto, al mostrar con cierta claridad la tendencia a individualizar los problemas educativos, así como las ambivalencias presentes en los informes:

El estudio realizado previamente sobre factores asociados a los desempeños (INEEd, 2021b) arrojó como resultado que *las características de los alumnos* —vulnerabilidad socioeconómica, sexo, repetición, asistencia, hermanos en el hogar, gusto por la lectura, autocontrol, motivación y autorregulación, participación del estudiante, expectativas educativas sobre sí mismos— *son las más importantes para explicar sus desempeños en lectura y matemática*. Sin embargo, en ese estudio surgen algunos factores propios del centro educativo (además del contexto socioeconómico y cultural) y de los docentes que también contribuyen a explicar desempeños, aunque con un menor grado de significatividad y solamente en alguna de las áreas del conocimiento. Estos son el tamaño del centro educativo, la antigüedad del director en la escuela, el tiempo de exposición pedagógica y el sentido de pertenencia del maestro a la escuela (INEEd, 2022c, pp. 3-4, el destacado es nuestro).

Apéndice sobre el trabajo docente

Un aspecto recurrente, aunque no contemplado con debida atención en los documentos oficiales, refiere a las afecciones en las condiciones de trabajo de los educadores ocasionadas por la pandemia. Si bien este “indicador” es puesto de manifiesto en fuentes oficiales (ANEP, 2020; INEEd 2021a, 2021b), se presenta al margen de los análisis relativos a los vínculos pedagógicos y desempeños escolares, como una categoría que desborda la situación educativa, sin incidir directamente en esta. La apelación al “origen social de los estudiantes” (INEEd, 2021b, p. 9) parece opacar otros factores de incidencia.

En consonancia con las investigaciones sobre la temática, se señala en los documentos oficiales, entre otros aspectos, la sobrecarga de trabajo, lo difuso que se tornan los límites entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre - así como entre el espacio público y privado -, las demandas asociadas a la adecuación de la enseñanza a plataformas y medios digitales. A esto se añade un elemento central, como es la desigual afectación en términos de género, donde las trabajadoras de la educación vieron afectadas en mayor medida las condiciones de trabajo que sus pares de género masculino, sobreponiéndose sobrecargas vinculadas a las tareas de cuidado y de trabajo doméstico (INEEd, 2021b; CANO y otros, 2021; BORDOLI; RODRÍGUEZ, 2021; MORALES; OLIVERA, 2021). En una (in)feliz expresión tomada del informe de una investigación llevada a cabo por el Programa Integral Metropolitano (CANO y otros, 2021), “la pandemia tuvo cara de mujer”. Sin embargo, al referir a los factores que se asocian a los desempeños educativos, los análisis oficiales parecen obviar las condiciones laborales de los docentes, especialmente agravadas por la emergencia sanitaria y la suspensión de la presencialidad.

Una lectura interesante al respecto de la “dislocación” acaecida en las formas de trabajo docente en ocasión de la pandemia la proporcionan Barros, Muriete y Romano (2020), para quienes se produce una ruptura en el orden normativo laboral, que impacta debilitando

el lazo social que caracteriza a la posición docente y refuerza las lógicas del individualismo y la competencia, representantes de una racionalidad neoliberal imperante. Para los autores, se consolida un sentido sobre lo educativo donde cada docente, en la “intemperie” que supone la interacción con los estudiantes mediada por plataformas digitales, es responsable de mantener el vínculo pedagógico en ausencia de encuentros presenciales, posicionándose menos en un rol de transmisor cultural y más como un detector de dificultades de aprendizaje. En este sentido, el “fracaso” en los aprendizajes es adjudicado a los sujetos de la educación, ya sea por falta de aptitud o de voluntad, resaltando lógicas ya señaladas de responsabilidad individual.

A modo de cierre

El recorrido esbozado responde a un intento por identificar en los informes oficiales al respecto de la situación educativa durante la pandemia, la producción de sentidos sobre aspectos centrales para la construcción de políticas educativas como la (des)igualdad, la (des)vinculación y la relación entre factores socioeconómicos y pedagógicos. La contextualización del análisis en vistas de un escenario caracterizado por el *giro a la derecha* en Uruguay y la implementación de importantes cambios a nivel educativo, así como una necesaria atención a procesos más amplios que se caracterizan por un avance de la racionalidad neoliberal, permiten situar algunas claves de lectura que devienen fundamentales para comprender la insistencia y sedimentación de ciertos discursos.

