

DE LO MICRO A LO MACRO: EL LEGADO POLÍTICO DE LA EMERGENCIA SANITARIA EN LOS LICEOS DE URUGUAY

FROM MICRO TO MACRO: THE POLITICAL LEGACY OF THE HEALTH EMERGENCY IN URUGUAY'S HIGH SCHOOLS

María Ester Mancebo

Gabriela González Vaillant

Virginia Coitinho

RESUMEN

El artículo analiza el impacto político de la pandemia en la educación pública de secundaria en Uruguay en tres planos analíticos que interactúan y se determinan mutuamente: el de la macropolítica, que refiere al sistema educativo en su conjunto y presta particular atención a las respuestas de las autoridades ante la pandemia; el meso, definido como el espacio intermedio entre las políticas gubernamentales y las prácticas educativas de aula; y el micro, que corresponde al centro educativo y al espacio de clase. A nivel macropolítico, la pandemia alteró la estructura del gobierno educativo, reduciendo la autonomía de la ANEP y afectando la participación de los docentes en la toma de decisiones. La reforma curricular, impulsada por la nueva coalición de gobierno entrante, se vio postergada debido a la crisis sanitaria. En la mesopolítica, el Estado Docente se mantuvo firme en su compromiso con la educación de los estudiantes, aunque hubo tensiones en la centralización del sistema. Esto llevó a nuevas formas de coordinación entre las direcciones educativas y a experimentar mayor autonomía. En la micropolítica, los profesores se vieron desafiados por un entorno de enseñanza transformado por la pandemia, adaptándose con recursos limitados y colaborando con colegas para innovar en sus prácticas educativas.

Palabras clave: Institucionalismo, tecnología, educación secundaria, centralismo, innovación

ABSTRACT

The article analyzes the political impact of the pandemic on public secondary education in Uruguay on three analytical levels that interact and determine each other: that of macropolitics, which refers to the educational system as a whole and pays particular attention to the responses of the authorities in the face of the pandemic; the meso, defined as the intermediate space between government policies and classroom educational practices; and the micro, which corresponds to the educational center and the class space. At a macropolitical level, the pandemic altered the structure of the educational government, reducing the autonomy of the ANEP and affecting the participation of teachers in decision-making. The curricular reform, promoted by the newly elected party coalition, was postponed due to the health crisis. In mesopolitics, the Teaching State remained firm in its commitment to the education of students, although there were tensions in the centralization of the system. This led to new forms of coordination between educational directorates and to experiencing greater autonomy. In micropolitics, teachers were challenged by a teaching environment transformed by the pandemic, adapting with limited resources and collaborating with colleagues to innovate their educational practices.

Key words: Institutionalism, technology, secondary education, centralism, innovation

Fecha de recepción: 21 de mayo 2024

Fecha de aceptación: 20 de octubre 2024

1. INTRODUCCIÓN

Uruguay es un país pequeño¹, ubicado en el cono sur de Sudamérica, que ostenta una larga tradición democrática y una partidocracia de consenso² en la cual la educación es valorada como un pilar de la convivencia ciudadana. Como en el resto de los países latinoamericanos, el régimen de gobierno es presidencialista, con un ciclo electoral fijo en el que, cada cinco años, se celebran elecciones simultáneas de Presidente y Parlamento. En el quinquenio 2020-2024 el Presidente ha sido Luis Lacalle Pou, con elecciones nacionales a fines del 2024.

La irrupción de la pandemia por Covid-19 en Uruguay se produjo a pocos días de la asunción de Lacalle Pou y, en el campo educativo, se tradujo en la suspensión abrupta de la presencialidad y el traslado de la enseñanza desde los edificios escolares a diversas plataformas virtuales. En la educación obligatoria y la formación docente tuvo particular relevancia la plataforma CREA del Plan CEIBAL. Este constituye la versión nacional del modelo “One Laptop Per Child” (OLPC, o “1 a 1”), fue fundado en el 2007 y desde entonces llevó adelante una política sostenida de acceso a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el ámbito educativo. Por ello la llegada de la pandemia encontró al país con una buena infraestructura informática, buena conectividad y una brecha digital relativamente acotada.

Para evaluar el legado político de la pandemia sobre la educación en Uruguay el presente artículo considera tres planos analíticos: el de la macropolítica, que refiere al sistema educativo en su conjunto y presta particular atención a las respuestas de las autoridades ante la pandemia; el meso, definido como el espacio intermedio entre las políticas gubernamentales y las prácticas educativas de aula; y el micro, que corresponde al centro educativo y al espacio de clase. Se trata de tres niveles que interactúan y se determinan mutuamente, pero la división analítica permite valorar lógicas que operan en forma diferencial en cada uno de los niveles y facilita la comprensión de esta compleja herencia.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO

2.1 RASGOS INSTITUCIONALES Y ACTORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

En Uruguay se configuró tempranamente un Estado Docente que sigue plenamente vigente en el siglo XXI. El Estado uruguayo tiene una fortísima presencia en la provisión directa del servicio educativo, reuniendo en sus aulas a aproximadamente un 85% de la matrícula de la educación obligatoria. Además, hay una clara subordinación funcional y curricular del sector privado al sector público de forma tal que las escuelas privadas que desean expedir certificados legalmente válidos para sus estudiantes deben aplicar los planes de estudio, los programas y los reglamentos de pasajes de grado de la educación pública³.

El sistema educativo uruguayo exhibe una lógica de fuerte centralización territorial y funcional. Las máximas autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) son responsables de la toma de decisión en un amplio abanico de asuntos, desde el calendario escolar hasta la administración del personal, pasando por la evaluación de los docentes y el manejo de los recursos financieros. Las decisiones se toman en la capital del país, Montevideo, para su posterior implementación en todo el territorio nacional. La norma jurídica ha previsto algunos espacios de autonomía escolar⁴ pero en la práctica su ejercicio es extremadamente limitado. De hecho, hay una

¹ La superficie es de 176.215 kilómetros cuadrados y la población asciende a 3.444.263 personas Datos preliminares del Censo de Población, Hogares y Viviendas 2023.

² Chasqueti, D. y Buquet, D. (2004). La democracia en Uruguay: una partidocracia de consenso. En *Política* nro. 42, pp. 221 - 247.

³ Fernández, T. y Mancebo, Ma. E. (2015). Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa? En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, nro. 3. Págs. 71-89. Bs. As. Universidad Nacional de Tres de Febrero; Mancebo, Ma. E. (2018). "Fronteras porosas entre la educación pública y la privada en Uruguay". En Peroni, V.- Valim, P. - Kader, C. (Organizadoras) *Redefiniciones das fronteiras entre o público e o privado. Implicacoes para a democratizacao da educacao*. Porto Alegre: Editora OIKOS.

⁴ Artículo 41 de la Ley General de Educación del 2008.

suerte de valoración de la homogeneidad de las políticas educativas como base de la equidad educativa⁵.

El sistema uruguayo muestra, además, una prevalencia de la lógica burocrática por sobre la profesional. Tanto en primaria como en la educación media el control de la labor docente se ejerce fundamentalmente a través de la “Inspección” y no están previstos mecanismos como la autoevaluación docente o la evaluación entre colegas. Tampoco se han establecido estándares de desempeño para maestros y profesores ni se controlan los resultados académicos de las escuelas (por ejemplo, a través de las tasas de reprobación o de desafiliación de los centros).

En este marco institucional son múltiples los actores que interactúan en la construcción de la política educativa a nivel macro. Primero, las autoridades de la ANEP, ente autónomo⁶ que es responsable de la educación obligatoria y la formación docente. Segundo, los sindicatos, que nuclean a los docentes por nivel educativo (primaria, secundaria, educación técnica, formación docente, universitario) e históricamente han jugado un rol central en esta “arena” de política educativa, con capacidad de movilización, propuesta y/o veto. Tercero, las llamadas “Asambleas Técnico-Docentes” (ATD), organismos técnicos que asesoran a las autoridades educativas y han gozado de gran legitimidad. Los mecanismos de participación de los padres y la comunidad externa a la institución educativa han sido más débiles, limitándose a la integración de las “Comisiones de Fomento” y la “Asociación de Padres y Amigos del Liceo” que se han concentrado en tareas de recaudación de fondos para los centros educativos. Finalmente, los estudiantes, quienes han protagonizado fuertes ciclos de movilización a lo largo de la historia uruguaya⁷.

En el nivel meso del sistema actúan la Inspección docente y los directores liceales. Inspirada en el caso francés, la Inspección está organizada según un modelo burocrático-tradicional por la importancia de las jerarquías⁸, el énfasis en la legalidad de los procedimientos administrativos y la adopción no cuestionada de la cultura del expediente^{9 10}. Corresponde a los inspectores el direccionamiento de los centros y docentes en función de la política educativa, la supervisión de los centros educativos, la fiscalización administrativa y del estado de la infraestructura, y la calificación de los docentes y directores (las llamadas “Inspecciones de asignatura” evalúan a los primeros y las “Inspecciones de Institutos y Liceos” a los segundos). Los inspectores tienen un rol muy débil en la evaluación del sistema educativo y en la promoción de la autonomía de los centros.

De hecho, como reflejo de la lógica jerárquico-burocrática de todo el sistema, los liceos cuentan con un muy bajo nivel de autonomía decisoria¹¹. Funcionan bajo la autoridad de un director y un subdirector¹² y su gestión es supervisada por la denominada “Inspección de Institutos y Liceos”¹³. Los directores liceales son profesores con años de experiencia en la educación secundaria pública

⁵ Bentancur, Nicolás. (2012). Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: Instituciones, ideas y actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 65-93.

⁶ Artículo nro 202 de la Constitución de la República.

⁷ González Vaillant, G. y Markarian, V. (coords.). *El río y las olas: ciclos de protesta estudiantil en Uruguay (1958, 1968, 1983, 1996)*. Montevideo: Udelar-AGU.

