

UNA REVISIÓN DE LO APRENDIDO: REFLEXIONES SOBRE DIFICULTADES Y DESAFÍOS PARA EJERCER EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE URUGUAY EN PANDEMIA Y POSPANDEMIA

*A review of what has been learned: reflections on difficulties and
challenges of exercising the right to education in Uruguay in pandemic
and post-pandemic*

Santiago Arias Varela

Universidad de la República, Uruguay

 santiago.arias.varela@gmail.com

Freddy Nazareno Cuello Torres

Universidad de la República, Uruguay

 lic.fcuello@gmail.com

Recibido: 10 de diciembre de 2023

Aprobado: 3 de abril de 2024

Publicado: 1 de julio de 2024

Cita sugerida: Arias Varela, S. y Cuello Torres, F. N. (2024). Una revisión de lo aprendido: reflexiones sobre dificultades y desafíos para ejercer el derecho a la educación de Uruguay en pandemia y pospandemia. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(19), 1-19.

RESUMEN

Este artículo reflexiona acerca de las estrategias desplegadas en Uruguay para los distintos escenarios educativos (presencial/virtual/híbrido/semipresencial) en vista de garantizar el acceso a la educación obligatoria en la pandemia por Covid-19. Cada escenario exigió implementar herramientas y adecuaciones curriculares que alteraron los formatos escolares. Esta alteración hizo que los equipos docentes, no

docentes y profesionales del Plan Ceibal adecúen sus actividades siguiendo los protocolos diseñados por las autoridades de salud y educación. La pandemia ensanchó las brechas de acceso y de aprendizaje de los educandos, impactando en los sectores más vulnerados. Esto se traduce en una vulneración del derecho a la educación que amplía las desigualdades según el contexto de los sujetos. La emergencia sanitaria también repercutió en el quehacer docente condicionando los procesos de enseñanza y de aprendizaje según la posibilidad y las condiciones de trabajo educativo, la infraestructura del hogar y los recursos disponibles. A esto se suma la desigualdad en la capacidad de acompañamiento de cada familia en la virtualidad. Para contribuir al efectivo ejercicio del derecho a la educación de todas las personas y paliar las consecuencias que provocó la pandemia, este trabajo propone aunar reflexiones, diálogos y acuerdos de los distintos actores de la educación.

Palabras clave: escolarización; educación en pandemia; formatos escolares; derecho a la educación.

ABSTRACT

This article reflects on the strategies deployed in Uruguay for the different educational scenarios (presenciality/virtual/hybrid/semipresential) in order to guarantee access to compulsory education during the Covid-19 pandemic. Each scenario required the implementation of tools and curricular adaptations that altered school formats. This alteration made teachers, non-teachers and professional teams of the Ceibal Plan adapt their activities following the protocols designed by the health and education authorities. The pandemic widened the access and learning gaps of students, impacting the most vulnerable sectors. This translates into a violation of the right to education which widens inequalities according to the context of the subjects. The health emergency also had an impact on teachers' work, conditioning teaching and learning processes according to the possibility and conditions of educational work, home infrastructure and available resources. Added to this is the inequality in the capacity of each family to accompany them in the virtual environment. In order to contribute to the effective exercise of the right to education of all people and to alleviate the consequences caused by the pandemic, this work proposes to bring together reflections, dialogues and agreements of the different actors in education.

Keywords: scholarization; education in pandemics; school formats; right to education.

DESARROLLO

Introducción al contexto de pandemia

El 13 de marzo de 2020, el gobierno uruguayo, a través del decreto n. °93/020, declaró el "estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID-19 (Coronavirus)" (Presidencia, 2020a). Al día siguiente, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) dispuso la suspensión de las clases presenciales por un periodo de tiempo de 14 días en los centros educativos públicos y privados. Esta medida tuvo como objetivo evitar las

aglomeraciones y la propagación de la enfermedad (ANEP, 2020b). La pandemia irrumpió de forma repentina en las dinámicas del sistema educativo de tal manera que trastocó la vida cotidiana de comunidades en su conjunto (estudiantes, docentes, funcionarios, familias). Las medidas de distanciamiento implementadas para preservar la salud impactaron en el tiempo y espacio escolar, por tanto, en las formas de escolarización en su conjunto.

Los efectos a causa de la emergencia sanitaria visibilizaron y dejaron al descubierto las desigualdades sociales existentes e incluso agravaron sus brechas. Pensar la educación en pandemia supuso interpelar al sistema educativo en su conjunto, caracterizándose por escenarios de incertidumbre que tensionaron los formatos escolares y los vínculos pedagógicos entre los diferentes actores.¹ Es importante destacar que ninguna comunidad ni centro educativo se encontraban preparados para garantizar una escolarización sin presencialidad. Se sostuvo una pseudo-escolarización² mediante esfuerzos de todas las comunidades educativas de forma remota e imprevisible.

Este escenario educativo se encontró impregnado por incertidumbres, las cuales exigieron generar nuevas estrategias para cumplir con la continuidad educativa. Desde esta perspectiva, la ANEP, en los documentos oficiales, sostenía que “las clases no están suspendidas, ni interrumpidas, cambiaron de modo” (ANEP, 2020a), lo que estableció la necesidad de construir estrategias alternativas que garanticen el derecho a la educación. La ausencia del formato presencial instauró la encrucijada de cómo enseñar y aprender desde el confinamiento y distanciamiento social. En este contexto de vaciamiento de sentido, la virtualidad se consolidó como espacio educativo.

En el documento de la ANEP (2020a), *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria*, se destaca que Uruguay presentaba ventajas con respecto a otros países de la región. La implementación del Plan Ceibal en los últimos años (desde el 2007), ofreció dispositivos a estudiantes y docentes. A su vez, contó con plataformas digitales de aprendizaje. Esto permitió afrontar de mejor modo el desafío para la enseñanza en modalidad virtual (ANEP, 2020a). Como señala este documento, durante el período de suspensión de la presencialidad –del 16 de marzo hasta el 30 de junio– ingresaron 206.000 usuarios por día a la plataforma Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) entre docentes y estudiantes de educación primaria y educación media.

Siguiendo las recomendaciones internacionales de retorno a la presencialidad, las autoridades del país buscaron como alternativa un formato semipresencial. Este formato propuso respetar las medidas de distanciamiento social con períodos de higienización y ventilación de las aulas para evitar la

¹ En este trabajo adherimos al enfoque desarrollado por varios autores que identifican una “arquitectura material y simbólica” (Stevenazzi, 2009, p.5) particular, de “modalidades organizacionales” en “contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes” (Frigerio, 2007, p.331). Los autores le otorgan la noción de forma o formato escolar.

