

Uruguay, educación y reformas: ¿filosofía de la crisis o crisis de la filosofía?

Oscar Mañán* | Katherine Pose** | Verónica Ardisoni***

Ana Paula Coronel**** | Andrea Chaves*****

Resumen. El siguiente trabajo discute algunos conceptos tan popularizados como incorrectos utilizados por el sistema político sobre la «crisis de la educación». Esta idea en Uruguay se refiere casi exclusivamente a la educación pública y genera un imaginario de permanente crisis que, de forma recurrente interpela básicamente la labor docente. Los argumentos esgrimidos surgen de una lectura acrítica de los sistemas estandarizados de evaluación y, particularmente, el bajo porcentaje de culminación de la enseñanza media en el país.

Palabras clave: Uruguay, educación, reformas, covid-19.

*Uruguay, education and reforms:
philosophy of the crisis or crisis of philosophy?*

Abstract. The following paper discusses some popularised and incorrect concepts used by the political system about the «crisis of education». This idea in Uruguay refers almost exclusively to public education and generates an imaginary permanent crisis which, in a recurrent way, basically questions the work of teachers. The arguments put forward arise from an uncritical reading of standardised assessment programmes and, particularly, the low completion rate of secondary education in the country.

Keywords: Uruguay, education, reforms, covid-19.

* Uruguayo. Profesor investigador, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay. Correo-e: o.manan@gmail.com

** Uruguayo. Docente, Dirección General de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. Correo-e: kathepose@gmail.com

*** Uruguayo. Docente, Centro Regional de Profesores del Centro, Uruguay.

**** Uruguayo. Docente, Universidad del Trabajo del Uruguay.

***** Uruguayo. Docente, Centro Regional de Profesores del Sur, Uruguay.

DOI: <https://doi.org/1035533/e.cd.1528.om.kp>

RECIBIDO 13/11/2024

ISSN IMPRESO 2448-5020

ACEPTADO 18/12/2024

ISSN RED CÓMPUTO 2594-0899

Lo más útil que un sociólogo puede hacer es romper
los esquemas prefabricados, los vidrios de las ideologías,
de las doctrinas y de las retóricas donde está encerrada la sociedad.

Alain Touraine

Estas notas buscan poner sobre la mesa una discusión un tanto ausente en Uruguay, particularmente, para las autoridades de la educación. A menudo se escucha hablar de «crisis de la educación», de manera vaga, se refiere a tal idea popularizada en el imaginario colectivo, otras veces se le otorga un carácter mágico como solución de todos los problemas del país. Siguiendo esta lógica simple y errónea, se apunta a la educación deficitaria como el gran freno en la rueda del desarrollo y, en especial, a la educación pública y a los docentes como los últimos responsables de estos males.¹

En primera instancia se discute la idea de crisis de la educación y los supuestos que la fundamentan, en particular una relación entre educación y desarrollo que se articula a partir de una visión un tanto distorsionada. Luego se aborda una crítica a las reformas educativas que, sobre los supuestos anteriores, buscan edificar un sistema educativo público pragmático, bajo formas reproductivistas pretenden generar en los estudiantes algunos conocimientos prácticos para insertarse en el mundo de trabajo como una fuerza laboral flexible y disciplinada. Finalmente, y con base en un estudio en la formación de docentes para la enseñanza media durante la pandemia, se detallan algunos aspectos que fortalecen una crítica a las reformas que vienen imponiéndose y que deberían discutirse para mejorar la educación

¹ Una versión preliminar de este trabajo dio lugar a una presentación oral en un encuentro internacional de Historia de la Educación en Brasil (ISCHE 45-Annual Conference (De)Coloniality and Diversity in the Histories of Education, del 18 al 21 de agosto de 2024, Natal, Brasil).

pública. Por lo tanto, no es una crisis de la educación lo que debe interpelar a los uruguayos sino la propia filosofía con que se busca abordar algunas necesidades propias de la educación y cuya resolución no recae en el sistema educativo y menos en los docentes. Y, tal vez, contrario a los relatos dominantes, no habría que cambiar la educación para dinamizar la economía, sino repensar la economía y su funcionamiento como razón esencial para potenciar la educación.

1. ¿Crisis de la educación? ¿Para quiénes y bajo qué supuestos?