⁸ Todos los inspectores están subordinados a la Inspección General Docente, en una estructura claramente jerárquica. Véase Mancebo, Ma. E. y Romero, M. (2021). Supervisión escolar y cambio educativo. Uruguay a la luz de la experiencia internacional (2005-2020). En *Cuadernos del CLAEH*, 40 (113), 67-83.

⁹ Mancebo, Ma. E. y Romero, M. (2022). El modelo burocrático de supervisión en la educación pública de Uruguay: convergencias y divergencias entre primaria y secundaria. En *Revista Gestión de la Educación*, volumen 8 nro. 1. Universidad de Costa Rica.

¹⁰ Mancebo, Ma. E. y Romero, M. (2021), op cit, p. 75.

¹¹ Mancebo, Ma. E. (2012). Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1): 93-118. Montevideo: FCS. 2012; Mancebo y González Vaillant, G. (2015). Decentralization and participation in the educational “arena”: Uruguay and Chile between 2005 and 2010. En *Revista Rumbos en Educación*, 1. Santiago: Universidad Autónoma de Chile.

¹² En los centros que funcionan con tres turnos, matutino, vespertino y nocturno, hay un subdirector para el turno diurno y un subdirector para el turno nocturno.

¹³ Respecto al funcionamiento de los liceos, véase Aristimuño, A., Bentancur, L. y Musselli, S. (2011). ¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo. UNICEF-UCU. Montevideo, p. 152.

que accedieron a los cargos de dirección a través de concurso de méritos y, en general, luego de realizar un curso habilitante para el puesto. El cargo de Director no puede quedar acéfalo, por lo cual en caso de vacancia asume transitoriamente “el docente del establecimiento que tenga precedencia en el sistema escalafonario”¹⁴. Este mecanismo de acceso a las direcciones liceales ha generado una alta tasa de rotación en los puestos.

En su trabajo cotidiano en los liceos y las aulas los profesores toman como referentes al equipo de dirección y al Inspector de Asignatura. La carrera docente está pautada por el Estatuto del Funcionario Docente que, por un lado, privilegia la antigüedad para el ascenso¹⁵ y, por otro, garantiza el derecho de los docentes efectivos a trasladarse de liceo periódicamente. Esto provoca una alta rotación de los profesores -que se conjuga con a gran rotación de los directores ya referida: según el Observatorio Liceal de Secundaria, en el año 2021 un 24% de los docentes uruguayos -incluyendo directivos- no permanecieron en ninguno de los centros educativos en los que estuvieron en el 2020¹⁶.

La alta rotación interanual de los profesores se suma al hecho de que muchos docentes trabajan en varios centros educativos: casi un 68 % de los profesores tiene inserción al menos en dos establecimientos y uno de cada tres reparte sus horas de enseñanza en tres o más centros educativos¹⁷.

Tales rasgos estructurales de la inserción laboral docente obstaculizan la construcción de equipos de trabajo y promueven el trabajo aislado de cada profesor, en sintonía con lo señalado por Hargreaves hace mucho tiempo: “las culturas de trabajo docente están profundamente influidas por las estructuras de trabajo de la enseñanza... Las estructuras y culturas de trabajo de los maestros no son idénticas, pero son inseparables.”¹⁸

En suma, el Estado Docente, la centralización y el predominio del control burocrático por sobre el profesional son instituciones de larga data en la educación uruguaya, que se despliegan con particularidades en los niveles macro, meso y micro del sistema educativo. De ahí la importancia de diferenciar entre estos niveles a la hora de considerar cuál fue el legado político de pandemia por Covid-19.

2.2 INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN EN LA PRE-PANDEMIA

A partir del 2007 el Plan Ceibal dio un gran impulso a la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs)¹⁹. En el 2018 el país había alcanzado el 100% de los centros educativos con conectividad WiFi, el 93% de los centros educativos públicos urbanos con acceso a Internet por fibra óptica, un 99,8% de centros educativos públicos urbanos con

¹⁴ Artículo 20 del Estatuto del Funcionario Docente.

¹⁵ Los docentes efectivos cambian de grado cada cuatro años, desde el grado 1 al grado 7.

¹⁶ El Censo del 2018 arrojó que el 27,7% del total de docentes de aula censados/as en ese año había ingresado a trabajar en su centro educativo ese mismo año, si se consideraba quienes se habían incorporado a la institución en 2017 se alcanzaba el 37,9 % y si se consideraban los que lo hicieron en 2016 (tres años consecutivos) se llegaba al 45,4 %. ANEP (2019). Censo Nacional Docente.

¹⁷ ANEP (2019). Censo Nacional Docente.

¹⁸ Hargreaves, A. (1992). La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza. Kikiriti, pp. 55

¹⁹ Rodríguez Zidán, E., & Teliz, F. A. (2010). La larga marcha hacia la revolución digital en las escuelas. Análisis de la implementación de políticas TIC en educación a partir de la experiencia del Plan Ceibal y el modelo uno a uno en Uruguay. Revista Iberoamericana De Educación, 58(1), 1–16; Rivoir, A. L. (Coord.). (2016). Tecnologías digitales en sociedad: análisis empíricos y reflexiones teóricas [Recurso electrónico]. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

equipamiento de videoconferencia y un 67% de los estudiantes de educación media con su propio equipo tecnológico entregado gratuitamente por el Estado^{20 21}.

La brecha digital se redujo fuertemente pero no fue eliminada. En efecto, en el 2018 Failache, Katzkowicz y Machado²² estimaron que el 80% de los hogares de los seis deciles de ingresos más altos tenía acceso a banda ancha fija mientras que el porcentaje era de 25% en el primer decil²³. Además, el 10% de los maestros y profesores no tenía conexión de banda ancha fija. La falta de conectividad y disponibilidad de recursos informáticos también se evidenció en una encuesta realizada por ANEP a docentes de todos los niveles educativos en plena pandemia (2020) cuando un 40% de los encuestados hizo referencia a la mala conexión a internet²⁴. Las desigualdades también se constataban en el mantenimiento del hardware²⁵.

Desde otro ángulo, diversas investigaciones²⁶ han mostrado la debilidad de la formación inicial docente para enfrentar los desafíos asociados al uso de las tecnologías en las aulas. Por un lado, según el Censo Nacional Docente del 2018²⁷, el 90,3% de los docentes de enseñanza media con más de seis años de experiencia evaluó que la formación inicial les había aportado poco o nada respecto al aprendizaje y la enseñanza con las TIC. Por otro lado, se ha subrayado la ausencia de políticas tendientes a incentivar el uso pedagógico-didáctico de las TICs de manera tal que la brecha entre los “usos más pobres y restringidos y los usos más ricos con sentido pedagógico”²⁸ es más profunda que la brecha producida por el acceso²⁹. En un estudio del 2018 Cabrera, Rodríguez Zidane y Zorrilla analizaron las características del proceso de integración de la tecnología digital en la formación inicial y en las prácticas educativas de los formadores y encontraron que no existían aún investigaciones centradas en el uso de las herramientas y recursos digitales en el aula, las estrategias de enseñanza y, sobre todo, el impacto del uso de TICs en los aprendizajes. Tanto esta investigación de Cabrera et al como un estudio de Martínez, Leite y Monteiro concluyeron que los estudiantes de las carreras de Magisterio y Profesorado no encontraban en sus formadores modelos válidos que los incentivaran al uso de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza³⁰ porque la formación inicial docente en este rubro es mínima y, además, es poco reflexiva y básicamente instrumental.

Los indicadores de acceso a las plataformas educativas del año 2020 muestran las dificultades de implementación de la educación virtual y/o híbrida en tiempos de pandemia. De acuerdo al resumen de uso de plataformas elaborado por el Plan Ceibal³¹, de un total de 709.692 usuarios de CREA (docentes y estudiantes de todos los niveles educativos), quienes realizaron alguna acción

²⁰ Ordenador portátil personal denominado “ceibalita” (ibidem, p.124)

²¹ Cabrera Borges, C. A., Rodríguez Zidán, C. E. y Zorrilla Salgado, J. P. (2018). Integración de dispositivos móviles en la formación inicial y en las prácticas educativas de los estudiantes de profesorado de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 123-141.

²² Failache, F., Katzkowicz, N. y Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e).

²³ Estimación realizada en base a la encuesta continua de hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el año 2018.

²⁴ Olivera, M., Castillo, A., y Brossi, L. (2022). Experiencias y desafíos de la educación obligatoria en línea. Pandemia y enseñanza media en Chile y Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 81-105.

²⁵ Rivoir, A. y Lamschtein, S. (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1. El caso de Ceibal en Uruguay. *RAZÓN Y PALABRA* Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, Investigación en Comunicación Aplicada, (87), 29 p; Silva et al., 2019 en Nihil et al. (2022), op. cit.

²⁶ Bastos, M. I. (2010). O desenvolvimento de competências em TIC para a educação na formação de docentes na América latina. Trabajo presentado en la Conferencia sobre el impacto de las TIC en educación, Brasilia; Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL; Vaillant, D. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay. Buenos Aires. UNICEF; Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-21.

²⁷ ANEP, 2019. Censo Nacional Docente de 2018.

²⁸ Pulfer, D. (2013). Conversación con Darío Pulfer. El desafío es traducir las pedagogías de Paulo Freire al entorno digital. *Diálogos del Siteal*. La irrupción de las nuevas tecnologías en el escenario educativo latinoamericano., 1-10, p. 10.

²⁹ Martínez, R.; Leite, C.; Monteiro, A. (2016). TIC y formación inicial de maestros: oportunidades y problemas desde la perspectiva de estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 69-92

³⁰ Martínez, Leite y Monteiro, (2016), op. cit, p.21.