² Comprendemos la noción de escolarización de acuerdo con los supuestos pedagógicos de Terigi (2020). En base al análisis de datos oficiales del Uruguay se verá porqué proponemos la noción de pseudo-escolarización en los escenarios circunscriptos en el marco de la pandemia.

propagación del virus. Al iniciar las clases en una modalidad semipresencial, se aplicó un formato híbrido que mantenía el uso de las plataformas. Un período que alcanzó una matrícula total de 719.000 personas.³

Fue notorio el impacto que generó el Covid-19 en el derecho educativo de los sectores más vulnerables. Narodowski y Campetella (2020) señalan que la emergencia sanitaria a causa del covid-19 ha puesto en evidencia las desigualdades de la brecha digital, “la brecha existente entre los que tienen acceso a las tecnologías de la información y comunicación y los que no” (p.44). Los autores señalan cómo este contexto permitió diferenciar “la brecha existente en términos de tipo de uso de estas tecnologías: entre un uso más selectivo y formativo, y otro más indiferenciado y pasivo” (*Ibidem*). Por lo cual, el contexto de pandemia ensanchó la brecha denominada de “segundo orden” relacionada al uso de estas tecnologías.

Las políticas de la ANEP hicieron hincapié en la centralidad de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, la necesidad de identificar a los estudiantes con mayores riesgos de desvinculación y trazar estrategias para acompañar sus trayectorias educativas (ANEP, 2020a, p.8). A modo de resguardar el vínculo, fue necesario realizar adecuaciones curriculares para involucrar a los estudiantes y mantenerlos dentro del sistema educativo.

La pandemia, como destaca Dussel (2020) en su artículo *La clase en pantuflas*, ha dejado situaciones inéditas como la “domiciliación” del espacio escolar. Invita a reflexionar sobre las tensiones entre lo escolar y su “domiciliación” en los hogares mediada por soportes digitales. Este nuevo escenario desdibuja la frontera entre la institución escolar y la casa, impone acciones que repercuten en las comunidades educativas, provocando transformaciones en la enseñanza y en el aprendizaje. Es importante considerar las dificultades que implica la domiciliación del espacio escolar para los sectores sociales más vulnerables, de mayor riesgo de desvinculación. Domiciliación que repercutió en los formatos virtuales y semipresenciales.

A continuación, en los siguientes apartados, primero veremos algunas claves de análisis para poder comprender las alteraciones que provocó la pandemia en el proceso de escolarización dentro de la educación obligatoria. Luego, específicamente los impactos que produjo la pandemia en la educación del Uruguay con datos recabados de fuentes oficiales. A continuación, pasaremos a dar cuenta de las huellas de la pandemia que subsistieron en el contexto de postpandemia y sus repercusiones directas en el proceso de escolarización. Finalmente, ofrecemos un análisis de los distintos contextos en relación al proceso de escolarización y cómo

³ Si bien en la región a fines de 2019 aproximadamente solo un “23% de la población en las Américas no contaba con acceso a internet, y en algunos países estos números serían de más del 70%” (CIDH, 2020, p.4), el caso uruguayo se diferenció debido a programas de democratización tecnológica implementados desde 2007 a través del Plan Ceibal y el esfuerzo de la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) de proveer internet a todos los hogares mediante el contrato de internet gratuito “Universal hogares”, de 1 gigabyte al mes. La pandemia requirió mayor subida y bajada de datos para hacer uso de plataformas y espacios virtuales, para ello se firmaron convenios con compañías de telefonía celular a modo de ampliar el acceso. Uruguay se encontró entre los 8 países de la región que pudieron sostener la educación en modalidad virtual.

se procuró garantizar el derecho a la educación, con el motivo de promover reflexiones en torno a las implicancias de estos contextos en los procesos educativos transitados.

Claves de lectura para entender las repercusiones de la pandemia

En vista de realizar un análisis de dicha coyuntura, es pertinente recuperar las claves de lectura de Terigi (2020), quien exige realizar una precisión conceptual entendiendo a la "escolarización" como "proceso histórico específico". Esto permite articular un doble análisis. Por un lado, los fundamentos pedagógicos de la escolarización. Por otro, el de los formatos escolares en la pandemia (2020-2021) y sus impactos en el escenario de postpandemia. Este último escenario se ha visto complejizado por la coyuntura económico-política que se viene atravesando a nivel país, regional y global.

Terigi (2020) diferencia las nociones de "educación" frente a la de "escolarización", lo que hace explícito una definición de mayor amplitud en la primera, debido a que "abarca diversas experiencias educativas" escolares y a su vez "no escolares o extraescolares". En cambio, por "escolarización"⁴ adhiere a la postura de Pineau (2017), desarrollada en el *Diccionario de Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, que la define como una práctica:

[...] producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos [...] una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado —el Occidente europeo entre los siglos XVI a XIX—, que se expandió en muy poco tiempo —de finales del siglo XIX a principios del XX— por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo (s/p).

Los supuestos pedagógicos en los que se apoya la "escolarización", siguiendo con los planteos de Terigi (2020, p.4), son: *presencialidad* (volviendo accesible a "todos" el saber decidido por las respectivas autoridades), *simultaneidad* (agrupamiento de la población de aprendices para que la enseñanza sea la misma en un mismo tiempo), *gradualidad* (aprendizajes organizados por grados o niveles), *cronosistema* (organización de los aprendizajes según las etapas de la vida) y *descontextualización de los saberes* (una universalización en la forma de transponer los saberes que generó la separación entre la producción del saber científico y el modo de su apropiación).

Lo que ha quedado evidenciado con el transcurso de la pandemia es que el vínculo presencial con las instituciones educativas es necesario. Esto se debe a que el relacionamiento con los escenarios escolares virtuales e híbridos son impensables para todas las poblaciones. Más allá de que existen algunos contextos con

⁴ De este modo, la escolarización contiene una "forma escolar" específica que se conjuga de manera histórica y contingente en la obligatoriedad de asistir de los sujetos a las instituciones. Esto con el fin de instaurar el nuevo ordenamiento social de las urbes, que tiene como propósito una nueva forma de sujeción de las identidades y modos de transmisión y producción de conocimiento (Vincent, Lahire y Thin, 2001; Da Porta, 2018; *apud* Terigi, 2020, p.3).

condiciones favorables, las desigualdades existentes se acentúan junto a las (im)posibilidades de conectividad, al (in)acceso a dispositivos y la (in)experiencia de manejo de las distintas plataformas y herramientas que ofrece la virtualidad.