Una primera constatación indica la necesidad de estudios de mayor envergadura, que permitan dar cuenta de la complejidad del problema y la multiplicidad de factores que inciden, frente a una visión de la desigualdad que se presenta como una realidad dada, naturalizada como parte de una estructura social determinante de los resultados educativos, sin contemplar el impacto que puedan tener las políticas educativas y de protección social.

Incluso en los documentos en que se afirma una incidencia de los factores pedagógicos en el desempeño educativo, los elementos que se mencionan – liderazgo, estabilidad de los equipos docentes, clima institucional, uso de herramientas tecnológicas- evidencian una concepción de la educación que puede asociarse a lo que Laval (2004) define como *escuela neoliberal*, sin considerar otros aspectos como la organización escolar, la matriz curricular, la formación docente y las condiciones laborales, el peso de los sistemas de evaluación, etc. Se erige así un modo de plantear el problema que, de la mano de una sobredeterminación de los factores socioeconómicos, tiende a situar el éxito o el fracaso escolar en un registro individualizante, o parafraseando a Connell (2006), a situar el problema en la cabeza de los pobres.

En contrapartida, urge contemplar la complejidad del asunto reconociendo el carácter histórico de la producción de (des)igualdad y la incidencia de las políticas educativas. Así, cobra relevancia atender cómo las políticas educativas y las políticas de protección social, o bien su ausencia o insuficiencia, emergen como factores explicativos clave. Por poner algún ejemplo, la profundización de mecanismos de privatización de la educación pública y el recorte de espacios de participación docente en las instancias decisoras a nivel educativo (BORDOLI, 2022; MARTINIS, 2020), el decreto de no obligatoriedad en la asistencia a los centros educativos y el hecho de que la escuela haya sido lo primero en cerrar y lo último en abrir (FLOUS, 2020), la ruptura en el orden normativo laboral (BARROS; MURIETE; ROMANO, 2020), la hostilidad a docentes y la posición antisindical de las autoridades (Romano, 2022), el repliegue de políticas de protección social (BARÁIBAR y otros, 2020), al no ser considerados en los documentos oficiales que explican la desigualdad en la pandemia, tienden a situar las explicaciones en un registro individualizante (la desmotivación de los estudiantes, las malas prácticas de los docentes, las carencias socio-culturales de las familias, el contexto territorial, etc.). A la vez, se torna indispensable dar cuenta de la presencia de sentidos fuertemente arraigados a una racionalidad neoliberal. En esta clave, la insistencia en el desarrollo de

competencias intrapersonales y la identificación entre contextos vulnerables y carencia de habilidades socio-emocionales, puede interpretarse como un despliegue de técnicas de dominio de sí que afianzan el sentido de una responsabilidad individual (LAVAL; DARDOT, 2013).

Como corolario, es posible afirmar que se actualiza en los documentos oficiales un discurso perenne, al menos desde los años noventa (MARTINIS, 2006, 2013), que reúne de forma acrítica la marginación social con la desigualdad educativa, sin tomar en consideración las condiciones estructurales e históricas que generan tales situaciones, ni la inestabilidad de tal dictamen. Como se intentó mostrar en relación a una selección de bibliografía especializada, la desigualdad educativa no se limita a una mera reproducción de desigualdades sociales preexistentes, que afectaría tan sólo a una minoría considerada *vulnerable*, y que se explicaría apelando a determinar las características de estos alumnos, características que son presentadas como factores que inciden de forma determinante en el desempeño educativo.

Si como sostienen Masschelein y Simons (2014) la educación es inherentemente capaz de producir igualdad al habilitar la posibilidad de la enseñanza -es decir, al habilitar un tiempo para la lectura, la pregunta, el experimento o la experiencia, tiempo que es permanentemente negado para algunos sujetos fuera del espacio escolar-, irrumpe la pregunta sobre cómo habilitar esos espacios y quienes quedan sistemáticamente excluidos de estos, en tiempos donde la jerga empresarial y el encanto por la competencia pugnan por colonizar el campo educativo.

REFERENCIAS

ANFITTI, Vanessa; RIVERO, Leonel. Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes: desafíos en el contexto de pandemia. **XIV Jornadas de Sociología**. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-074/667>.

ANSALDI, Waldo. **Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas.** Theomai, n. 35, 2017, pp. 23-51, 2017. Recuperado de: <http://geshal sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/110/2013/04/2.-Ansaldi-Arregladitas.pdf>.

APPLE, Michael. **Educando a direita. Mercados, Padroes, Deus e Desigualdades.** San Pablo: Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen. **Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 41, 2014. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270555417_Globalizacion_mercantilizacion_y_privatizacion_tendencias_internacionales_en_Educacion_y_Politica_Educativa.

BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela. **Las formas de lo escolar.** Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

BARÁIBAR, Ximena *et al.* **La gestión de la pobreza en pandemia. Preámbulo de la nueva modalidad de acceso a la protección social.** Derechos Humanos en el Uruguay. Montevideo: SERPAJ, pp. 206-219, 2020. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/347272755_La_gestion_de_la_pobreza_en_pandemia_Preambulo_de_la_nueva_modalidad_de_acceso_a_la_proteccion_social.

BARROS, Sebastián; MURIETE, Raúl; ROMANO, Antonio. (2020). **Educación y vida en común en tiempos de confinamiento.** Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano, CLACSO, n. 81, 2020. Recuperado de: <https://www.clacso.org/educacion-y-vida-en-comun-en-tiempos-de-confinamiento/>.

BENTANCUR, Nicolás. **Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual.** Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008.

BENTANCUR, Nicolás; MANCEBO, María Ester. El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En: MANCEBO, María Ester; NARBONDO, Pedro (Eds.). **Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos, desafíos.** Montevideo: Fin de Siglo, 2010.

BORDOLI, Eloísa. **Nuevo impulso del discurso neoliberal en la educación uruguaya. Nuevas formas de gobierno de los docentes.** Educación, Política y Sociedad, v. 7, n. 2, pp. 55-76, 2022. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15469/14899>.

BORDOLI, Eloísa; MARTINIS, Pablo. **El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares.** Montevideo: FHCE-Udelar, 2021.

- BORDOLI, Eloísa; RODRÍGUEZ, Gabriela. El trabajo docente en tiempos de pandemia. En: ANDRADE, Dalila; CLEMENTINO, Ana Maria; PEREIRA, Edmilson (Orgs.). **Trabajo docente en tiempos de pandemia. Una mirada regional latinoamericana**. Brasília, DF: Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado, 2021. Recuperado de: <https://ei-ieal.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>.
- CAMPOS, Noelia; MÉNDEZ, Evangelina; PRESA, Tania. **Prácticas pedagógicas alternativas en un escenario de excepción. Algunos supuestos desde experiencias de educación a distancia en Uruguay**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, pp. 1-6, 2020. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1220/Presa%2CT.%2CAalternativas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- CANO, Agustín *et al.* **Pandemia y educación media: vivencias y experiencias de educadoras/es y estudiantes del barrio Bella Italia (Montevideo)**. PIM-Udelar, 2021.
- CAPOCASALE, Alejandra *et al.* (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En: GAIRÍN, Joaquín; MERCADER, Cristina (Eds.). **La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 283-301, 2021. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/108870/1/la-gestion-educativa-en-situacion-de-confinamiento-en-uruguay.pdf>.
- CARDOZO, Santiago. **El largo camino a la educación superior: análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares**. FCS-Udelar, 2018.
- CARDOZO, Santiago; MENESE, Pablo. **Tendencias en la desigualdad de oportunidades educativas en Uruguay**. Estudios Sociológicos XXXVII, v. 37, n. 109, pp. 99-132, 2019. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422019000100099.
- CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés; PINEAU, Pablo. **La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santillana, 2003.
- CASANOVA, Hugo *et al.* **Educación y pandemia. Una visión académica**. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2020.
- CONNEL, Raewyn. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.
- DE ARMAS, Gustavo; GARCÉ, Adolfo. **Política y conocimiento especializado. La reforma educativa en Uruguay (1995-1999)**. Revista Uruguaya de Ciencia Política, v. 14, n. 1, pp. 67-83, 2004. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7145/1/RUCP_DeArmas_2004v.14.pdf.

DE MARINIS, Pablo. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: RAMOS TORRES, Ramón; GARCÍA SELGAS, Fernando. (Eds.). **Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea**. Madrid: CIS, 1999.

DÍAS, Victoria; GARCÍA, Juan Pablo; STEVENAZZI, Felipe. **Tensiones y desafíos de una escuela pública uruguaya en situación de pandemia**. Revista Telas, v. 22, n. 65, pp. 489-504, 2021. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n65/1518-5370-tei-22-65-0489.pdf>.

DUSSEL, Inés. **La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados**. *Práxis Educativa*, v. 15, pp. 1-16, 2020. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086>.

DUSSEL, Inés *et al.* **Pensar la educación en tiempos de pandemia I y II: entre la emergencia, el compromiso y la espera**. Buenos Aires: UNIPE, 2020.

FAILACHE, Elisa; KATZKOWICZ, Noemí; MACHADO, Alina. **La educación en tiempos de pandemia y el día después: El caso de Uruguay**. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, v. 9, n. 3, 2020. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24008/1/La_educaci%c3%b3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%c3%ada_despu%c3%a9s.pdf.