³¹ Plan Ceibal, 2020.

en plataforma fueron 607.520. Esa cobertura aparentemente alta se relativiza fuertemente cuando se constata que en el total de 186 días hábiles que tuvo el año lectivo 2020, la mitad de los estudiantes de educación media básica ingresó a CREA un promedio de 64 días y la mitad de los de educación media superior lo hizo 46 días. Además, si se observa la distribución geográfica del acceso a CREA se ve un país con claras heterogeneidades territoriales.

Recapitulando, si bien en el momento de la llegada de la pandemia por Covid-19 Uruguay había dado pasos muy importantes en el acceso a TICs en educación, las brechas digitales persistían, los contextos de enseñanza y aprendizaje no eran siempre los óptimos y los docentes contaban con una formación relativamente débil para asumir los desafíos de la enseñanza virtual.

3. EL INSTITUCIONALISMO COMO MARCO CONCEPTUAL

Las diversas corrientes del Institucionalismo sostienen que las instituciones condicionan el comportamiento de los actores en una sociedad en un momento histórico dado porque constituyen el marco decisorio en el cual los distintos actores cooperan, entran en conflicto, negocian, resisten, proponen, hacen alianzas, esto es interactúan según sus ideas, sus intereses y capacidades, y sus recursos. Este artículo se apoya en la definición de “institución” brindada por North:

Las instituciones son las reglas de juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, social o económico. El cambio institucional conforma el modo en que las sociedades evolucionan a lo largo del tiempo, por lo cual es la clave para entender el cambio histórico³².

Esta conceptualización de qué es una institución trasciende el plano estrictamente legalista e incluye a todas las regulaciones formales e informales que estructuran las interacciones sociales. Al igual que las normas jurídicas y las reglas económicas, la cultura, las costumbres, las tradiciones, la moral permiten, prohíben, incentivan a seguir determinada conducta a los sujetos individuales o colectivos.

Según el Institucionalismo Histórico³³, cuando una institución es adoptada, comienza a transitar etapas de auto-reforzamiento que la vuelven estable. Posteriormente, aun cuando esa institución no cumpla con el objetivo para el que fue instaurada, tiende a persistir dado que los actores se han adaptado, han invertido recursos en ella y se resisten a cambiarla. Es lo que se define como “dependencia de la trayectoria” (“path dependence”).

Lo anterior no significa que el cambio institucional no sea posible: sí lo es, pero se produce en “coyunturas críticas”, en períodos de inflexión. De acuerdo con este modelo de cambio, hay un “tiempo 1” con determinadas condiciones iniciales, cuando varios cursos de acción institucional están disponibles para ser seleccionados; en el “tiempo 2” una de las opciones termina predominando, es esta la “coyuntura crítica”, un momento histórico lleno de incertidumbre; en el “tiempo 3” la opción seleccionada sobre otras alternativas competidoras se auto-refuerza y se reproduce en el tiempo. Al decir de Traversa “solo luego de finalizada la coyuntura crítica, la nueva institución comienza a asentarse, los actores políticos ajustan su comportamiento y expectativas al

³² North, D. (1995 [1990]). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 13.

³³ En la gran corriente del Institucionalismo hoy coexisten cuatro vertientes: el Institucionalismo Económico, el Histórico, el Sociológico y el llamado “Institucionalismo Discursivo”. Respecto al Institucionalismo Histórico, véase Evans, P., Rueschemeyer, D. y Skocpol, Th. (1985). *Bringing the State Back In*. New York: Cambridge University Press; North, D. (1995). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE; Pierson, P. (1994). *Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher and the politics of retrenchment*. Cambridge: Cambridge University Press; Weir, M. y Skocpol, Th. (1993). *Las estructuras del Estado: una respuesta keynesiana a la Gran Depresión*. Zona Abierta, 63.

nuevo marco institucional y este parece auto-reforzarse, exhibe rendimientos crecientes y adquiere estabilidad”³⁴.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artículo se basa en una investigación que abordó la incidencia de la pandemia sobre la alfabetización digital de los docentes de enseñanza secundaria básica pública en Uruguay, aplicando un diseño mixto que combinó el procesamiento de datos secundarios (censales y muestrales) con datos primarios relevados a partir de una muestra finalística de directores y profesores³⁵.

Dentro de un universo de 306 liceos públicos de Uruguay³⁶, se seleccionaron 33 centros educativos de secundaria públicos de todo el país³⁷ y se hizo entrevistas en profundidad en formato virtual a un integrante del equipo directivo de cada centro. Estas entrevistas ofrecieron información muy rica sobre los contextos educativos, así como sobre los obstáculos y facilitadores de la incorporación de la tecnología en el aula durante la prepandemia, la pandemia y la inmediata postpandemia.

También se solicitó a las direcciones una lista de 8 docentes de cada centro, procurando heterogeneidad en relación con los años de experiencia y las asignaturas impartidas³⁸. La aplicación de un cuestionario autoadministrado a estos docentes, con preguntas cerradas y abiertas, permitió recopilar la percepción de 264 docentes sobre aspectos vinculados a la virtualidad, la tecnología y sus prácticas de enseñanza en los tres momentos (previo, durante y después de la pandemia). El cuestionario también incluyó una autoevaluación de las propias competencias digitales. Adicionalmente, para profundizar en aspectos emergentes de los mencionados cuestionarios, se desarrollaron cuatro grupos de discusión con docentes seleccionados de la muestra original. Finalmente, se analizó el contenido de los documentos enviados por las autoridades de Secundaria a los liceos entre marzo del 2020 y abril del 2021³⁹.

La información que se presenta en este artículo proviene entonces de una variedad de fuentes: documentos oficiales, datos secundarios cuantitativos, entrevistas a directores, encuestas a docentes y grupos de discusión.

5. RESULTADOS

5.1 EL NIVEL MACRO

El 1ro. de marzo del 2020 -trece días antes de la entrada del Covid 19 a Uruguay- se inició el gobierno de Luis Lacalle Pou, quien encabezó una coalición multipartidaria⁴⁰ de centro-derecha que concretó la alternancia de partidos en el poder, luego de quince años de gobierno de centro-izquierda del Frente Amplio. Este cambio de signo ideológico se tradujo en un viraje de las políticas educativas, con dos apuestas centrales: la reforma del currículum y la modificación del gobierno de la educación. La llamada transformación educativa buscó impulsar cambios profundos en varias

³⁴ Traversa, F. (2021). Los límites del neo-institucionalismo: las coyunturas críticas y la contingencia como negación del poder. En Revista Debates 15(3):172-202, p. 174.

³⁵ El trabajo de campo tuvo lugar en el 2022.

³⁶ Año del 2021, datos del Observatorio de la Dirección General de Enseñanza Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

³⁷ 11 de Montevideo, 5 del departamento de Canelones y 17 del interior del país.

³⁸ Para esto se consideró la proporción de docentes en cada fase de la trayectoria profesional según el último censo docente y se solicitó a cada director 2 docentes con 1 a 6 años de experiencia, 5 con 7 a 25 años de experiencia y 1 con 26 o más años de experiencia.

³⁹ Dada la centralización del sistema uruguayo, las autoridades de Secundaria envían los mismos documentos a todos los liceos públicos del país. Para este estudio se procesaron los diecinueve documentos recibidos por un liceo público de Montevideo en el periodo considerado.

⁴⁰ La llamada “Coalición Multicolor” se formó con el Partido Nacional, el Partido Colorado, Cabildo Abierto, el Partido Independiente y el Partido de la Gente.

áreas, desde los planes y programas, la gestión educativa y la formación docente, así como la gobernanza.

El cambio institucional se viabilizó a través de la llamada Ley de Urgente Consideración (LUC)⁴¹ y fue profundo: el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ganó poder respecto a la ANEP; se concentró la toma de decisiones en primaria, secundaria y educación técnica mediante la sustitución de organismos colegiados por Direcciones Generales; se eliminó la representación de los docentes en primaria, secundaria y educación técnica; y se modificó el mecanismo de acreditación universitaria de la formación docente, entre muchos otros aspectos.

Por su parte, si bien la reforma curricular quedó plasmada en el “Plan de Desarrollo Educativo”⁴² planteado el primer año de gobierno, la emergencia sanitaria dejó en suspenso su implementación y obligó a una redefinición de los objetivos y recursos para hacer frente a la pandemia. En el bienio 2020-2021 las autoridades educativas centraron sus esfuerzos en la instrumentación de un modelo de enseñanza remota de emergencia (ERE) y fue recién en el 2022 cuando sí se impulsó la transformación curricular prevista (en la llamada “Transformación Educativa”).