En este sentido, la autora señala que en la actualidad nos encontramos en escenarios y situaciones educativas novedosas, cuyas tecnicidades afloran constantemente de manera que “atraviesan, constituyen y desafían las prácticas escolares” (Terigi, 2020, p.3). Desde este modo, se orienta la reflexión al indagar cuánto se encontraron y encuentran alterados los procesos de escolarización.

Los fundamentos pedagógicos de la escolarización se vieron alterados en los distintos escenarios de la pandemia. Escenarios que inician con una modalidad virtualidad alternativa, con el uso de herramientas rudimentarias y artesanales (redes sociales y contactos vía telefónica). Luego, las autoridades indicaron que el trabajo educativo se debería realizar a través de una única virtualidad institucional, con la normalización en el uso de plataformas de aprendizaje como CREA, ZOOM, Classroom, Meet, entre otras (ANEP-CREA, 2020).

Posteriormente, un formato semipresencial atendiendo a la sugerencia de organismos internacionales de retornar cuanto antes a formas de presencialidad. A su vez, cumpliendo con los protocolos sanitarios de distanciamiento e higienización. Finalmente, el retorno a una nueva presencialidad como veremos más adelante. Escenarios que repercutieron en la pospandemia, donde las autoridades intentaron crear una “nueva normalidad”.⁵ Realidades atravesadas por las desigualdades preexistentes que estos pluriescenarios han y siguen evidenciando.

Impactos de la pandemia en la educación de Uruguay

El análisis de los impactos en los distintos escenarios de la pandemia en Uruguay, desde cada supuesto de la escolarización de Terigi, conduce a reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿cómo se han visto alterados los supuestos pedagógicos? En cuanto a la *presencialidad*, ¿qué sucedió bajo las normas de aislamiento y distanciamiento? Respecto a la *simultaneidad* ¿esta se conservó, ¿qué se sostuvo, ¿qué no? En relación con la *gradualidad*, ¿los saberes se organizaron por grados y niveles? Según el *cronosistema*, ¿se mantuvieron los saberes definidos para cada etapa de vida? En cuanto a la *descontextualización de saberes*, ¿la distancia entre el lugar de la producción de saberes y el de la enseñanza de ellos y sus aprendizajes se mantuvo o varió?

Todo ello frente a una serie de normas que imposibilitaron –en el escenario virtual– acceder al encuentro presencial, lo que fue suplantado mediante el uso de distintas vías de comunicación alternativas y luego por las plataformas y entornos virtuales de aprendizaje.

A partir del documento del *Protocolo para el reintegro de estudiantes a centros educativos*, se visualizan las medidas que se priorizaron para garantizar los derechos educativos. Se hizo referencia al conjunto de principios rectores que

⁵ Son varios los comunicados de prensa que recogen la voluntad de distintas autoridades indicando el retorno a una “nueva normalidad”. Ejemplo de ello es el comunicado en que el Presidente declara que “El mundo ya no va a ser el mismo. Esa nueva normalidad, la estamos probando en base a estudios científicos” (Presidencia, 2020b, s/p)

buscaron la protección de la salud de la población⁶, destacando las medidas y prácticas necesarias para la reapertura de los centros educativos. El retorno a la presencialidad implicó pautar el tiempo pedagógico de permanencia en los centros, estableciendo que la permanencia de los estudiantes sea máximo 4 horas por jornada (ANEP, 2020b, p.6)

En el escenario semipresencial, el conjunto de protocolos reguló el distanciamiento de los cuerpos y habilitó nuevas formas comunicativas en el aula, el centro y el hogar (Foucault, 2002; Dussel y Caruso, 1999), conductas alteradas en: el encuentro interpersonal respetando distancias, en el saludo, el uso de tapabocas y el habitar espacios. Se dieron encuentros educativos de una media escolarización a través de una presencialidad itinerante articulada con el apoyo de los entornos virtuales de aprendizaje.

Evidentemente, los saberes a trabajar no fueron accesibles a "todos" por igual, por lo contrario, su acceso fue muy desigual debido a las barreras que se imponen tanto en la conexión de internet como en poder contar con dispositivos tecnológicos para acceder y realizar sus tareas. A esto se añade el desconocimiento sobre el manejo de las plataformas de aprendizaje virtual de gran parte de la comunidad educativa. Más allá del despliegue que ha alcanzado el Plan Ceibal (distribución de dispositivos por alumnos y docentes, desarrollo de plataformas para todos los niveles educativos y tutoriales para promover su óptimo aprovechamiento), las brechas de desigualdad existentes repercutieron en las trayectorias educativas de los estudiantes más desfavorecidos, con impacto notorio en sus aprendizajes y resultados académicos. Las brechas digitales se complejizan cuando se combinan con las desigualdades estructurales.

A su vez, la *simultaneidad* se vio afectada significativamente. Esto se debe a que la monocronía de la enseñanza, frente al desfasaje de acceso y de presencialidad en los distintos escenarios, intentó ser posible pero solo lo fue de manera relativa tanto al inicio en la virtualidad como en la presencialidad. Para lograr esta simultaneidad relativa, se requirió un seguimiento especial y una atención especializada. En la semipresencialidad, respetando las normas de distanciamiento, se dio una *monocronía* itinerante que produjo pseudo-simultaneidades. Esto requirió repensar estrategias compensatorias de planificación y evaluación, también crear formas de acompañamiento de las trayectorias con Espacios de Apoyo Complementario (EAC), los cuales continúan funcionando en la actualidad. Por ende, la desigualdad en el acceso repercutió directamente en este supuesto en todos los escenarios y es un fenómeno que persiste hasta la fecha.

Si bien la *gradualidad* fue el supuesto que se vio menos alterado, compartimos con Terigi que en la virtualidad la asincronía de los aprendizajes dificultó sostener "la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado [...] además, se ha visto alterado el stock de contenidos que constituyen ese grado" (2020, p.5). Esto planteó una serie de cuestionamientos acerca de la exigencia que se debería implementar para la aprobación del año lectivo y en los siguientes años

⁶ Las medidas de protección, vinculadas a la salud, pautaron que en los centros educativos se debían adoptar las siguientes medidas: alfombra sanitaria, limpieza y desinfección de centros educativos, utilización de tapabocas obligatorio, adecuada ventilación de los espacios, entre otras (ANEP, 2020b, pp.8-9).

y niveles educativos. Todo ello exigió considerar múltiples formatos de trabajo educativo –contemplados desde nuevos supuestos pedagógicos como en sus formas de implementación didáctica– llevados a cabo por educadores y educandos condicionados por las distintas posibilidades de participación de en cada escenario.