Fue desde la segunda mitad de los 1980 cuando Tony Blair, siguiendo las tesis popularizadas entonces de «economía del conocimiento» y «la era de la información» comenzaba su gobierno con tres prioridades: «educación, educación y más educación». Trece años más tarde, José Mujica hacía lo mismo en Uruguay pero bajo el discurso de «fracaso de la educación» a pesar del aumento presupuestal del primer gobierno del Frente Amplio (FA). La idea de «fracaso», se apoyaba en el bajo porcentaje de egresados que el sistema educativo público de enseñanza media arrojaba y en el desempeño de los estudiantes en los sistemas estandarizados de medición de aprendizajes (Mañán y Sabatovich, 2019:32).²

Según lo sintetizan Mesina y Cano, los discursos dominantes oscilan entre dos grandes explicaciones para la supuesta «crisis educativa». La primera tiene que ver con la discusión presupuestal y su insuficiencia para

²Se refiere aquí al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

abordar los desafíos que se presentan ineludibles (salarios bajos y multiempleo, funcionamiento, infraestructura, reestructuración, etcétera). La segunda, está enfocada en el desempeño docente, vinculada no sólo a su profesionalismo sino a sus conductas —sindicales, políticas, ideológicas. Dicha hipótesis se acompaña a menudo de una campaña de desprestigio, que como expresan los autores forma parte de «una estrategia internacional dirigida a destruir los sistemas educativos públicos» (Mesina y Cano, 2018:187).³

En una reciente investigación (Mañán *et al.*, 2024) quedó explicitado cómo el colectivo docente vive y siente este peso de ser catalogados como responsables de los resultados académicos y por ende de esa supuesta «crisis educativa». Y, específicamente en el periodo de pandemia, recayó en el trabajo docente y más que nada en su voluntad, sin planeación estratégica o ideas preconcebidas por las direcciones políticas de la educación, no sólo la contención de las y los estudiantes, sino también los apoyos técnicos y logísticos para un desempeño acorde a las adversidades de la coyuntura.

El vínculo educación y desarrollo que insistentemente se propone para discutir posibles reformas educativas, como la que está en curso, parte de premisas equivocadas. Sostiene que el proceso de desarrollo necesita cada vez más y mejor educación, incluso que los bajos niveles de escolaridad de una población son escollos para la tan discutida «economía del conocimiento» y, por añadidura, para el crecimiento económico de mediano-largo plazo. Sin embargo, la estructura económica del país no es conocida por su capacidad para agregar valor, sino que por el contrario, la

³ Otra discusión que viene de la mano del desprestigio de la educación pública y la caída de los presupuestos, tanto para salarios docentes como para infraestructura, es el aumento de la oferta de la educación privada, la cual está exonerada de impuestos y con muy baja regulación por parte del ente competente (ANEP).

producción de *commodities* de muy bajo valor agregado no requiere de saberes muy complejos acumulados.

Constituye un razonamiento económico básico para una persona que cursa el nivel secundario y necesita trabajar, seguir estudiando no le reditúa el esfuerzo, ya que la mayoría de los puestos de trabajo a los que puede acceder no requieren una formación especializada. Por ejemplo, llenar góndolas de supermercados o integrar un cuerpo de seguridad privado o, tal vez, ser repartidor de comida rápida no requieren una *expertise* que le brinda la educación formal (Mañán y Sabatovich, 2019; Messina y Cano, 2018; Espino, 2012).

Lo anterior no sólo sucede debido a la morfología de la estructura productiva, en el sentido de que esta asociación es débil y no concluyente, aunque con diferencias en la mayoría de los países del orbe:

Los cruces de datos nacionales (de los países que releva el *IMF World Economic Outlook Database*) no muestran ninguna asociación entre los aumentos del capital humano atribuibles al aumento del nivel educativo de la fuerza de trabajo y la tasa de crecimiento de la producción por trabajador. Esto implica que la asociación del crecimiento del capital educativo con las medidas convencionales de la producción total de factores es grande, fuertemente significativa estadísticamente y negativa. Estos son resultados «en promedio», derivados de la imposición de un coeficiente constante. Sin embargo, el impacto de la educación en el desarrollo varió ampliamente entre los países y no alcanzó las expectativas (Princhet, 2001:367; traducción propia).

La desafiliación del sistema educativo crece durante ciclos económicos en alza, la economía se vuelve enemiga de la educación cuando crece

el empleo y el salario. Cuando las expectativas económicas halagüeñas se conjugan con un desarrollo sectorial de bajo desempleo y crecimiento sostenido, pero fundamentalmente en una economía extractiva y de expansión de los servicios conexos, el nivel educativo no es un prerrequisito para elevar la productividad.