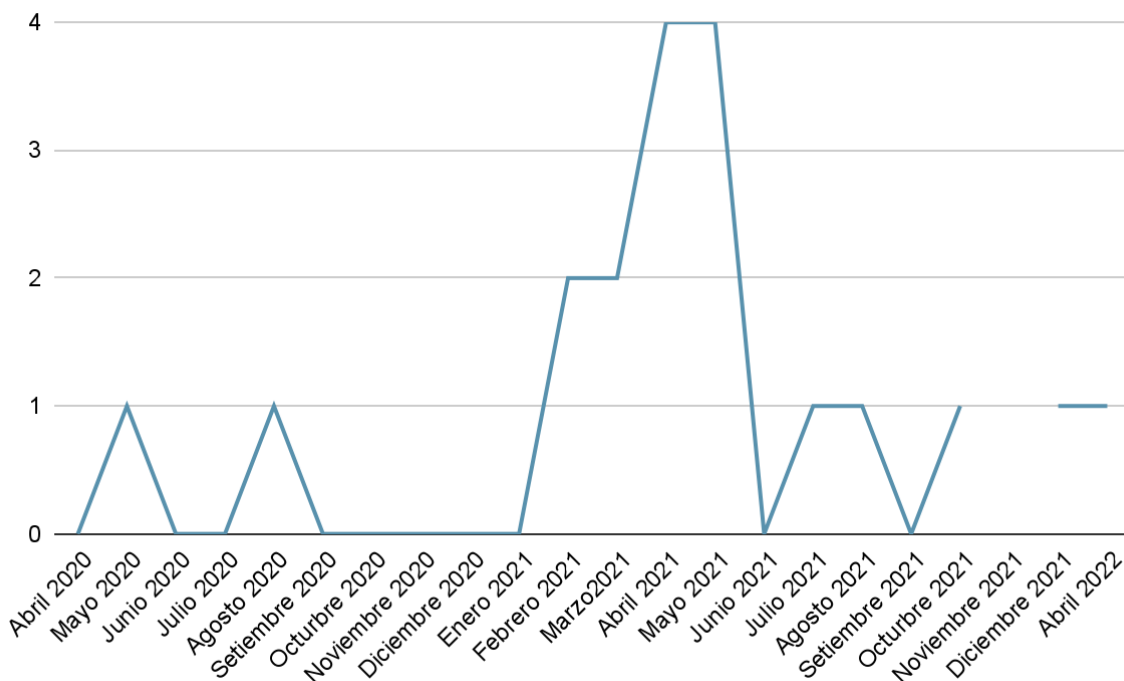
Las ordenanzas, las resoluciones y los protocolos aprobados por las autoridades de secundaria durante los meses de pandemia constituyen un buen punto de entrada para estudiar las políticas educativas del período. El análisis del contenido de los diecinueve documentos recibidos por un liceo público de educación media de Montevideo entre marzo 2020 y abril 2022⁴³ revela que entre el primer año de la pandemia y el segundo hubo un cambio importante -cualitativo y cuantitativo- en las resoluciones enviadas por las autoridades a los liceos: en el 2020 las comunicaciones formales fueron escasas mientras que en el 2021 se incrementó su número (Gráfico 1). En otras palabras, en los primeros meses de pandemia hubo una suerte de repliegue de las autoridades educativas y las orientaciones a los liceos quedaron en manos del gobierno nacional y especialmente de las autoridades sanitarias. Ejemplo de ello es que la primera comunicación provino de la Comisión de Salud Laboral del Consejo Directivo Central (CODICEN) en el mes de mayo del 2020; allí se definió el concepto de “población vulnerable”, se establecieron protocolos de protección ante el reingreso paulatino a los liceos, así como disposiciones sobre la limpieza y ventilación de los salones, y medidas de actuación ante casos de personas con síntomas.

⁴¹ Ley nro. 19889.

⁴² Este plan fue parte de la Ley de Presupuesto Quinquenal. Véase <https://www.anep.edu.uy>.

⁴³ Es importante recordar que se trabaja aquí con los documentos recibidos por un liceo, por lo cual el volumen de documentación recibido por el director no es necesariamente equiparable al conjunto de resoluciones, decretos y circulares que fueron emitidas por las autoridades de secundaria durante todo el período, en particular porque hubo documentación dirigida a los equipos de inspección. Sin embargo, por la centralización característica del sistema educativo uruguayo se sabe que todos los liceos reciben básicamente los mismos comunicados.

Gráfico 1. Resoluciones, circulares y comunicados de autoridades educativas recibidas durante la pandemia



Un sistema educativo fuertemente centralizado como el uruguayo experimentó en el 2020 un vacío relativo respecto a qué directrices seguir en la gestión cotidiana de los liceos. Las entrevistas a los directores liceales participantes en la investigación mostraron con contundencia la falta de lineamientos claros sobre cómo proceder durante los primeros meses de la pandemia. Consultados sobre el apoyo de las autoridades educativas, un director de un liceo de las afueras de Montevideo indicaba: “No, no hubo... Había mucha incertidumbre... Nos sentimos bastante a la deriva. Incertidumbre completa, yo creo que todos estábamos un poco así. A veces (se tomaban) resoluciones que no eran del todo claras”.

Este hallazgo concuerda con los de Olivera, Castillo y Brossi respecto a las estrategias utilizadas por los centros educativos para sostener el vínculo entre estudiantes y docentes durante la pandemia en Uruguay y Chile. Según los autores, “las políticas públicas estuvieron desconectadas de las realidades sociales del territorio” y dificultaron “el necesario acompañamiento a los estudiantes en la enseñanza virtual^{44 45}. Los autores concluyen que en la pandemia la falta de comunicación entre los decisores de la política educativa y las direcciones derivó del hecho que las autoridades siguieron una estrategia “homogénea, vertical y unidireccional”⁴⁶.

En el segundo año de la pandemia creció el flujo de documentos desde las autoridades educativas a los liceos, con difusión de protocolos, agregados y enmiendas que se fueron procesando como resultado de las condiciones sanitarias. Las comunicaciones evidencian un intento de

⁴⁴ Olivera, M., Castillo, A., y Brossi, L. (2022). Op cit, p. 83.

⁴⁵ La comunicación de las autoridades centrales de la educación antecedió a las específicas de secundaria. En pandemia el primer documento de ANEP para los centros educativos (ANEP, 2020a) fue aprobado por el CODICEN el 16 de abril de 2020 (Acta 17, Resolución 17 del 16 de abril de 2020 de CODICEN) y el segundo documento fue aprobado por CODICEN el 25 de junio del mismo año (Acta 36, resolución del 4 de junio de 2020 del CODICEN) (Nihil, Castillo y Brossi, 2022).

⁴⁶ Olivera, M., Castillo, A., y Brossi, L. (2022). Op cit, p. 100.

fundamentación de las medidas en base a evidencia científica y a las recomendaciones del Ministerio de Salud Pública. Aunque a lo largo de los documentos se instó a garantizar el acompañamiento de los estudiantes -inclusive se habló de la “obligatoriedad de mantener el vínculo con sus alumnos”- en ningún momento se definió algún tipo de control efectivo sobre el trabajo docente en las plataformas digitales. Hubo sí una preocupación expresa por los estudiantes en “situación de vulnerabilidad” pero no se explicitó qué mecanismos de apoyo se podía brindar a estos alumnos ni a sus profesores.

Las entrevistas a los directores ratificaron que en el 2021 cambió el volumen y el tipo de directrices a los liceos, pero los testimonios también revelan cierta falta de articulación de las medidas dentro de una política global coherente.

Fue una situación novedosa para todos. Creo que se tomaron resoluciones de difícil implementación. ¿Cómo se iban a implementar esas resoluciones? Y con poco plazo también para poder ejecutarlas, lo cual generó problemas luego a la interna de la organización del centro educativo. También hubo una proliferación de resoluciones... Faltó capaz que una línea de trabajo más clara hacia los centros educativos en el sentido de seguir con ciertos criterios adoptados... También entiendo que se puede dar por la adaptación a la incertidumbre y lo cambiante que fue ese período... Me refiero, por ejemplo, en cuanto a los criterios de evaluación, de las modificaciones al reglamento de pasaje de grado, que hubo diversidad de situaciones a lo largo de estos años lo que generó situaciones complejas... eso dificultó bastante el trabajo a nivel de los liceos (directora de liceo de Montevideo).

El análisis del contenido de los diecinueve documentos recibidos durante los dos años de pandemia permite ver que la mayoría se refirió a aspectos sanitarios y epidemiológicos (protocolos sanitarios, disposiciones, actualizaciones), a la organización del tiempo pedagógico y a aspectos logísticos de la vida escolar. También hubo comunicaciones que reglamentaron las modalidades de evaluación (como ser los períodos de examen) o brindaron algún tipo de apoyo pedagógico sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y/o la evaluación formativa. En el corpus documental analizado se encontró un documento vinculado a la suspensión de clases por el aumento de casos de COVID-19 y otro centrado en aspectos meramente administrativos (Gráfico 2).

Gráfico 2. Contenido de las resoluciones, las circulares y los comunicados de las autoridades de Secundaria durante la pandemia

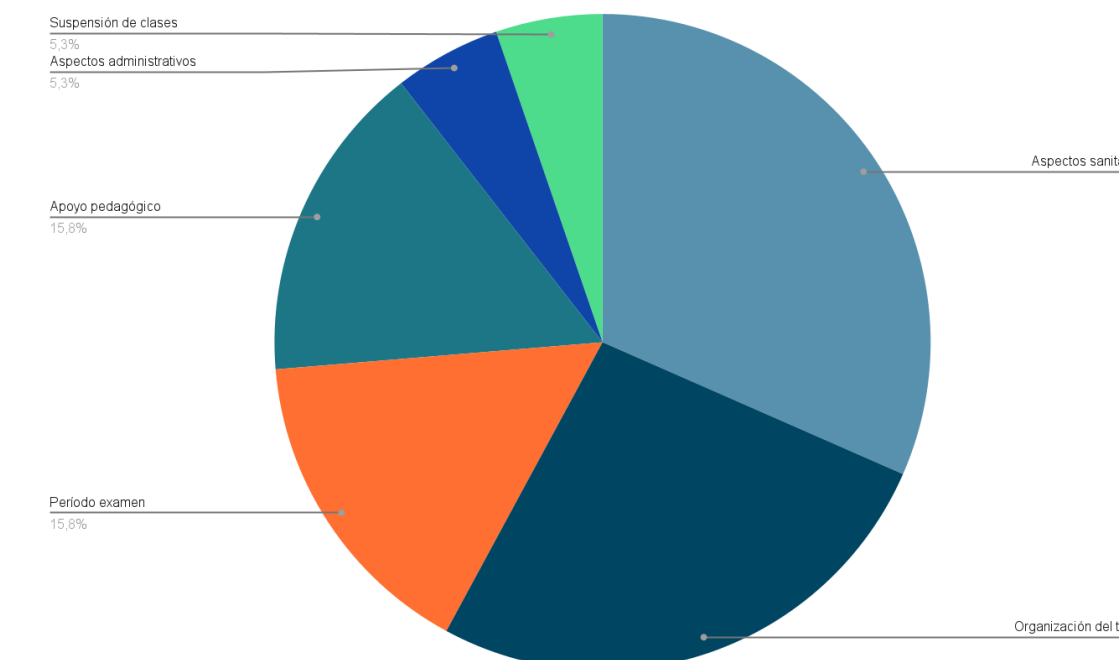


Gráfico 2: Elaboración propia.