La lógica del *cronosistema* también requirió incorporar una cierta alteración pedagógica. La organización de los aprendizajes no se implementó solo según las etapas de la vida. Al contrario, fue un requisito imprescindible adecuar las propuestas a los distintos porcentajes de asistencia y niveles de aprendizaje que evidenciaron los estudiantes en los distintos escenarios. La flexibilidad del *cronosistema* fue central en la reflexión pedagógica a modo de pensar y repensar cómo llevar a cabo prácticas educativas en la incertidumbre que se fue transitando.

Finalmente, incluso la *descontextualización de los saberes* también vio afectado el contexto productivo “generador de formas específicas de aprendizaje” (Terigi, 2020, p.6). Siguiendo a Chendo, la virtualidad concentró a “más de 1560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo” (2020, s/p). Es importante recordar que el “contexto escolar” tiene un potencial específico para realizar prácticas didácticas que no posee el contexto familiar (*Ibidem*). Lo familiar se vio alterado por lo educativo que se complejizó debido a las desigualdades de las condiciones de la domiciliación de la educativa. Un conjunto de alteraciones en los supuestos pedagógicos con impactos evidentes para la población estudiantil y la docente, con repercusiones en sus hogares y de manera recíproca. Esto se complejizó de forma extrema en las poblaciones más desfavorables que vieron vulnerado su derecho a la educación de manera más notoria.

La pandemia y sus huellas en la pospandemia

Terigi señala el agravamiento de las desigualdades que se atestiguaron a fines de 2020⁷. Un ensanchamiento de las brechas que existían previamente se agudizó con la dificultad de acceso a dispositivos y conectividad. A esto se sumaron tensiones generadas entre el derecho a la educación y un mercado de plataformas virtuales, entre el ejercicio efectivo del derecho y la superposición creciente de distintos entornos y recursos virtuales desarrollados para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje. Materializar el binomio “Comunicación/Educación” fue un reto constante en un ejercicio dialéctico de “reflexión/acción” en un campo educativo atravesado por “condiciones de inequidad e injusticia” (2020, p.2) características de nuestra región.

⁷ El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo señaló que “La pandemia del COVID-19 es uno de los desafíos más serios que ha enfrentado la humanidad en tiempos recientes. [...] De manera simultánea a la pérdida de vidas y a la profunda crisis de salud, el mundo está siendo testigo de un colapso económico que impactará de manera severa el bienestar de grandes segmentos de la población” (PNUD, 2020, p.4). El pronóstico para Uruguay indicó recesión económica, repercusión en ingresos y posibilidades laborales, aumento de pobreza y desigualdades, análogo al pronóstico mundial. Esto se constató a inicios en el número creciente de solicitudes de ayudas por desempleo que en marzo de 2020 ascendieron a 86.044 “casi ocho veces por encima del promedio mensual de los últimos dos años” (*Ibid.*, p.19).

Escuelas y centros educativos cerrados durante la emergencia sanitaria. Ello impidió el acceso al capital cultural acumulado en dichas instituciones (Bourdieu, 1987), dinamizado por sus actores, ponen a circular este capital en cada encuentro educativo, un intercambio que se da junto a una apropiación y ampliación de capital simbólico (Bourdieu, 2012). Esto, en un contexto pre-pandémico, conlleva un ejercicio de simbolización que amplía ambos capitales y también nuestra capacidad expresiva y comunicativa.

Elementos fundamentales para poder comprenderse entre los distintos actores (estudiantes, docentes, funcionarios, familias, autoridades, inspección) educativos o de otro ámbito. Un conjunto complejo de interacciones que realiza cada sujeto con sus grupos de pares y referentes adultos. A su vez, permite generar diferentes tipos de acuerdos para la convivencia y lo pedagógico. Esto en el escenario de emergencia sanitaria se vio afectado de manera grave, evidente en las dificultades en el retorno a clases presenciales, principalmente para sostener una asistencia regular y la convivencia cotidiana. Aspectos que se han visto alterados hasta en la pospandemia.

Con respecto a las capitales cardinales para ampliar los recorridos sociales de los sujetos educativos. Chendo (2020) señaló que para mayo de 2020 más de 1.500.000.000 de estudiantes y más de 60.000.000 de docentes de 138 países no pudieron asistir presencialmente a las instituciones educativas. Se vieron desplazados de manera forzada a la virtualidad. Datos que constatan una migración forzada hacia este entorno.

A medida que la emergencia social y sanitaria se encontraba bajo control – esto ocurrió en los dos años de pandemia, tomando nota de las recomendaciones internacionales– se comenzaron a flexibilizar las medidas con la reapertura gradual de centros respetando el conjunto de normas de seguridad sanitaria. Teniendo en cuenta el agravamiento de la desigualdad social, mencionado antes, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2020) señaló que esos factores provocaron:

[...] la ausencia o dificultades para el acceso a los materiales educativos y a la tecnología y sus herramientas, así como el conocimiento adecuado por parte de las personas adultas responsables de su cuidado; y las dificultades para garantizar la seguridad alimentaria y otros aspectos de su salud física y mental (p.3).

La problemática repercutió en el desarrollo del quehacer docente en los distintos escenarios, lo que condicionó los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto se vio condicionado por la posibilidad diferencial de trabajo y de estudio (docentes y estudiantes) según la infraestructura de los hogares y los recursos disponibles por quintiles.⁸ A ello se le sumó la desigualdad en la capacidad de acompañamiento de cada familia.

Si revisamos estos escenarios desde los supuestos de escolarización, afirmamos, como sostiene Enguita, que “las grandes diferencias que se señalan hoy

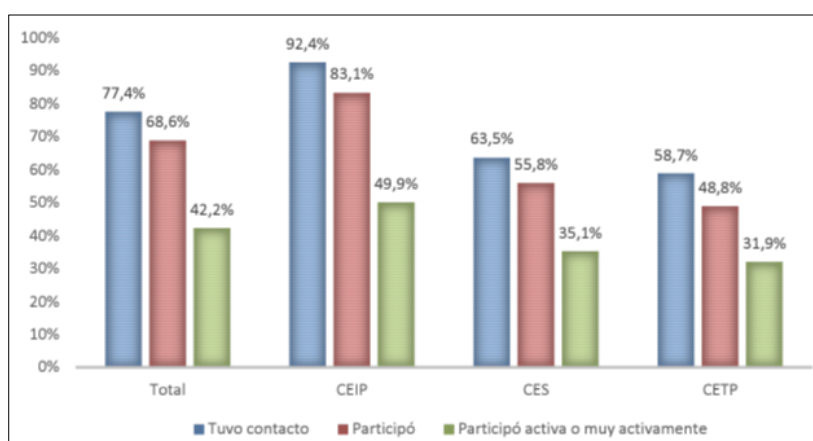
⁸ El quintil determina el Nivel de Contexto Sociocultural, que se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad. El Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable (INEEd, 2017).