Otra de las falacias recurrentes relaciona el nivel salarial con el nivel alcanzado de educación formal, es decir, a mayor educación es dable esperar mayores salarios, de allí que la educación llevaría al ascenso social y al mayor bienestar económico. Si se analiza el aumento del salario real en los sectores más calificados de la fuerza de trabajo y se lo compara con los menos calificados, estos últimos crecieron de forma más dinámica que los que exigen mayor calificación. En el caso uruguayo y en el sistema educativo en particular, los salarios ocupan buena parte del presupuesto, de ahí que muchos políticos reclaman mejores resultados educativos cuando ocurre un aumento sustancial del gasto.

No obstante, es otra falacia esperar que los resultados del sistema educativo sean automáticos y dependan únicamente del gasto, ello impediría ubicar al sistema en su justo medio respecto al conjunto de la economía. Un dato relevante es que dentro de este sistema en promedio hay mayor educación formal que en el resto de los sectores económicos, las remuneraciones docentes (en momentos de mayor crecimiento económico y mayor gasto educativo) se ubican en el lugar 20° del *ranking* salarial de la economía (Patrón y Vaillant, 2012).

Un mito recurrente es que el desarrollo científico-técnico exige mayor educación formal para lidiar con ese componente técnico que caracteriza el proceso productivo. Esto claramente no es así, y el mismo Marx había distinguido entre el «trabajo general» que eleva el desarrollo científico-técnico de la

sociedad y el «trabajo inmediato» que realiza un trabajador en el sistema productivo (Figueroa, 1986). El capitalismo potencia el desarrollo de las fuerzas productivas materiales casi siempre con la aplicación de conocimientos a la esfera productiva, no obstante, ese mayor nivel técnico que se objetiva en los medios de producción (y a pesar de las creencias vulgares) no requiere de mayores conocimientos o experticias propios del sistema de educación formal para que esas máquinas más complejas sean operadas. Ejemplos conocidos por todos son los nuevos aparatos de comunicación (teléfonos, computadores, tabletas y demás) que sintetizan en su forma de funcionamiento un elevado componente técnico de variados procesos de conocimientos (*i. e.* nano-opto-electrónica, ingeniería de sistemas, etcétera) pero son operados fácilmente por niños que aún no pueden esbozar razonamientos complejos. Entonces, el trabajo general incorporado en la sociedad es operacionalizado por un trabajo inmediato que no demanda niveles mayores de formación.

Como corolario, el nivel de conocimientos de una sociedad es importante para su prosperidad, pero no necesariamente para aumentar la productividad del trabajo en una economía abierta al mundo y menos se refleja en indicadores de riqueza individual. El sistema educativo sí resulta esencial para cualquier sociedad porque es ahí donde se instruye a sus miembros de lo que son las decisiones vitales para definir un deber ser comunitario, y busca incentivarlos en su desarrollo integral y su autonomía.

No es el desarrollo económico una consecuencia ni del sistema educativo ni del nivel técnico de la producción *per se*, parafraseando a Furtado (1982) sería la capacidad que una sociedad tenga para conjuntar y organizar energías dispersas y a partir de la imaginación brindarle cierta coherencia sinérgica.

No es imperioso mejorar la educación para lograr prosperidad económica, sí es fundamental cambiar el funcionamiento desindustrializador

actual de la economía para incentivar a las y los ciudadanos a completar el sistema formal básico de educación que el país fijó como objetivo ya desde la Constitución de 1966.

2. «Crisis educativa», presupuesto y formación docente

La idea de «crisis educativa», ya recurrente en el país y amplificada por los medios de comunicación, tiene bases muy endeblas que no admite un análisis detallado e informado sobre sus sustentos. De ahí que resulte un relato que sería «ideológico» en el sentido más popularizado por Marx, de «falsa conciencia». Empero, esta falsa conciencia que se quiere instruir como razón revelada, oculta un conjunto de intereses bajo la perspectiva de instrumentar un proceso de reducciones del gasto y de las tareas propias de las instituciones públicas para dar paso a las privadas. Éstas privilegiadas por su eficiencia, organización, infraestructura y servicio de calidad que promocionan, si bien no se someten a los controles que evalúan tales características.⁴

Además, la aludida crisis, afectaría solamente a la «educación pública», a la cual se le atribuyen todo tipo de carencias, desde las presupuestales (basados en el enfoque de la escasez de recursos) hasta las de recursos humanos con formación adecuada para elevar la calidad de la educación.

⁴ En el imaginario colectivo, la eficiencia y la calidad educativa en las instituciones privadas, a menudo aparecen referidas, curiosamente, a los días promedio de clases, al menor ausentismo docente en el entendido que la educación privada sufre menos afectaciones a causa de movilizaciones que interrumpen las clases por paros o eventuales huelgas. Esto aunado a la mejor infraestructura con la que cuenta y a las actividades extracurriculares que brinda, aunque deja de lado la profesionalización docente y las formas de reclutamiento, aspectos que las autoridades educativas, encargadas de regular las políticas, no ejercen el debido control.