En suma, a nivel de la macropolítica el legado de la pandemia fue importante e implicó cierto impulso y freno. Por un lado, operó como una verdadera “coyuntura crítica” en la cual se alteró significativamente la estructura del gobierno educativo, con disminución de los niveles históricos de autonomía de la ANEP y recorte de la participación de los docentes en los órganos de gobierno de la educación. En este contexto, tanto los sindicatos docentes como las Asambleas Técnicas Docentes (ATD) - otrora actores clave en el escenario de la política educativa uruguaya - encontraron dificultades para articular demandas y expresar los descontentos del colectivo docente frente a la política educativa; los gremios estudiantiles sufrieron una suerte similar, apareciendo con vigor recién el año posterior a la pandemia⁴⁷. Por otro lado, la pandemia frenó el impulso del gobierno en cuanto a la reforma curricular, supuso su postergación y comprometió drásticamente su probabilidad de plena concreción al limitar su ejecución al bienio 2022-2023 previo al lanzamiento de la campaña electoral en 2024. Los cambios curriculares, por definición, exigen tiempos de mayor aliento.

5.2 EL NIVEL MESO

En esta sección corresponde estudiar el papel de los inspectores y los directores en la pandemia.

En el 2020 los inspectores encontraron dificultades para controlar el trabajo docente, lo que históricamente había sido una de sus principales funciones. Al decir de un director de Montevideo, “en cuanto al régimen de trabajo de los docentes, durante la pandemia las formas de control eran

⁴⁷ En contraposición, durante estos años adquirieron más relevancia nuevos actores, como ser las familias y los padres, que irrumpieron con fuerza para reclamar por el derecho a la educación de sus hijos.

muy difíciles, por ejemplo, en los periodos en los cuales estuvo cerrado el Liceo”. En cambio, en el 2021 la Inspección buscó retomar sus cometidos. Ejemplo de ello fue el “Documento orientador para el escenario de no presencialidad” emitido ante las medidas anunciadas por Presidencia de suspensión de clases presenciales. Se recordó allí “la necesidad de continuar trabajando de acuerdo a las recomendaciones y lineamientos planteados, la importancia de mantener el vínculo pedagógico, recurrir a los recursos disponibles para cumplir con la tarea y fortalecer el abordaje de la dimensión socioemocional”. En las recomendaciones se instó a los profesores a priorizar el currículum procurando apoyos específicos para estudiantes con mayor vulnerabilidad, se les recordó que la función de videoconferencia en la plataforma CREA no consumía datos y se les reiteró la relevancia de que hicieran uso de la plataforma y del “portafolio docente”. Esta libreta digital -que había sido resistida por el colectivo docente en la prepandemia- se constituyó en la base del control administrativo de la labor docente desde entonces.

La escasez de lineamientos oficiales del 2020 afectó la gestión educativa. Como lo expresó el director de un liceo del interior: “El apoyo fue relativo. Estuvimos muy solos, yo sentí que realmente estábamos solos. Más en el 2020 pero igual estuvimos solos los dos años. Estamos más acompañados ahora.” Preguntados los directores sobre el apoyo de la Inspección durante la pandemia⁴⁸, surgió que algunos inspectores tuvieron un rol activo en el acompañamiento a los docentes y equipos directivos, y otros fueron más pasivos.

Nosotros trabajamos muy de cerca con la inspectora de institutos y liceos de acá de esta zona y recibimos bastante apoyo de parte de ellos. Del apoyo de las autoridades nacionales, como que no sé... no sé qué decirte.⁴⁹

No quiero decir que no apoyaran... Sí hubo apoyo de la inspección, pero a veces las exigencias de la forma de trabajar no contemplaba si tenías recursos o no, y ahí a veces tenías que improvisar.⁵⁰

Frente a esta realidad de incertidumbre y soledad emergió como respuesta el trabajo colaborativo entre directores a través de zoom y grupos de whatsapp, los que emergieron como instrumentos de ayuda mutua:⁵¹

Tenemos una sala de directores, tenemos un grupo de whatsapp que funciona muy bien, y nos apoyamos entre nosotros, también en la parte de reglamentación, dudas que tengamos y cosas así, y fue muy útil en ese periodo. ¿Cómo estaban resolviendo esto?, ¿cómo estaban resolviendo aquello? (Porque) como director también te sentís bastante aislado.⁵²

Al principio del primer año se hacían salas casi semanales. Nos reunimos una vez por semana o cada 10 días entre directores para compartir todo tipo de experiencia, qué te está dando resultados. La sala de nuestra localidad es una sala que mantiene un buen vínculo en general. La persona que no está interesada, que no quiere, directamente no participa y no pasa nada. No es que andamos nosotros persiguiendo a la gente.⁵³

⁴⁸ Nótese que entre los 33 directores entrevistados para esta investigación 11 manifestaron haber ingresado a la dirección en el 2022 o no haber estado en la dirección de ese liceo durante la pandemia. En este sentido, una integrante de la dirección de un liceo de Montevideo expresó: “En 2020 y 2021 no éramos nosotros el equipo de dirección del liceo. Yo era docente en este liceo, te puedo responder desde ese lugar”.

⁴⁹ Equipo de Dirección de Liceo del interior del país.

⁵⁰ Equipo de Dirección de Liceo del interior del país.

⁵¹ Equipo de Dirección Liceo del interior del país.

⁵² Integrante del Equipo de Dirección de un liceo de la región norte del país.

⁵³ Este hallazgo es coincidente con el de Morales quien señala la importancia de los espacios colaborativos y de promoción de estrategias conjuntas entre docentes y directivos para superar las dificultades de los liceos por la pandemia. Véase Morales, M. J. (2022). La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología. Una primera reflexión pospandemia. Revista de Ciencias Sociales, 35(51), 33-62; Morales, M. J. y Olivera, M.

Por la vía de los hechos, los directores incursionaron en el ejercicio de la autonomía escolar. El equipo de dirección de un departamento del interior del país manifiesta que “se hicieron talleres con los docentes, cómo armar una videoconferencia, cómo compartir pantalla, hacer presentaciones y el tema de CREA, cómo se arma un foro para que los chiquilines interactúen... hicimos algunos (talleres) sobre cómo organizar las carpetas porque los estudiantes no encontraban el material”. La dirección de un liceo del norte del país agrega que “se trabajó por whatsapp, zoom, correos y papel... a los chiquilines que tenían problemas de conectividad les dimos computadoras y venían al liceo a trabajar a los salones, había lugar para que estuvieran bien separados”.⁵⁴

En síntesis, en el nivel mesopolítico, el Estado Docente se mantuvo incólume durante la pandemia en tanto la Inspección y las direcciones liceales mostraron una clara preocupación por cumplir con el derecho a la educación de los estudiantes. La lógica centralista de funcionamiento del sistema fue tensionada por las dificultades de ejercer el control vertical por parte de la Inspección. Esto promovió espacios de coordinación interdirecciones previamente inexistentes y también habilitó experiencias de ejercicio de autonomía inesperadas, todo lo cual redundó en algunos ejemplos de innovación, como se verá en la sección siguiente.

5.3 EL NIVEL MICRO

Para comprender el legado de la pandemia a nivel micro este apartado se concentra en la experiencia de los profesores en tres dimensiones: los factores que facilitaron o dificultaron la ERE, sus prácticas pedagógicas y la colaboración con otros docentes.

En términos generales los docentes comparten la percepción de los directores sobre la existencia de dos momentos a lo largo de la pandemia: en el primero reinó el desasosiego y la incertidumbre, en el segundo las autoridades procuraron retomar la conducción del sistema. En un grupo de discusión con docentes experimentados, una profesora diferenció entre “la primera etapa de la pandemia y la segunda. Nosotros tuvimos una primera etapa donde estábamos solos y después el segundo año como que hubo otra forma de enfrentar la pandemia. Y yo creo que en la actualidad hay muchos lugares donde nosotros podemos pedir ayuda, que sabemos nos van a responder, mucho apoyo de ANEP o de CEIBAL”.

El balance de los profesores sobre los lineamientos recibidos de las autoridades centrales, las inspecciones y las direcciones se consigna en el Gráfico 3. De acuerdo a las respuestas a los cuestionarios autoadministrados, casi la mitad de los docentes tiene una valoración negativa de las directivas por distintos motivos: las marchas y contramarchas, la falta de coherencia, su falta de aplicabilidad y el excesivo énfasis en aspectos burocráticos o de control. Un docente de Astronomía e Informática con quince años de experiencia así lo dijo: “Fueron improvisados y sobre la marcha. Denotaron muy poca planificación y desconocimiento sobre la realidad de los docentes y estudiantes.” La siguiente reflexión de una docente de Sociología refleja de las posturas más extremas vertidas en los cuestionarios: “(Los lineamientos fueron) malos, poco claros: Todo lo que hice con mis alumnos fue por decisión propia, pensando en mi calidad de profesional de la educación y en la necesidad de mis alumnos. Al inicio de la pandemia no hubo pautas de trabajo, quedó librado a la opción particular de cada docente: eso dio lugar a que cada docente optara por su forma de trabajar y en muchos casos no fue la mejor opción. Muy pocos docentes realizaron

(2021). (Des)conexiones y pandemia: entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay. *Revista Linhas*, 22(48), pp. 16-49.