son la explosión de las diferencias de ayer” (*apud* Terigi, 2020, p.6). Estas diferencias generaron 3 brechas específicas en pandemia con la migración de formatos escolares convencionales a formatos virtuales o híbridos:

[...] una de **acceso**, referida a tener o no tener conectividad y dispositivos tecnológicos; otra **de uso**, referida al tiempo de conectividad y uso de los dispositivos y a la calidad del uso; y la brecha **escolar**, referida a las habilidades de lxs docentes, la disponibilidad de recursos y la adecuación de plataformas *on line* de apoyo a la enseñanza. (Zubillaga y Gortazar, *apud* Terigi, 2020, p.6).

Es pertinente detenernos en estas brechas para el caso de Uruguay, comparando datos de 2020 y de 2021. En el informe de la ANEP *Educación en tiempos de pandemia Acción 2020*, se indica cómo los estudiantes participaron de las propuestas educativas en el periodo de la suspensión de las clases por subsistema.

Gráfico 1.1.: Porcentaje de estudiantes que se contactaron, participaron de las propuestas educativas y participaron activa o muy activamente en el periodo de suspensión de la presencialidad (declaración docente por subsistema)



Fuente: *Seguimiento de la emergencia sanitaria en la educación* (ANEP, 2020c, p.17).

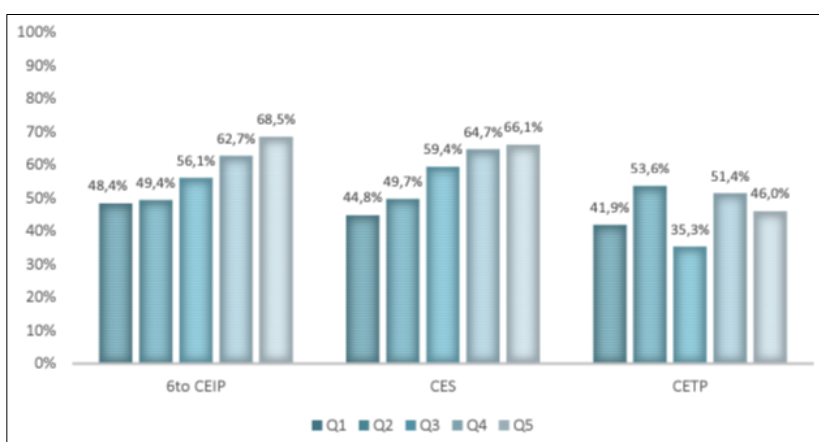
Si bien en el gráfico anterior se aprecia un grado significativo poco más de dos tercios de contacto en toda la ANEP (77,4%). Al momento de desagregar la lectura por subsistema, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) es el que concentró la mayor participación en la modalidad virtual (92%). Se podría explicar que este contacto responde en gran medida por el andamiaje del Plan Ceibal desarrollado primero en el subsistema de primaria desde 2007. Pero debemos tener en cuenta que ello se explica, a su vez, por el fuerte vínculo establecido entre maestras y escolares durante un tiempo pedagógico del entorno de 20 horas semanales.

Ese tiempo pedagógico es entre 3 y 10 veces mayor que el que pueden establecer la diversidad de profesores de los otros dos subsistemas, en un tiempo reducido que puede ir desde 2 a 6 horas por semana. En estos dos subsistemas el

porcentaje en el contacto con esta modalidad estuvo alrededor del 60%. Ello muestra un contacto 30% menos que en Primaria. En cambio, al momento de analizar el grado de "Participación activa o muy activamente", apenas se alcanzó el 50% en el CEIP, el 35% en el Consejo de Educación Secundaria (CES) y 32% en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).⁹

Por otra parte, para este estudio es relevante visualizar la repercusión acerca de la participación en la modalidad virtual según los diferentes quintiles. Las diferencias de participación visibles en el siguiente gráfico expresan las brechas de las desigualdades que existen entre los educandos para acceder y, por lo tanto, para ejercer su derecho a la educación.

Gráfico 1.2.: Porcentaje de estudiantes que participó muchas veces o siempre en las actividades durante la suspensión de clases presenciales (por subsistema y Nivel de Vulnerabilidad Social)



Fuente: *Perspectiva de los estudiantes en relación a la emergencia sanitaria y su educación* (ANEP, 2020c, p.21).

El subsistema de menor desigualdad entre el quintil 1, más desfavorecido, y el 5, más favorecido, fue el CETP con 4 puntos de diferencia en el grado de participación. Encontramos la desigualdad más pronunciada en dos otros subsistemas, en el CEIP con un 20% de distancia en la participación entre el quintil 1 (48%) y el quintil 5 (68%) y en el CES con un 21% entre el quintil más desfavorecido (45%) y el más favorable (66%). Igualmente, se puede apreciar que más de la mitad de los educandos del quintil 1 en los tres subsistemas no alcanzó a participar en la modalidad virtual.

Esto es muy importante al momento de ponderar los efectos de la pandemia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el tiempo pedagógico que han perdido. Una posición en desventaja de los sectores más desfavorecidos en el acceso al capital cultural y simbólico compartido por la escuela. Por lo cual, menor va a ser este conjunto de capitales apropiado por los educandos durante esta modalidad ensanchando la situación de desigualdades educativas entre los educandos.

⁹ A partir de la entrada en vigencia de la Ley de Urgente Consideración n.º19.889 (artículos 155 y 156) los "Consejos" pasaron a llamarse "Direcciones Generales" (CEIP = DGEIP; CETP = DGETP; CES = DGES), entre otras modificaciones.

La educación en tiempos de Postpandemia

Es necesario reflexionar sobre la educación en tiempos de postpandemia. Para ello, tomaremos como referencia el retorno a la presencialidad y veremos las secuelas que quedaron del COVID-19. En los dos últimos años se constatan fuertes impactos efecto de la reducción del tiempo pedagógico y las desigualdades que se ampliaron. Terigi (2020) pronosticó que la pandemia y sus consecuencias no evidenciaban “buenas perspectivas” frente a planteos optimistas “que pronostican cambios positivos en momentos de pospandemia (en términos de solidaridad, trabajo colaborativo, etc.)” (p. 5). Ello produjo en la investigadora “fuertes inquietudes cuando reflexionamos en torno a las desigualdades en general y a las que afectan a las personas con discapacidad en particular”. Pérez y Schewe (2020) advierten acerca de la prioridad que se le atribuye a quienes se encuentran en mayor ventaja, porque se descuida el trato ético y básico para fomentar la condición de dignidad humana cuando se trata de la “cuestión del otro” y se argumenta que “ya están acostumbrados/as al maltrato, a la pobreza, al aislamiento, a la desconsideración” (p.5). En base a ello, se sostiene una posición que promueve ocuparse de quienes muestran un mayor rendimiento educativo y no de quienes quedan rezagados.