La restricción presupuestal como argumento resulta endeble porque se inclina del lado del «gasto educativo» sin incluir, como en toda ecuación presupuestal, los ingresos; es decir, la escasez de recursos debe vincularse a las necesidades de gasto y al monto de recursos disponibles. Si se habla de equilibrio presupuestal con referencia exclusiva a la reducción de gastos, sin considerar la posibilidad de ampliar ingresos estatales que permitan mayores erogaciones (*i. e.* impuesto al patrimonio, a las empresas privadas de educación, a las iglesias, a la herencia, menores exoneraciones fiscales, etcétera), se percibiría un solo lado de la ecuación. Este discurso de disminución de gastos conlleva, de modo inevitable, a servicios públicos de educación con un mayor déficit. En contraposición, se amplía la oferta educativa privada, con notorias diferencias entre servicios privados de baja calidad hasta los VIP.

El «problema» del colectivo docente, así planteado en ocasiones, aborda a la formación desactualizada de los docentes para afrontar las «nuevas épocas», en especial la revolución científico-técnica-digital de las últimas décadas. A su vez, esa problemática se asocia a la capacidad que tienen los docentes de empatizar con el alumnado y organizarse conjuntamente para cuestionar aquellas propuestas de políticas que a su criterio no son las mejores para el país. La educación pública posee esas dos características centrales y en apariencia contradictorias: por un lado, está pensada para expandir los acuerdos comunitarios básicos que cimentan la convivencia («el imaginario colectivo y los saberes esenciales» basado en los equilibrios de clase en un momento dado); por el otro, tiene la capacidad de cuestionarlos, recrearlos y sustituirlos.

Cuando se habla de crisis de la educación entonces se refiere a la educación pública, la que es más subversiva del orden estatuido, por ser masiva,

popular, de libre acceso y se expresan los conflictos sociales dado que todavía conviven distintas clases sociales. Asimismo, se interpelan los contenidos humanísticos y filosóficos con expresiones tales como: «La educación pública enseña contenidos innecesarios, de fácil acceso *online*»; cuando de lo que se trata es que aprendan «conocimientos útiles para la vida, de aplicación inmediata y no formarlos para el mundo del trabajo». Sin embargo, Touraine (Arámbula, 2013), en una entrevista sostuvo que en América Latina se debería potenciar no sólo la educación vinculada a resolver dificultades de la vida económica, sino también la enseñanza humanística dirigida a comprender el saber universal que permita complejizar los problemas del mundo. Incluso, critica a los países colonizadores europeos que descuidaron esta educación, particularmente, porque es lo que necesita esta época para impulsar la proactividad y resolver los problemas más acuciantes.

Para finalizar, la crisis educativa a la que se refiere el discurso dominante, es esa educación de los sectores más desfavorecidos de la población, incluso parafraseando al ministro de Educación, tales sectores no pueden pensar en grandes cosas, les basta con insertarse al mundo laboral. En términos de Parsons (1952), la educación alienta una «inconsistencia de estatus», promueve sueños que no encajan con sus posibilidades, a consecuencia del lugar que ocupan en la estructura productiva o bien en la distribución de funciones en la sociedad. Así, se piensa en una educación pragmática para aquellos que no pueden aspirar más que al mercado laboral, la educación formal les concederá esas mínimas competencias para una fuerza de trabajo «flexible y disciplinada» (Invernizzi, 2004).

3. Las reformas educativas como antídoto a «las crisis»

Valga una digresión para el lector no familiarizado con la estructura educativa del país. Primero, un dato curioso es que en Uruguay el Ministerio de Educación y Cultura no tuvo históricamente que ver con la educación pública. La educación pública universitaria es autónoma y cogobernada por los órganos respectivos de docentes, estudiantes y egresados, siendo la Universidad de la República (Udelar) la institución exclusiva. Por su parte, la formación de docentes, tanto de maestros de primaria, educación media o secundaria, educador social de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y todas carreras terciarias no universitarias, se concentran bajo la égida de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), integrada por directores nombrados por el poder político (con venia parlamentaria), pero con autonomía técnica y administrativa.

Las reformas de la Udelar se procesan de forma autónoma sin que se inmiscuya el poder político, porque así lo resguarda la Constitución de la República. Las reformas refieren a las impuestas en los últimos años por el poder político que busca transformar la educación pública terciaria no universitaria para enfrentar el diagnóstico de «crisis». A continuación, se toma el ejemplo de la formación de docentes para la enseñanza media y superior, basada en algunos estudios propios y de otros colegas. Desde la segunda mitad de los 1990 se identifican tres grandes reformas.