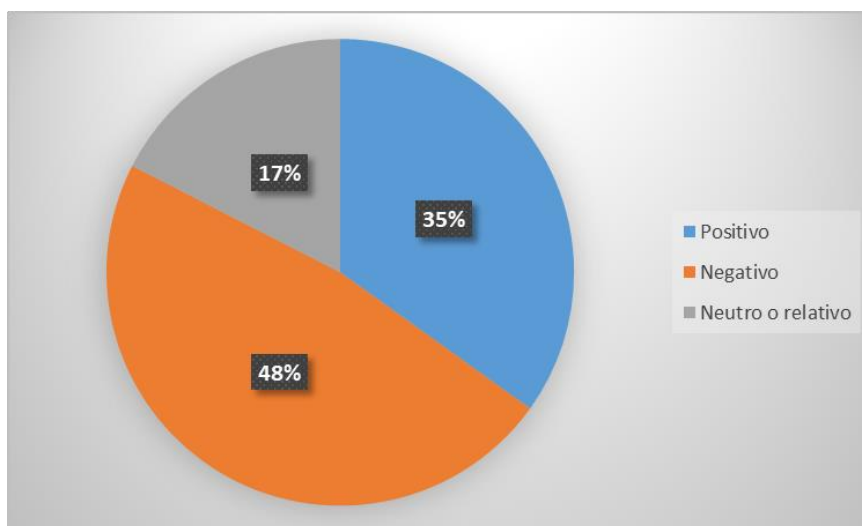
⁵⁴ Directora de Liceo en el interior del país.

clases por zoom, hubo mucha resistencia por parte de los docentes también. Luego hubo algunas pautas de la Inspección”.

Como contracara, alrededor de un tercio de los docentes tuvo una valoración positiva. Una docente de Literatura con veintidós años de experiencia dijo: “Hicieron todo lo posible ante un acontecimiento inesperado. Se trabajó todo lo mejor que se pudo”. Las respuestas positivas primaron sobre todo en relación a los equipos directivos y luego a la inspección. Una profesora de Química con veinticuatro años de experiencia reflexionó: “Desde la inspección de asignatura, los lineamientos me sirvieron para tener la tranquilidad que estaba haciendo lo correcto, en un principio a destiempo, dadas las características de la situación que vivíamos, pero luego fue organizado y sistemático. Estaba el apoyo y el intercambio necesario”.

También hubo varias respuestas que matizaron la participación y el rol de las autoridades, ya sea porque incluyeron aspectos positivos y negativos o porque se valoró en forma diferente el rol de las distintas autoridades. Un ejemplo de este último caso provino de una docente de Biología con diez años de experiencia: Durante la pandemia, fue un tiempo de muchísima incertidumbre. Depende si nos referimos a autoridades nacionales o a la dirección escolar. En el primer caso, los lineamientos se sentían comunicados muy sobre la marcha. Sin embargo (fue) muy valioso que sugerían que cada centro educativo se adecuara a su realidad. En el caso de la dirección escolar, los lineamientos fueron coherentes, siempre pensados para facilitar el vínculo pedagógico lo mejor posible”.

Gráfico 3. Percepción de docentes sobre los lineamientos recibidos por las autoridades durante la pandemia



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si las autoridades educativas no constituyeron un buen soporte para los profesores, ¿cuáles fueron los factores que les permitieron hacer frente al nuevo contexto de enseñanza? Los datos de la tabla 1 revelan que ellos se apoyaron en cuatro recursos: su experiencia docente (68,4%), los recursos disponibles de CEIBAL (62,0%), el trabajo colaborativo con sus colegas (60,8%) y su formación (56,9% mencionó la formación previa y 44,9% la formación durante la pandemia). En un nivel de menciones bastante inferior aparecieron el apoyo de la dirección (36,7% de menciones), el asesoramiento del profesor referente en materia tecnológica (denominado “POITE”, en referencia a Profesor Orientador en Informática y Tecnología Educativa, 27,8%), los recursos

disponibles en ANEP (19,6%), el apoyo de las inspecciones (16%) y los recursos disponibles en el centro educativo (16%).

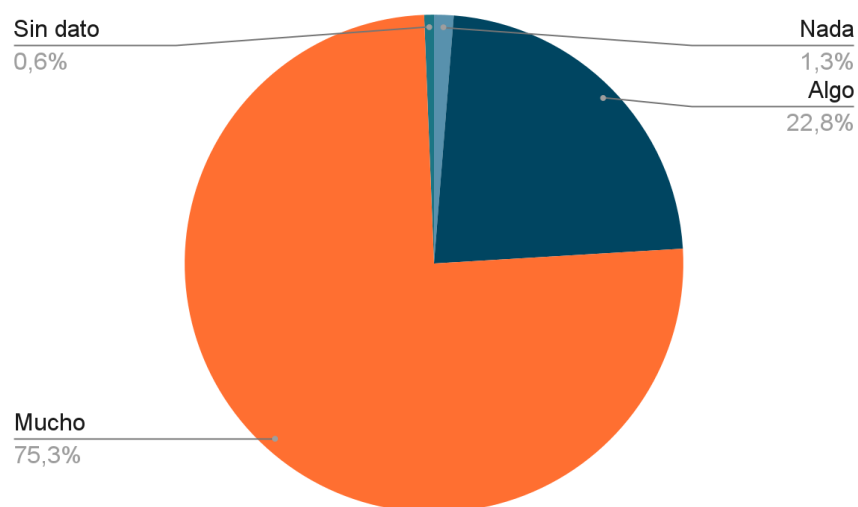
Tabla 1: Porcentaje de docentes que respondió que estos factores fueron muy importantes para enfrentar la enseñanza remota durante la pandemia

Experiencia docente	68,35
Recursos disponibles CEIBAL	62,03
Trabajo colaborativo otros colegas	60,76
Formación docente previa	56,96
Formación docente durante	44,94
Apoyo de la dirección	36,71
Apoyo del POITE	27,85
Recursos disponibles ANEP	19,62
Apoyo de la inspección	15,82
Recursos disponibles en el liceo	15,82

Fuente: elaboración propia.

A juzgar por las respuestas al cuestionario autoadministrado, la pandemia tuvo un gran impacto en las prácticas competentes en materia tecnológica. Consultados respecto a cuánto había cambiado su uso pedagógico de las tecnologías digitales con la pandemia, un 75% de los docentes afirmó que había cambiado mucho, un 23% que había cambiado algo y solo un 1% afirmó que no había cambiado nada.

Gráfico 4. Percepción docente sobre el cambio en el uso pedagógico como consecuencia de la pandemia



Fuente: elaboración propia.

El discurso de un docente de Matemática de un liceo del interior con cerca de veinte años de experiencia en la enseñanza pública es ilustrativo a este respecto:

De a poco nos vamos formando para trabajar con las tecnologías y lo digital (...) Con la pandemia lo que me pasó fue como volver a empezar para mí. Y hace poco tuve la oportunidad de reflexionar, de hacer una autorreflexión y llegué a la conclusión de que lo que hice fue repetir exactamente lo mismo que cuando arranqué como profesor. Lo primero que hice fue poner la camarita y el pizarrón y ahí estaba de vuelta dando clases magistrales. En un principio confié en que iban a ser dos semanas nada más y se iba a terminar. Pero después eso no pasó. Ahí me empecé a preocupar un poco y eso me llevó a buscar otras alternativas, a explorar un poco las opciones que había. Yo me aferré desde un inicio a CEIBAL porque sentí que tenía un respaldo. Porque en mi cabeza el liceo pasó de ser la institución a la que voy siempre, el edificio de siempre y pasó a ser un espacio en la nube (...) tuve que empezar a aprender, a desarrollar, a profundizar un poco en todo lo demás, en mis competencias digitales, en las alfabetizaciones. Entender las herramientas que me brindaba... que aparte iban cambiando día a día, porque también se iban desarrollando junto a la situación (Grupo de discusión con docentes experimentados).

La pandemia sirvió como una suerte de laboratorio de aprendizaje para muchos docentes que recurrieron a las herramientas tecnológicas para hacer frente a las demandas de un contexto inesperado e incierto. El amplio abanico de recursos accesibles a través de CEIBAL facilitó la ERE aunque su uso parece haberse desarrollado a través de la prueba y el error y de la formación autodidáctica, más que como resultado de un esfuerzo sostenido y sistemático de formación. Al decir de una docente de inglés con más de treinta años de experiencia:

Algunos habíamos empezado a trabajar desde antes de la pandemia, por ejemplo, en la plataforma CREA, que fue básica, pero cuando llegó la pandemia encontró a muchos docentes que ni siquiera sabían cómo utilizarla. Entonces eso fue como un aterrizaje forzado. Pero creo que llegó para quedarse y es una herramienta que nos permite

muchísimas cosas...”. Prosigue luego: “para mí fue claro que, al tener que enfrentarnos a la pandemia... sentarnos en nuestras casas y decir ahora qué hago con los chiquilines del otro lado de la pantalla, cómo hago para dictar una clase al enfrentarme al zoom, con 25 cuadros negros... porque no prendían la cámara... y no quedó otra” (Grupo de discusión con docentes experimentados).