Esto cuando se expresa en el campo educativo resuena de manera cruel. Si observamos el informe de CEPAL-UNESCO (2020), en el primer año de pandemia, se advierte que el impacto en la “implementación curricular” no se podría determinar con precisión, igualmente se pronosticó “una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la cobertura curricular” (p.4). En este sentido, se advirtió que la virtualidad supuso un “riesgo de pérdida del vínculo presencial” pudiendo provocar “tensiones” que surgen de la “sobreeposición de docentes y estudiantes” así como también por las “dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas” (*Ibíd.*, p.11). A ello se suman los riesgos de “desvinculación educativa y abandono escolar de los grupos más vulnerables”, entendiéndose que para promover la continuidad de las trayectorias escolares y evitar la interrupción de estas se debieron implementar medidas de corto y mediano plazo, como ser: “la eliminación de la repetición, establecer mecanismos de continuidad curricular flexibles junto con estrategias de apoyo para la recuperación y aceleración de aprendizajes” (*Ibíd.*, p.15).

En torno a los efectos de la pandemia y sus desafíos, el informe de SITEAL (2021) *Perfil de país Uruguay Educación* muestra que en el segundo año se seguía constatando como principal eje de trabajo las “trayectorias escolares”¹⁰. Este analiza los focos de trabajo del Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2020-2024: currículo y modelo de gestión; infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología; formación docente; y condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Interesa observar cómo en pandemia y postpandemia la política educativa se vio tensionada en estos focos y exigió el despliegue de otras acciones “que permitieran

¹⁰ Se destaca en el informe que se observan “altos niveles de sobreedad en el sistema; altos niveles de no aprobación –que alcanzan el 25% en la educación media básica y el 50% en algunos programas de educación técnica–; la interrupción de la escolaridad en la educación media y la culminación del ciclo obligatorio que ronda el 40%” (SITEAL, 2021, p.15).

sostener el derecho a la educación y la continuidad pedagógica de niñas, niños y adolescentes" (*Ibíd.*, p.8).

El informe del INEEEd (2022) señala que este contexto exigió una adaptación del currículo tanto en primaria como en educación media, donde "aproximadamente un 90% dijo que ajustó mucho o bastante sus objetivos para el año" (p.20). Desde el sondeo realizado en este documento, la pandemia evidencia "haber afectado las oportunidades de aprender". Ello se identifica en el área de matemáticas con un notorio descenso, algo que en "prácticas de exploración y descubrimiento, así como las de trabajo autónomo, fueron más bajas en los contextos muy desfavorable y desfavorable que en el resto" (*Ibíd.*, p.22). Esto demuestra lo valioso y necesario que es el acompañamiento presencial a modo de sostener el vínculo educativo que favorece el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje de los capitales escolares.

Si observamos en primaria, las maestras consideraron que la pandemia impactó negativamente en los aprendizajes de los escolares. Un 52,8% expresó que los educandos aprendieron "un poco o bastante menos en lectura" y un 62,3% de maestros confirmaron los mismos niveles de "poco o bastante menos" en matemática. En estas dos áreas las percepciones variaron en relación con el contexto socioeconómico "indicando que el efecto negativo aumenta a medida que desciende el contexto". El análisis de los factores escolares que incidieron en el desempeño en matemática en sexto año, permite identificar que "si no hubiera diferencias en las características socioeconómicas y culturales de la población que asiste a cada centro, los resultados entre escuelas diferirían únicamente en un 10%". Ello da cuenta de un peso mayor de la segregación escolar e inequidades en el desempeño y los logros educativos alcanzados por encima de otros factores escolares. En educación media un 74% de los docentes expresó que "los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el 2020 fueron un poco o bastante menores que otros años" (*Ibíd.*, p.24).

Frente a estos aprendizajes, durante los distintos escenarios observados en pandemia y en postpandemia, es pertinente tener en consideración las recomendaciones de la UNESCO (2021), en especial la necesidad de "pensar en la inclusión educativa, partiendo de los elementos en común y aquello que nos hace ciudadanos y personas con derechos para que estos conceptos estén presentes en la formulación de la política pública" (*Ibíd.*, p.9). Entendiendo la desigualdad que atraviesa Latinoamérica, donde "el 20% más rico de la población tiene cinco veces más probabilidades de finalizar la enseñanza secundaria" (*Ibíd.*, p.10), los esfuerzos realizados en contextos desfavorecidos deben de robustecerse para reducir las brechas de aprendizaje.

Siguiendo a Pérez y Schewe (2020), compartimos que la tarea educativa presenta múltiples desafíos después de la pandemia. Una parte de las energías seguirá atenta a prevenir el contagio de este y otros virus y sobre todo debemos seguir "enfrentando las violencias más consolidadas en nuestros sistemas educativos, aquellas que han perpetuado la imposición de ciertos aislamientos en pos de un proyecto político tan artificial como excluyente." (p.11).

El "aislamiento" potenció un individualismo acérrimo que exige hacer una puesta en común de las distintas inquietudes que emergieron en dicho contexto y

dejó marcas en la tarea educativa y las formas de garantizar y ejercer el derecho a la educación. Como señalan las autoras deberíamos preguntarnos si “¿[...] continuaremos jugando al binarismo narrando las “verdades” acerca de “los/as otros/as” de la educación sin la interpelación de lo propio y de lo que hemos heredado? En definitiva, ¿saldrá “la normalidad” de su propio aislamiento?” (*Ibídem*).

Dentro de las acciones que pudimos ver, en Uruguay se observó una alteración de los formatos escolares adecuada a cada momento de la pandemia, lo que exigió que los colectivos docentes y no docentes, junto a profesionales y el equipo de Plan Ceibal, ajusten sus actividades a los lineamientos y protocolos diseñados por las autoridades de salud y educación. Una alteración que se constató en la reorganización y adecuación tanto los espacios virtuales y presenciales como los tiempos pedagógicos, planificación y realización de la tarea docente junto a los tiempos requeridos para adecuar el aprendizaje en estos nuevos formatos. Formatos que incorporaron un conjunto de nuevas tecnologías que acompañan el universo de los estudiantes y familias, docentes y funcionarios con mayor presencia en el escenario escolar.