*Reforma Rama.*⁵ Llevó adelante cambios importantes en la formación de docentes de enseñanza media (primaria y secundaria, entre otros), a

⁵ El nombre alude a su impulsor, el doctor Germán Rama, de vasta trayectoria internacional, especialista en educación y que asumió la dirección del Consejo Directivo Central de la ANEP y el liderazgo de la reforma.

través de una profesionalización de la educación básicamente en el interior del país, donde la mayoría de los profesores no contaban con títulos habilitantes en la enseñanza. Se acortó la carrera medida en años y se intensificaron las horas de clase; se creó infraestructura (cinco centros regionales: norte, litoral, oeste, sur y centro); se promovieron becas (residencia, transporte y alimentación) para jóvenes del interior; se implementó un cambio programático en el que se privilegió la enseñanza por áreas en vez del enfoque disciplinar histórico; y se abrieron las puertas a profesores universitarios sin título docente. El problema más notable fue la dosis de autoritarismo a raíz de los cambios suscitados, aunado a la confrontación entre docentes durante buena parte del proceso.

Sistema único de formación docente. Creado en 2005 desde la asunción del gobierno de centro-izquierda (Frente Amplio-Encuentro Progresista), con vuelta al enfoque disciplinar. Se unificó el sistema que se había subdividido en dos en el modelo anterior: los Centros Regionales, y los Institutos de Formación Docente (IFD) e Instituto de Profesores Artigas (IPA).⁶ Aquí se votó y aprobó una ley de educación (núm. 18437), con la participación a estudiantes y docentes incorporados a la dirección política del Consejo de Formación en Educación y a los Consejos de Secundaria y Primaria. El Congreso de Educación, por su parte, delimitó varios puntos: avanzar hacia una Universidad de la Educación, erigir una autonomía política

⁶ Los CERP fueron una experiencia innovadora con enfoque en grandes áreas de conocimiento, dedicación completa, becas; además, en el interior del país buscaba crear regiones con modelos laborales (cargos y no horas) y retributivos diferentes (incentivos para que los profesores radicarán en el interior). Los IFD, también redistribuidos en todo el país, siguieron con el modelo anterior donde se cursaban las materias específicas de la profesión docente (pedagogías-didácticas y práctica docente), mientras que las correspondientes a la orientación del profesorado las estudiaban en el IPA o CERP.

y un cogobierno en la formación de maestros y docentes; sin embargo, no hubo eco en el sistema político. Asimismo, en 2008 se creó la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEU) que funciona como ente autónomo con carreras terciarias y universitarias, cuya dirección se compone de un rector (electo por voto ponderado de docentes, estudiantes y egresados); dos representantes de parte del sector docente; dos representantes del sector estudiantil; un representante de los trabajadores; y, otro de los empresarios (electos por las organizaciones más representativas).

Reforma de 2020. Implementada por el gobierno de la coalición de centro-derecha y que tampoco escuchó las propuestas y demandas de docentes y estudiantes, al centralizar el poder político y la representación de estudiantes y docentes al eliminar los consejos de primaria y secundaria. Además disminuyó las horas para las humanidades y propuso mayor flexibilidad en cuanto a las asignaturas de emprendedurismo y orientación a experticias para el mundo del trabajo. La misma directora del Consejo Directivo Central (Codicen) lo justifica en conversaciones con representantes empresariales: «Nos decían, no los formen demasiado en nada, fórmenlos en cosas generales que nosotros luego en el mundo del trabajo los vamos moldeando, porque lo nuestro va girando tan rápido que lo que ustedes les den posiblemente ya esté perimido, lo cual realmente impone, ¿no?» (Aristimuño, 2023).

Con argumentos como el anterior se busca legitimar un enfoque de competencias impulsado por el actual gobierno de la educación (2020-2025), y la definición que la enseñanza media o la formación docente deberían aportar orientaciones vagas y flexibilidad para enfrentar el mundo del trabajo. En este sentido, la crítica del colectivo docente no sólo se centra en el recorte presupuestal, sino en el recorte de horas docentes en

asignaturas como filosofía o sociología, propio de la concepción pedagógica que encarna esta reforma. La enseñanza por competencias se centra en el desarrollo y la evaluación de destrezas y habilidades relevantes para la vida y el trabajo, deja de lado aquellos enfoques o contenidos humanísticos que permiten pensar el mundo y realizar interpretaciones críticas en un sentido más holístico.