FERNÁNDEZ, Tabaré. **Reformas transitorias y desigualdades educativas persistentes. El caso de Uruguay entre 1996-2002**. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS-Udelar, 2006.

FERNÁNDEZ, Tabaré; CARDOZO, Santiago; PEREDA, Cecilia. Desafiliación educativa y desprotección social. En: FERNÁNDEZ, Tabaré *et al.* **La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay conceptos, estudios y políticas**. Montevideo: CSIC, 2010.

FLOUS, Clarisa. Escuela: ¿Lo primero en abrir y lo último en cerrar? Notas sobre presencialidad y virtualidad educativa en Uruguay, 2020. Recuperado de: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/wp-content/uploads/sites/25/2021/06/9-Papeles-de-coyuntura-Clarisa-Flous-formateado.pdf>.

FOUCAULT, Michel. Nuevo orden interior y control social. En: FOUCAULT, Michel. **Saber y Verdad**. Madrid: La Piqueta, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MARTINIS, Pablo. Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al ‘sujeto de la educación’. En: MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (Eds.). **Igualdad y educación: escritura (entre) dos orillas**. Buenos Aires: Del Estante, pp. 13-31, 2006. Recuperado de:

https://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1434_academicas__academicarquivo.pdf.

MARTINIS, Pablo. **Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa**. Montevideo: CISC-Udelar, 2013.

MARTINIS, Pablo. **Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, 2020. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155063059053/html/>.

MASCHERONI, Paola *et al.* **Educación en contexto de pandemia: retos y dilemas de la intensificación del uso de tecnologías digitales**. *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, v. 35, n. 51, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Defensa de la Escuela. Una cuestión pública**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014.

MENESE, Pablo. **La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya**. Páginas de Educación, v. 13, n. 2, pp. 34-58, 2020. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v13n2/1688-7468-pe-13-02-34.pdf>.

MORALES, María Julia; OLIVERA, Mauricio. **(Des)conexiones y Pandemia. Entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 22, n. 48, pp. 138-162, 2021. Recuperado de: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19592/12837>.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública**. Barcelona: Paidós, 2004.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La nueva razón del mundo**. Barcelona: Gedisa, 2013.

RODRÍGUEZ, Lourdes; EGAÑA, Florencia. Educación a distancia en la enseñanza media: la brecha digital racial en época de pandemia. En: OLAZA, Mónica (Ed.). **Desigualdades persistentes, identidades obstinadas. Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya**. Uruguay, Montevideo, 2020.

ROMANO, Antonio. Un nuevo pacto laico, a la uruguaya. En: MARTINIS, Pablo (Ed.). **¿Se acabó el recreo? El proyecto educativo conservador**. Montevideo: Sujetos Ediciones, 2022.

SEGARRA, Sebastián. **Covid-19. Aportes y limitaciones de la enseñanza virtual asincrónica (una experiencia de educación media superior)**. *Rev. Ed. Cs. Biol., RECB*, v. 6, n. 1, 2021. Recuperado de: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1497/Sagarra%2c%20S.%2c%20Covid.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

SOUTHWELL, Myriam; VASSILIADES, Alejandro. **El concepto de posición docente. Notas conceptuales y metodológicas**. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. 11, n. 11, pp. 163-

- 187, 2014. Recuperado de:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- STEVENAZZI, Felipe. **Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela.** Revista Científica Vozes dos Vales, UFVJM, n. 6, 2014. Recuperado de:
https://www.academia.edu/9075970/Una_lectura_sobre_la_producci%C3%B3n_de_alteraciones_a_los_formatos_escolares_desde_la_pol%C3%ADtica_cotidiana_de_la_escuela.
- TRAVERSO, Enzo. **Las nuevas caras de la derecha.** Buenos Aires, Siglo XXI, 2018.
- TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas.** Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- VAILLANT, Denise; RODRÍGUEZ-ZIDÁN, Eduardo; QUESTA-TORTEROLO, Mariela. **Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay.** Revista Electrónica Educare, v. 26, n. 1, pp. 1-21, 2021. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/357279889_Pandemia_y_percepciones_docentes_acerca_de_la_ensenanza_remota_de_emergencia_El_caso_de_Uruguay.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, pp. 7-47, 2001.

Submetido em dezembro de 2023

Aprovado em dezembro de 2023

Informações do(a)s autor(a)(es)

Lic. Felipe Torres

Instituto Superior de Educação Física – Udelar (Uruguai)

ORCID:

Link Lattes:

E-mail: feli12494@hotmail.com