Estrategias que los actores educativos tuvieron que realizar para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes, buscando evitar su desvinculación y garantizar el derecho educativo en escenarios tan cambiantes como desafiantes. Estas comenzaron con alternativas rudimentarias que fueron expuestas a distintos niveles de revisión y con diferentes resultados. Esto surgió desde una solidaridad de las comunidades educativas, sumado a la formación en servicio ofrecida, los componentes dentro de la formación docente, espacios de presentación de investigaciones y de reflexión.

El Plan Ceibal, desde su estructura base iniciada en 2007 y los datos vistos, evidencia un alcance de cobertura diferencial entre educación primaria y educación media y terciaria. El escenario virtual exigió concentrar más esfuerzos a nivel de garantizar el acceso a dispositivos y alcanzar cierta universalidad en términos de conectividad.

Análisis de lo visto

En síntesis, si realizamos un análisis de lo visto desde la clave de lectura de los supuestos de la escolarización de Terigi (2020), observamos que la *presencialidad* se expresó de manera diferente en cada escenario. En 2020 el año escolar presencial se redujo drásticamente. La educación primaria tuvo solo 59,3 días (ANEP, p.8), un tercio en comparación con otros años. Una brecha de 14 puntos entre los quintiles más desfavorecidos y los más favorecidos, 65% en el quintil 1 en relación con el 79% del quintil 5 (ANEP, 2021, p.20). Con la virtualidad, se buscó abordar la tarea educativa en el escenario semipresencial y a distancia pero, como observamos, con una notoria desigualdad en el acceso. En 2021 se mejoró el nivel de presencialidad, igualmente, se perdió la mitad del año lectivo de lo que refiere a este primer supuesto pedagógico.

La *simultaneidad* en el formato virtual en los dos años se vio desfasada según conocimientos previos en el uso de plataformas virtuales, acceso a los dispositivos y conectividad. En el primer año de pandemia esto fue notoriamente mayor en

relación con el segundo ya que se había acumulado una cierta *expertise* en el uso de entornos virtuales y se amplió la cobertura de conectividad con convenios. En semipresencialidad, la simultaneidad se vio alterada con una nueva organización para cumplir con los protocolos de distanciamiento, en relación con los espacios de las aulas y el número de estudiantes. Supuesto que volvió a la normalidad sobre finales del primer año con el retorno total a la presencialidad y casi toda la mitad del segundo año de pandemia.

En torno a la *gradualidad*, si bien se mantuvo su lógica de aprendizajes graduados por edades, se introdujo una selección de nuevos materiales y contenidos sobre el coronavirus, la situación sanitaria de pandemia, las formas de contagio de actuar y de prevención. Esto se incorporó en todos los grados, los distintos niveles y ámbitos educativos. Los saberes sufrieron mutaciones, al igual que los aprendizajes en torno a medidas sanitarias, se reforzó la circulación de saberes para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los entornos de aprendizaje.

Ambos aspectos afectaron el supuesto de *cronosistema*. En una misma etapa escolar, los sujetos vieron reducida la posibilidad de conocer y apropiarse de los capitales culturales que promueve la escuela para las respectivas etapas de la vida. Esto afectó la posibilidad de ejercitar y ampliar el capital simbólico en relación con el que es ejercido en sus cotidianidades.

La *descontextualización de los saberes*, en la virtualidad, vio alejada la producción de saberes entre los distintos campos y, por ende, de las distintas instancias de enseñanza. Sobre todo, el primer año. Ello produjo diversas formas de transposición y mediación didáctica mediante el uso de las TIC que habría que revisar, sistematizar y colectivizar para discutir ese conocimiento y producir un acumulado significativo al respecto de dichas experiencias. La *expertise* en el manejo de las herramientas informáticas y virtuales, hoy día, luego de acabada esta emergencia sanitaria, su uso perdura para el encuentro en instancias educativas, laborales y sociales. En la semipresencialidad y presencialidad, la distancia entre producción y difusión de conocimiento se redujo. Habría que evaluar este acercamiento entre producción/difusión en postpandemia, debido a la vuelta a las formas comunicativas convencionales en combinación al paquete de herramientas que introdujo el escenario de la virtualidad. Debemos tener en cuenta que los sectores más desfavorecidos se encontraron y se encuentran en una desventaja muy notoria al momento de acceder a estos conocimientos por estas vías.

CONCLUSIONES

La revisión de lo aprendido nos dejó importantes retos educativos, así como sociales, políticos, sanitarios y económicos, a enfrentar en postpandemia. Uno de los principales desafíos se traduce en reducir la vulneración del derecho a la educación que expone desigualdades de acceso y aprendizaje según contextos socioeconómicos. Es necesario continuar promoviendo políticas de inclusión educativa que contemplen la diversidad y la heterogeneidad de trayectorias educativas, a modo de que garanticen este derecho fundamental. El escenario de pandemia ha dejado una profunda huella en la realidad educativa nacional y global.

Promovió que los recursos digitales fueran una forma de mantener vinculados a los estudiantes y los docentes, quienes tuvieron que repensar su quehacer educativo.

Es pertinente diseñar estrategias que busquen asegurar el efectivo ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, en especial de quienes se encuentran en los quintiles más desfavorecidos. Debemos intercambiar reflexiones y diálogos para generar acuerdos acompañados de las acciones necesarias. Debe ser sostenido por parte de todos los integrantes de cada comunidad educativa, apoyado junto a esfuerzos de las políticas intersectoriales para garantizar la efectivización de los derechos y libertades fundamentales.

La experiencia transitada en pandemia dejó el importante desafío de fortalecer las formas de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los sectores más vulnerados, ya que fueron los más afectados. Es necesario generar estrategias que permitan reducir las brechas de desigualdad, en vista de seguir construyendo una cultura de derechos que nos oriente a una sociedad de mayor inclusión. Asimismo, es necesario pensar acciones en vista de aumentar y democratizar el acceso educativo de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Este análisis sobre la pandemia, la postpandemia y sus distintos escenarios, permitió poner el foco del estudio en desigualdades que se encuentran presentes en nuestra sociedad, donde los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad ven más comprometidos sus aprendizajes. Por ende, su trayectoria y continuidad educativa. Es necesario promover espacios de circulación de información, de debate y reflexión que promuevan el reconocimiento de todos los sujetos educativos y sociales como sujetos de derechos.