Las Asambleas Técnico Docentes (ATD) son órganos asesores de los anteriores consejos (y actuales direcciones) con propuestas no vinculantes para la toma de decisiones y a menudo se las refiere como un símil de un orden docente inexistente en el sistema público de enseñanza no universitaria. Es decir, las ATD son lo más parecidas a la expresión generalizada del conjunto de docentes, aunque éstas se opusieron y no se tomaron en cuenta (como ejemplo, 238 liceos de 240 rechazaron la implementación de la reforma de bachillerato).⁷

Frente a las críticas generalizadas, el gobierno de la educación se enfoca en instalar una visión peyorativa del colectivo docente porque éste «rechaza todo y no propone nada». Si bien es cierto que se desdeña la reforma actual, los colectivos de docentes y estudiantes aspiran a transformaciones radicales en el sistema educativo con base en propuestas pedagógicas producto de años de debate y elaboración, que de manera contundente, no se contemplan ni por los gobiernos ni por cierta «academia».

Operti, especialista Senior de Unesco y colaborador en la Reforma Rama en la década de 1990, es también enfático al censurar la contraposición

⁷ Según la Ley 18.437 (Ley General de Educación, 12/12/2008) que en su art. 70 sostiene: «Las ATD serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente. En cada centro educativo funcionará una ATD con función consultiva y derecho a iniciativa frente a la dirección del centro educativo». En muchos casos la preceptividad no se cumple.

que realizan los abanderados de la actual reforma entre los saberes humanísticos y aquellos más utilitarios enfocados al mundo del trabajo: «Estos tipos de separaciones atentan contra una formación que busca darle al alumno una visión de conjunto, justa y equilibrada, para que pueda procesar y tomar decisiones propias y responsabilizarse por las mismas ejerciendo su libertad y autonomía de pensamiento» (2024).

Aunque la concepción de enseñanza por competencia se vende como novedosa, Europa la implementó en los 1980 y, recientemente, Escocia es pionera en revertir esta modalidad de enseñanza. La experiencia de este país indica que no hay pruebas de que la enseñanza basada en competencias haya mejorado la calidad de la educación, bajado la tasa de abandono o reducido las desigualdades sociales (todas promesas rescatadas en el país), pero sí hay preocupación por el debilitamiento del rigor académico y de las expectativas escolares (Martí, 2023).

De igual manera, es preponderante cuestionar cómo influyen los cambios educativos en la oferta laboral docente, y por ende, en la deserción o desafiliación en las instituciones dedicadas a la formación de docentes. La disminución de horas docentes en educación secundaria deviene en la inestabilidad laboral que año con año la gran masa de docentes interinos atraviesa. Esto sin duda se conecta con la expectativa estudiantil, ¿cuáles son los incentivos para culminar la carrera docente y ejercer dicha profesión? La remuneración económica no parece ser una atracción decisiva, el prestigio tampoco y el difuso concepto de vocación muchas veces justifica esa «autoexplotación» que el propio colectivo docente expresa.

4. La pandemia como catalizador de cambios en el sistema educativo⁸

Vale decir que en Uruguay cualquier cambio o reforma en cuestiones de un significativo arraigo social, como lo es la educación, siempre será controversial y difícil de imponer. Con todo, un fenómeno desconocido y sorpresivo como lo fue la pandemia de la covid-19 que impuso fuertes restricciones a la movilidad y desafió las formas estructuradas de la docencia tradicional, se convirtió en una coyuntura favorable para instalar ciertos cambios que se venían planificando.

Particularmente, la «virtualidad forzada» (Di Piero y Miño, 2021) implementada como medida de contención, a pesar de que entabló grandes barreras y fortaleció la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, sostuvo el desarrollo de los cursos. En paralelo, de acuerdo con algunos docentes, dicha virtualidad generó una falsa expectativa de lo que en realidad eran y son los cursos de la modalidad semipresencial que ya existía en formación docente. Ante la coyuntura de la pandemia, los y las docentes replicaron lo que hacían en la presencialidad a través de los medios tecnológicos, clases sincrónicas o asincrónicas con una constante comunicación, esta modalidad difiere bastante de lo que es la modalidad de enseñanza a distancia. Después del 2021 se corrobora un desdoblamiento de las clases presenciales y se generaliza una modalidad semipresencial que implica clases virtuales sincrónicas y asincrónicas por las plataformas digitales. Semejante modalidad hace viable

⁸ Este apartado incorpora resultados de una investigación concluida en diciembre de 2023, misma que se efectuó en tres centros de formación docente: uno de la zona metropolitana (CERP del Sur con sede en Atlántida, Canelones); otro de la zona centro (CERP del Centro, Florida, Florida); y en el norte (CERP del Norte, con sede en ciudad fronteriza de Rivera, Rivera).

un recorte presupuestal en salarios docentes, en becas estudiantiles (tanto de transporte, alimentación y residencia en aquellos centros que brindan tales apoyos) entre otros; empero limitó la experiencia de la relación pedagógica y, por ende, el proceso de aprendizaje.