En otro rubro, si bien los efectos positivos de la colaboración docente han sido documentados ampliamente, varios estudios en el continente muestran que la labor docente sigue siendo tarea fundamentalmente solitaria⁵⁵. En Uruguay hay escasa investigación sobre el trabajo colaborativo en los centros educativos públicos, pero trabajos hechos sobre la pandemia y post-pandemia revelan que la crisis sanitaria generó un ambiente propicio para las el trabajo colaborativo^{56 57}. La pandemia empujó al trabajo colaborativo ya que los profesores incursionaron en variadas actividades profesionales colaborativas⁵⁸: instancias de socialización de buenas prácticas con docentes de otras instituciones (a través de foros, talleres, webinars, grupos de whatsapp), espacios de colaboración al interior de los liceos (a través de las instancias de coordinación virtual que se desarrollaron durante la pandemia) y la participación en comunidades virtuales de aprendizaje vinculadas a la práctica profesional docente. En un sistema educativo fuertemente centralizado y jerarquizado, los docentes valoraron el trabajo colaborativo en pandemia:

Yo recuerdo de alguna colega, sobre todo una colega de más edad e incluso de muchos más años de experiencia que jamás había utilizado en un celular y no tenía whatsapp. Yo jamás use el whatsapp con los estudiantes, pero nunca había usado un Google drive, nunca había usado la plataforma CREA, que fue un gran recurso y después empezamos a descubrir un montón de recursos que habían y que fueron re-interesantes. Y como dice la compañera, el trabajo con los otros colegas fue fundamental porque nuestro trabajo docente siempre es en solitario, es como un trabajo donde cada uno hace como puede lo que quiere. Y rara vez nos consultamos. Esa es la realidad, no socializamos, ¿vos que estás haciendo qué vas a dar, ¿cómo los estás evaluando, qué recursos utilizas? Es un trabajo que generalmente es en solitario, no sé por qué, pero cuesta sacar a los docentes de ese trabajo aislado, pero en la pandemia fue como en esto hizo un clic, porque lo teníamos que hacer obligatoriamente, fue una necesidad organizarnos con otros colegas (Docente de Filosofía con doce años de experiencia en secundaria, en instituciones públicas y privadas, trabajando actualmente en catorce grupos).

En aquellos casos en que los equipos directivos promovieron espacios colaborativos en las coordinaciones por centro, los docentes reconocieron y valoraron su importancia para el desarrollo de sus competencias digitales docentes durante la pandemia, generando efectos duraderos y transformadores sobre sus prácticas. En otros casos las comunidades de práctica emergentes se constituyeron más allá de los liceos de pertenencia y se construyeron a partir de lazos de afinidad y formación con colegas de otros centros. El multi-empleo de los docentes uruguayos promovió su participación en una multiplicidad de espacios y favoreció la circulación de información, recursos y buenas prácticas, como se expresó en uno de los grupos de discusión con docentes experimentados:

⁵⁵ Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.

⁵⁶ Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E. y Questa-Torero, M. (2022). “Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: el caso de Uruguay”, *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), pp. 1-21

⁵⁷ Bolisani, E., et al. (2020), op cit.

⁵⁸ Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Oreac, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco, pp. 112-152.

Fue un proceso más bien personal y colectivo, pero colectivo, no con colegas de los centros en los que yo trabajaba...más con amigos. Con los que compartimos y planificábamos, aunque trabajamos en centros distintos y creo que eso sí fue muy enriquecedor porque no se daban las instancias para el trabajo colaborativo en las coordinaciones. La inspección y a la dirección en mi caso lo que nos sumaban eran cursos, cursillos, pero que no nos sacaban de ese estrés docente de saber si estábamos haciendo las cosas medianamente bien, sumado a todo lo que decía la compañera del trabajo administrativo que de paso y cañazo venía desde las inspecciones.

Se puede decir entonces que la pandemia gestó incipientes “comunidades de práctica profesional docente”⁵⁹, espacios de colaboración y aprendizaje colectivo significativo⁶⁰ que operan con reglas formales e informales divergentes de las tradicionales y tienen una potencialidad interesante para la innovación⁶¹. Cabe preguntarse hasta qué punto en la postpandemia se han sostenido las tendencias a la incorporación de la tecnología en la práctica pedagógica y a la colaboración docentes. La evidencia cualitativa recogida apunta a la amortiguación:

Acá en Montevideo, por lo pronto en los centros en los que yo trabajo, la tecnología falla...hay 12 computadoras de las cuales no funcionan todas (...) tienen que estar trabajando de a 3 en cada computadora, entonces eso dificulta muchísimo el trabajo de integración de la tecnología al aula. (Grupo de discusión, docentes experimentados)

En la postpandemia parece darse un relativo abandono de prácticas innovadoras desarrolladas en la pandemia y el retorno a prácticas de enseñanza más tradicionales. La reflexión de una docente experimentada de Biología en uno de los grupos de discusión deja abierta la interrogante sobre la capacidad del sistema educativo uruguayo para capitalizar las experiencias de la pandemia: “En mi caso hubo como...se podría llamar entre comillas un “retroceso”. Yo todo eso que hacía de buscar recursos, poner links, imágenes, todo lo digital, hacer las fichas, todo eso en CREA, las devoluciones.. todo eso lo abandoné. Volví a una etapa pre-pandemia. Hasta más exacerbada diría. Obviamente que utilizo algún recurso de este digital, pero me retrotraje, creo que también fue como un baño de demasiadas cosas en muy poco tiempo”. La evidencia cualitativa también apunta a cierto repliegue en el ímpetu colaborativo.

En síntesis, en el nivel micropolítico, la pandemia conmocionó a los profesores que se enfrentaron a un contexto de enseñanza radicalmente alterado. Lo hicieron apoyándose en su formación (débil en lo tecnológico), su experiencia, los recursos de CEIBAL y el trabajo colaborativo con colegas. La contribución de las autoridades macro y meso al trabajo cotidiano de enseñar parece haber sido tenue a juzgar por las opiniones docentes. La institucionalidad jerárquico-burocrática clásica se resintió y muchos profesores recurrieron a la innovación y la colaboración como instrumentos de propulsión de sus prácticas.

⁵⁹ Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

⁶⁰ Las “comunidades de práctica profesional” son espacios que nuclean a profesionales de un campo de conocimiento específico que comparten un problema u interés por una temática afín. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system*. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

⁶¹ Bolisani, E., Fedeli, M., De Marchi, V., y Bierema, L. (2020). *Together we win: Communities of Practice to Face the COVID Crisis in Higher Education*. In *Proceedings of the 17th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning ICICKM* (pp. 72–80).

5. A MODO DE CIERRE

En Uruguay el legado político de la pandemia sobre la educación no ha sido unidireccional. Esta investigación confirmó la pertinencia de abordar este tema multidimensionalmente y privilegiando una mirada institucional.

El análisis macro reveló una herencia dual. Por un lado, se procesó un cambio relativamente profundo en el gobierno de la educación, con el fortalecimiento del Ministerio de Educación y Cultura respecto a la ANEP, la merma de la participación de los docentes en la toma de decisiones y la desaparición de históricos órganos colegiados de primaria, secundaria y la educación técnica. Estas modificaciones fueron concretadas en el marco de la desmovilización de los colectivos docentes por la emergencia sanitaria y, si en el futuro se quisiera revertirlas, sería necesario aprobar un nuevo marco legal.

Por otro lado, por la vía de los hechos la pandemia postergó hasta el 2022 el inicio de la transformación curricular, un diseño que privilegia el desarrollo de competencias por sobre la adquisición de contenidos, y requiere nuevas prácticas pedagógicas. La reforma del currículum no se concretó en la primera etapa del gobierno de Lacalle (la llamada “luna de miel”) sino que su implementación debió esperar al período 2022-2023. Futuras investigaciones deberán responder en qué medida la llegada del año electoral 2024 comprometió significativamente las posibilidades de la “Transformación Curricular”.

En el nivel meso, la interrupción abrupta de las clases presenciales en marzo del 2020 y el pasaje a la ERE tensaron el funcionamiento de un sistema altamente centralizado y burocratizado como el uruguayo. La institucionalidad clásica chirrió, y los inspectores y directores fueron protagonistas de una dinámica de péndulo entre una suerte de vacío de autoridad y el fortalecimiento de la autonomía de los liceos que permitió procesos de innovación y colaboración inéditos en el sistema educativo uruguayo.

En el 2020 la contundencia e incertidumbre de la pandemia reinaron, se enlenteció el flujo de directrices de las autoridades educativas a los liceos y se resintió el control ejercido centralmente por los inspectores, algo que intentó revertirse en el 2021 cuando hubo un empuje de la Inspección para restaurar su papel tradicional. En todo el período los equipos directivos enfrentaron los enormes desafíos de la gestión a través de grupos autoconvocados de coordinación y la búsqueda de soluciones innovadoras. En tal sentido, los liceos transitaron por experiencias muy heterogéneas en función del contexto geográfico y social, la permanencia de la dirección y la estabilidad de los equipos.

Los espacios de trabajo colaborativo creados por muchos directores también se dieron entre los docentes a nivel micro. Los profesores valoran enormemente los diversos encuentros entre colegas que les permitieron compartir prácticas, estrategias y conocimientos, en particular sobre la tecnología y los recursos virtuales. Se puede entonces afirmar que en la pandemia Uruguay asistió a la constitución de incipientes comunidades de práctica que ayudaron a los profesores a compensar carencias en su formación y contrarrestar culturas institucionales de trabajo solitario y rutinario. Este proceso de colaboración entre pares fue no sólo formativo sino también profesionalizante (esto es, opuesto a una lógica de control burocrático).

La pandemia fue una “coyuntura crítica” de tal envergadura que catalizó algunos cambios en los niveles macro, meso y micro. En la postpandemia opera simultáneamente la “dependencia de la trayectoria”, la fuerza restauradora de instituciones de larguísima data como la centralización, la burocratización, el aislamiento docente. Esta “inercia” se vio también sacudida por el intento del

gobierno de recuperar el tiempo perdido en sus últimos años, impulsando una reforma curricular que no parece haber capitalizado los aprendizajes de la pandemia y que fue resistida por los debilitados sindicatos docentes. Por ello la gran interrogante hoy es qué pasará con la mayor autonomía liceal, la coordinación interdirecciones y las incipientes comunidades de práctica que emergieron durante la pandemia. En qué medida esos ejercicios de autonomía y coordinación han sido sostenibles es algo que aún queda por sopesar, habida cuenta que a pesar de la reforma educativa no han cambiado las principales estructuras del trabajo que regulan la enseñanza en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (4), OEI DOI:
- Aristimuño, A., Bentancur, L. y Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. UNICEF-UCU. Montevideo.
- Bastos, M. I. (2010). O desenvolvimento de competências em TIC para a educação na formação de docentes na América latina. Trabajo presentado en la Conferencia sobre el impacto de las TIC en educación, Brasilia.
- Bentancur, N. (2012). Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: Instituciones, ideas y actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 65-93.
- Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social. Bs. As. CIPPEC.
- Bolisani, E., Fedeli, M., De Marchi, V., y Bierema, L. (2020). Together we win: Communities of Practice to Face the COVID Crisis in Higher Education. In Proceedings of the 17th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning ICICKM (pp. 72–80).
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cabrera, L., Nieves, C. y Santana, F. (2021). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Educational Sociology*, 10 (1). Disponible en <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise>
- Cabrera Borges, C. A., Rodríguez Zidán, C. E. y Zorrilla Salgado, J. P. (2018). Integración de dispositivos móviles en la formación inicial y en las prácticas educativas de los estudiantes de profesorado de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 123-141.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile.
- Caramés, Iris (2019). “El uso didáctico y disciplinar de las tecnologías en la formación inicial de profesores”, *Didácticas Específicas*, 20: 93-117.
- Coitinho, V., y González Vaillant, G. (2024). La alfabetización digital de los docentes de enseñanza media en Uruguay. *Perfiles Educativos*, 46(183): 39-56.

- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. UNESCO.
- Chasquetti, D. y Buquet, D. (2004). La democracia en Uruguay: una partidocracia de consenso. En *Política* 42: 221 - 247.
- Dana, O. (2022). Teachers' Pedagogical Beliefs And Technology Integration. European Proceedings of Educational Sciences, European Publisher.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Delgado J, Siow S, de Groot J, McLane B, Hedlin, M (2021). Towards collective moral resilience: The potential of communities of practice during the COVID-19 pandemic and beyond. *Journal of Medical Ethics*. 2021, 47(6):374–382. doi: 10.1136/medethics-2020-106764.
- Díez-Gutiérrez, E. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: La confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e). Disponible en
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-21.
- Emre, D. (2019). Prospective Teachers' Perceptions of Barriers to Technology Integration in Education. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 381-398.
- Failache, F., Katzkowicz, N. y Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e). Disponible en
- Fernández, T. y Mancebo, Ma. E. (2015). Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa? En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3: 71-89. Bs. As. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ghamrawi, N. (2022). Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad? *Educ Inf Technol (Dordr)*. 27(5):5889-5915.
- González Vaillant, G. y Markarian, V. (coords.). El río y las olas: ciclos de protesta estudiantil en Uruguay (1958, 1968, 1983, 1996). Montevideo: Udelar-AGU.
- Harreguy F. y Puglia, E. (2021). El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Currículum*, 2, 139-159.
- Jara, I. (2016). Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso del Plan Ceibal de Uruguay. Paris: UNESCO.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., y Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052.
- Lugo, Ma. T. y Delgado, L. (2020). Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina. Documento de trabajo nro. 187. Bs. As.: CIPPE.
- Mancebo, Ma. E. y Romero, M. (2022). El modelo burocrático de supervisión en la educación pública de Uruguay: convergencias y divergencias entre primaria y secundaria. *Revista Gestión de la Educación*, 8 (1). Universidad de Costa Rica.

- Mancebo, Ma. E. y Romero, M. (2021). Supervisión escolar y cambio educativo. Uruguay a la luz de la experiencia internacional (2005-2020). En Cuadernos del CLAEH, 40 (113). Disponible en
- Mancebo, Ma. E. (2020). "Carreras docentes: rasgos estructurales y procesos de cambio en América Latina". IIPE de la UNESCO. Bs. As. Disponible en .
- Mancebo, Ma. E. (2018). "Fronteras porosas entre la educación pública y la privada en Uruguay". En Peroni, V.- Valim, P. - Kader, C. (Organizadoras) Redefiniciones das fronteiras entre o publico e o privado. Implicacoes para a democratizacao da educacao. Porto Alegre: Editora OIKOS. ISBN 978-85-7843-788-6. Disponible en. Págs. 30 a 46.
- Mancebo, Ma. E. (2017). Las decisiones públicas en educación: ¿quién, cómo, dónde se decide en Uruguay. *Políticas Educativas*, 11 (1): 123 a 138. Santa María.
- Mancebo, Ma. E. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). En Propuesta Educativa, 45.
- Mancebo, Ma. E. (2012). Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay. En Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21(1): 93-118. Montevideo: FCS. 2012.
- Mancebo y González Vaillant, G.(2015). Decentralization and participation in the educational "arena": Uruguay and Chile between 2005 and 2010. En Revista Rumbos en Educación, 1. Santiago: Universidad Autónoma de Chile.
- Martínez, R. y Leite, C. (2021). Políticas de Integración de Tecnologías y Formación Inicial de Maestros en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (22). Disponible en
- Perera, M. y Aboal, D. (2017). The impact of a mathematics computer-assisted learning platform on students' mathematics test scores. Disponible en
- Martínez, R.; Leite, C.; Monteiro, A. (2016). TIC y formación inicial de maestros: oportunidades y problemas desde la perspectiva de estudiantes. Cuadernos de Investigación Educativa, 7(1), 69-92, Universidad ORT Uruguay, Montevideo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443646604006>
- Morales, M. J. (2022). La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología. Una primera reflexión pospandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 33-62. Epub 01 de diciembre de 2022.
- Morales, M. J. y Olivera, M. (2021). (Des)conexiones y pandemia: entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay. *Revista Linhas*, 22(48), 16-49.
- Olivera, M., Castillo, A., y Brossi, L. (2022). Experiencias y desafíos de la educación obligatoria en línea. Pandemia y enseñanza media en Chile y Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 81-105. Epub 01 de diciembre de 2022.
- Píriz, N. y Achard, I. (2022). ¿Cómo se actualizan los docentes de secundaria en Uruguay?. *Revista Presencia*. 7, .25-37. Colegio Stella Maris. Montevideo.
- Pulfer, D. (2013). Conversación con Darío Pulfer. El desafío es traducir las pedagogías de Paulo Freire al entorno digital. *Diálogos del Siteal*. La irrupción de las nuevas tecnologías en el escenario educativo latinoamericano, 1-10.
- Rebour, M. (2020). Creencias docentes, uso pedagógico de tecnologías y formación inicial de maestros. Tesis de Doctorado. Montevideo: Universidad ORT.

- Ripani, M. F. y Muñoz, M. [Eds] (2020). *Plan Ceibal 2020: Education innovation challenges in Uruguay*. Montevideo: Fundación Ceibal.
- Rivoir, A. y Morales, Ma.J. (2022). Educación en contexto de pandemia: retos y dilemas de la intensificación del uso de tecnologías digitales. Montevideo: *Revista de Ciencias Sociales*, 35 (51).
- Rivoir, A. L. (Coord.). (2016). *Tecnologías digitales en sociedad: análisis empíricos y reflexiones teóricas* [Recurso electrónico]. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Rivoir, A. y Lamschtein, S. (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1. El caso de Ceibal en Uruguay. *RAZÓN Y PALABRA Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, Investigación en Comunicación Aplicada*, (87), 29 p.
- Rodríguez Zidán, E., & Teliz, F. A. (2010). La larga marcha hacia la revolución digital en las escuelas. Análisis de la implementación de políticas TIC en educación a partir de la experiencia del Plan Ceibal y el modelo uno a uno en Uruguay. *Revista Iberoamericana De Educación*, 58(1), 1–16.
- Rodríguez Zidán, E., Marcelo, C., Bernasconi, G., Yot, C., Téliz, F. y Umpiérrez, S. (2017). Educadores en la era digital. Aprender a enseñar con tecnologías en la formación inicial de profesores de educación media en Uruguay, Montevideo, Fundación Ceibal, en:
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 45-59.
- Traversa, F. (2021). Los límites del neo-institucionalismo: las coyunturas críticas y la contingencia como negación del poder. En *Revista Debates* 15(3):172-202. Vaillant, D. (2023). Formación del profesorado en escenarios de tecnologías digitales: contexto y perspectivas. En Fernández Enguita, M. CDD para la transformación educativa. OEI. Disponible en
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay. Buenos Aires. UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Uruguay_ok.pdf >[Consultado 19 de setiembre de 2013].
- Vaillant, D. y Mancebo, Ma. E. (2022). Enseñar con tecnologías digitales. La mirada de los directores escolares de Argentina, Chile y Uruguay. *Revista Caribeña de Investigación Educativa* 6(2).
- Vaillant, D., Rodríguez Zidane, E. y Bentancor, G. (2022). Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la Matemática. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, Disponible en
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E. y Questa-Tortero, M. (2022). “Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: el caso de Uruguay”, *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 1-21
- Vanderberghe, R. (1999). Pensando en los directores: ¿cómo concilian las presiones externas con la redefinición de su rol? *Prisma* 11. 55-67.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 23.

SOBRE LOS AUTORES

María Ester Mancebo.

Doctora en Ciencias Humanas, opción Educación, por la Universidad Católica-Uruguay. Magister en Ciencias Sociales, opción Ciencia Política (FLACSO Argentina). Profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas de Uruguay. Es Profesora Titular en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República e investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Ocupó cargos de responsabilidad en el principal organismo de gobierno de la educación uruguaya (ANEP), en CEPAL y UNICEF Uruguay.

Gabriela González Vaillant

Doctora en sociología en la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY), en Stony Brook. Obtuvo su maestría en sociología y un diploma en estudios de género en esta misma institución. Es profesora de inglés y licenciada en sociología por la Universidad de la República. Es docente e investigadora del Departamento de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales (Udelar) e integrante del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay.

Virginia Coitinho

Doctoranda en Ciencia Política y Magíster en Ciencia Política en la Universidad de la República (FCS). Es Profesora de Derecho y Sociología egresada del Instituto de Profesores Artigas y Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de la República. Es docente e investigadora del Departamento de Historia de las Ideas en la Facultad de Derecho (Udelar).