El escenario de la pandemia interpeló los espacios de aprendizaje que se fueron construyendo en los hogares. La emergencia sanitaria visualizó la imposibilidad de algunas familias de poder acompañar los aprendizajes de los estudiantes, ya sea por la falta de dispositivos, de conectividad o del espacio necesario para poder vincularse en ese nuevo escenario educativo. La vulnerabilidad educativa se fue acrecentando por las barreras de acceso y la incertidumbre de cómo hacer frente a un escenario que trastocó las dinámicas de la cotidianidad escolar.

Evidentemente, la pandemia y la emergencia sanitaria marcaron un antes y un después en las experiencias pedagógicas. Podríamos entender que por momentos rebasamos la "modernidad líquida" (Bauman, 1999, pp.10-13) de apertura de fronteras y excesos de información en constante fluidez, lo que provocó mayor inestabilidad frente a las anteriores estructuras de poder. Lo vivenciado muestra que se está abriendo paso una modernidad de estado gaseoso por la inestabilidad de cada momento. Esto frente a una variable, la salud, que condiciona la vida a cada instante y en la incertidumbre del día siguiente. Una modernidad etérea en la que se configuran nuevos escenarios pedagógicos para todos los actores de la comunidad educativa.

Cada hogar se vio alterado por un nuevo escenario educativo que afectó a todas las familias, por medio de una educación formal que entró por la ventana de la virtualidad siendo parte de la realidad de la mayoría de los hogares. Esta alteración fue de distinto grado según el sector social. Uruguay mostró gran

diferencia frente a la región por la política de democratización tecnológica del Plan Ceibal y la ampliación de la conectividad, pero con acceso desigual según quintil.

Transitar la superposición de vínculos, entre tareas domésticas y educativas, tanto en hogares de estudiantes como de docentes, junto a los distintos niveles de dificultad de adaptación frente a cada escenario, creó para todas las personas un escenario desafiante de alta complejidad. En este sentido, nos quedamos pensando ¿la escolarización en qué lugar queda después de atravesar estos escenarios con un desarrollo de aprendizajes desigual en cada educando? ¿Cómo revertir el ensanchamiento en las brechas de aprendizajes? ¿Impactó esto solo en los sectores más vulnerados de nuestra sociedad?

Las respuestas tienden a deducirse en lo analizado a lo largo de este artículo. Un tiempo pedagógico que se redujo significativamente, escenarios donde docentes y alumnos debieron compartir, ejercitar y apropiarse de nuevos elementos de capital simbólico y cultural. A su vez, circularon menos elementos pedagógicos y ejercicios educativos que en otros momentos, debido a las alteraciones sufridas por la emergencia sanitaria. En base a los documentos consultados se evidencian retrocesos en lectura, escritura y matemática, así como otras habilidades y capacidades a ser alcanzadas en cada nivel de la escolarización en relación a otros años, por lo que no se dieron en su totalidad los supuestos pedagógicos. Esto nos orienta a sostener, aunar y redoblar esfuerzos de todas las personas de nuestras comunidades educativas a modo de potenciar los alcances de la educación y disminuir las brechas de desigualdad existentes antes de la pandemia, ensanchadas durante y visibles en postpandemia.

REFERENCIAS

- ANEP (2020a). Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria. Administración Nacional de Educación Pública y Plan Ceibal.
- ANEP (2020b). Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos. Administración Nacional de Educación Pública. https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2020/05/anep_protocolo-reintegro-estudiantes-a-centros-educativos-pandemia-covid-19_2020-05-29_0.pdf
- ANEP (2020c). Educación en tiempos de pandemia, Acción 2020. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACION%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCION%202020%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- ANEP-CREA (2020). Uso de la Plataforma CREA alcanza a 203.000 estudiantes y docentes. <https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19/uso-plataforma-crea-alcanza-203000-estudiantes-y-docentes>
- ANEP (2021). Asistencia, participación virtual y resultados educativos en la escuela pública uruguaya en 2020. Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20d>

- ocumentos/Asistencia%20y%20participacion%20virtual%20y%20resultado
s%20a%20C3%B1o%20covid_v3.pdf
- Bauman, Z. (1999). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, 2 (5).
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*, agosto 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075/PDF/374075spa.pdf>. multi
- Chendo, M. (2020). Educación 2020: los migrantes forzados. *Iberoamérica Social. Revista de Estudios Sociales*. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- CIDH (2020). *Guías Prácticas de la SACROI COVID-19, Vol. 02.: ¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19?* Comisión Interamericana de Derechos Humanos. <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/Comunicados/2020/301A.pdf>
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/es/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (2007). *Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable*. En Baquero, R., Diker, G., y Frigerio, G., (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante.
- INEEd (2017). *Clasificación de los hogares por quintiles de ingreso. Ficha metodológica*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Quintiles.pdf>
- INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Edición revisada*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>
- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Pérez, A. y Schewe, L. (2020). *Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? Sociales y Virtuales*, 7(7). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114552>
- Pineau, P. (2017). *Escolarización*. En de la Torre, M., Rodríguez, A., Salmerón, A. y Trujillo, B. (coords.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*.

- Universidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económica.
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61>
- PNUD (2020). *Impacto Social y Económico de la COVID-19 y Opciones de Políticas en Uruguay*. En Capurro, A., Deagosto, G., Ithurrealde, S. y Oddone, G., (consults.) #COVID19, LAC C19 PDS No. 10.
<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-01/CD19-PDS-Number10%20ES%20Uruguay.pdf>
- Presidencia (2020a). *Decreto 93/020. Declaración de estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus covid-19 (coronavirus)*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay.
<https://www.gub.uy/presidencia/institucional/normativa/decreto-93020-declaracion-estado-emergencia-nacional-sanitaria-consecuencia>
- Presidencia (2020b). *El país se encamina a iniciar una etapa de nueva normalidad en la lucha contra la pandemia de COVID-19*. Presidencia de la República Oriental del Uruguay.
<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/pais-se-encamina-iniciar-etapa-nueva-normalidad-lucha-contra-pandemia-covid>
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM*, (11). <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- SITEAL (2021). *Perfil de país Uruguay Educación*. UNESCO-IIEP.
<https://siteal.iiep.unesco.org/pais/educacion-pdf/uruguay>
- Stevenazzi, F. (2009). Mandatos, tiempos y formatos (escolares). En Bordoli, E. y Romano, A. (orgs.). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Waslala Psicolibros.
- UNESCO (2021). *Memoria - educación pospandemia: salud mental y prevención de la violencia con la comunidad educativa*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380534/PDF/380534spa.pdf>
multi