En el caso del CERP del Norte (Rivera), quizá por sus condiciones fronterizas, porque el equipo docente vive en la ciudad o en su entorno cercano, o bien las y los estudiantes eligen concentrarse en la ciudad como forma natural de la migración rural-urbana existente, la presencialidad en la carrera docente se sigue valorando según lo manifestado por el equipo de gestión. De cualquier modo, fundados en la experiencia empírica recabada, vale la pena discutir posibles aprendizajes para trabajar como insu-
mos en las políticas reformistas de futuro.

Por un lado, la carencia manifiesta de una formación concreta para trabajar los cursos a distancia en las actuales condiciones de «virtualidad semiforzada» y que ahora deberá convertirse en «virtualidad planeada» dado el escenario de aumento de la semipresencialidad. A fin de pensar con eficacia un plan de estudios y programas respectivos en las condiciones de semipresencial, ahora convertida en modalidad semipresencial centro de referencia, es indispensable proporcionarles herramientas a los profesores que les permita afrontar esa «presencialidad» que entraña cuatro reuniones anuales. Tales reuniones, limitadas en horarios y tiempos preestablecidos fuera de lo que son los tiempos de desarrollo de un curso y sus vicisitudes, exigen generar resúmenes y despejar dudas, hecho que obliga a pensar la relación pedagógica en nuevas condiciones y para otros resultados que los cursos de aula presencial históricos.

Por otro lado, la mayor parte del curso que se desarrolla en la *no presencialidad*, demanda reflexionar en la relación pedagógica que se instruye a

través de contenidos que se colocan en las páginas estáticas o clases pregrabadas por los docentes, inclusive contenidos que «se pescan» en la *web* para los encuentros virtuales sincrónicos. En función de lo anterior, es necesario formación específica, espacios de intercambio de experiencias, discusiones teóricas y métodos instituidos para la ocasión.

Las experiencias desarrolladas en la pandemia sirven como insumos, pero fueron acciones de emergencia, mejoradas sobre la marcha en algunos casos. Con todo, de acuerdo con lo expresado por la mayoría de docentes, equipos de dirección y estudiantes en general, coinciden en sostener la insuficiencia y las limitaciones que deben superarse.

Concerniente a las experticias de las nuevas generaciones para manejar los contenidos digitales es una ventaja esencial; sin embargo, el desconocimiento de muchas de las herramientas hoy disponibles para seleccionar contenidos útiles, de calidad y legitimidad científica sigue siendo un inconveniente. Las y los docentes arrastran las dificultades generacionales a diferencia de los «nativos digitales» y requieren de una formación *ad hoc* sistemática y organizada desde las autoridades de la educación. Adicionalmente, docentes y estudiantes son presa en la búsqueda y selección de contenidos disponibles *online*, de los grandes buscadores (en concreto Google, Google Académico o los actuales programas de inteligencia artificial), que presentan la información ordenada conforme a los ingresos económicos que les reditúan tales páginas.

5. Los docentes y la recomposición de la relación pedagógica en la postpandemia

El sujeto de la relación pedagógica es un supersujeto explicado por la relación entre docentes y estudiantes, relación mediada por los contextos de cada uno, ya sea su inserción en la estructura productiva, sus participaciones en movimientos sociales o políticos, religiosos u otras diferencias generacionales o experiencias de vida. Tal sujeto cobra vida con base en la dinámica laboral que se fija para cumplir con los objetivos de planes y programas, a la afectividad que se desarrolla en el aula y al lenguaje que hace a la comunicación entre ambas partes del sujeto. En específico, el objeto de la aludida relación pedagógica se explica en el vínculo entre el saber social y el saber pedagógico y, ese saber pedagógico, es la creación que emerge de la relación entre el sujeto y el objeto de la educación.

Lo que debe resaltarse de manera contundente es que el saber pedagógico es una creación o recreación de conocimiento que a menudo no se tiene en cuenta. Las corrientes reproductivistas, conciben al conocimiento como dado, «estatuado», «legitimado», en tanto constructo inmóvil que se lo apropian docentes y académicos y lo divulgan a sujetos pasivos que lo deben incorporar. Lo cierto es que la labor del docente o del maestro u otro educador es justamente la recreación de ese saber, que lo pone a prueba, lo enfrenta a los nuevos acontecimientos de las experiencias, a las vivencias y a las necesidades de respuesta de las generaciones actuales. Es ahí que el saber social se fortalece o se cuestiona, se incorpora como bagaje de los educandos o se deja de lado y aparecen nuevas hipótesis a perseguir, a estudiar y a confrontar. Las y los estudiantes juegan un papel central también en la creación o recreación de ese saber pedagógico que fortalecerá o interpelará

el saber social hegemónico o dominante. Los docentes con las y los estudiantes son en este sentido artesanos que, a partir de los conocimientos estatuidos y legitimados socialmente los van recreando pieza por pieza para lograr nuevos sentidos acorde a los tiempos actuales.

Como aprendizajes útiles se rescata que si bien la educación a distancia, ofrece oportunidades valiosas, presenta también limitaciones significativas, se destaca que es esencial abordar los desafíos técnicos, pedagógicos y emocionales surgidos en ese contexto. La pandemia resaltó la necesidad de repensar y fortalecer la educación virtual, al considerar las herramientas tecnológicas y las estrategias pedagógicas.

Los relatos del cuerpo docente en este periodo enfatizan en las dificultades que afrontaron y cómo las resolvieron, algunos pusieron énfasis también en los recortes de contenidos que tuvieron que hacer, incluso advirtieron que sería necesario recuperar aspectos formativos al año siguiente. Ello es congruente con los informes sobre aprendizajes no sólo en Uruguay sino igualmente en otros países de la región y el mundo (INEED, 2023).

La relación entre sujeto y objeto del aspecto pedagógico se modificó de manera sustancial, como consecuencia de que las tres patas que median tal relación también se modificaron. La llamada virtualidad da la impresión de un vínculo real, pero el aula virtual tiene otras reglas y necesita otras experticias que las aprendidas en la formación de los docentes. La función del docente cambió al igual que la de las y los estudiantes, porque cambió el contexto en que se desarrollaba la clase. En ocasiones dentro de los hogares, no dejaban de transcurrir vicisitudes, mientras uno de los integrantes fungía como docente o bien como estudiante; en algunos casos los jóvenes debían buscar señales públicas de internet en las cercanías de escuelas o plazas o simplemente seguir la señal donde ella permitiera la conexión.

Las oportunidades que se abrieron con la pandemia a partir de que se generalizaron múltiples aprendizajes acerca de la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) disponibles para la comunicación, la flexibilización horaria para encarar reuniones sincrónicas o producir contenidos, genera cierta seducción en muchos docentes. En distintos centros educativos se proponen reuniones que son bienvenidas con el objeto de intercambiar experiencias respecto al manejo de las plataformas virtuales. Empero, en muchos casos aparecen docentes atraídos por la posibilidad de poner a disposición del estudiantado cursos que se encuentran en plataformas de reconocidas universidades internacionales (en especial americanas y europeas, avanzadas en generación de contenidos audiovisuales para la enseñanza). Si bien es imposible negar la potencialidad de tener a disposición muchos trabajos de calidad de fácil acceso, la labor del docente no pasa por la reproducción de videos o contenidos enlatados en otros lugares, sino por recrear esa relación pedagógica que permita aprehender dichos contenidos en el sentido de hacerlos propios y utilizables en los contextos geopolíticos y educativos en que se vive. He aquí el desafío y la formación pendiente que se abordaba antes a fin de lograr un relativo éxito en la tarea docente.

6. Reflexiones sobre algunas cuestiones a resolver

A riesgo de caer en la reiteración, las tres patas de la relación pedagógica cambiaron durante la pandemia y prometen contribuir a nuevas formas de educación híbrida en el mejor de los casos, entre la presencialidad que se tenía y las condiciones asincrónicas o sincrónicas mediadas por las TIC.

Cambió el trabajo que planea el docente y sus instrumentos de trabajo, así como los saberes necesarios para el dominio de tales instrumentos, los tiempos de duración de las clases y, algo central y que aún no se genera, es una profunda discusión en torno a los contenidos y su adecuación para la enseñanza no presencial, semipresencial o híbrida.

En la emergencia de la pandemia debe resaltarse el trabajo docente porque ese papel se desdobló en varios otros no tradicionales, fue indispensable rediseñar los programas para cumplir con los objetivos de los planes en las nuevas condiciones de enseñanza; asimismo, adquirió la figura de tutor y fue un aprendiz de las plataformas virtuales, además reinventó las formas de evaluar los contenidos trabajados. Aparte del trabajo social propio para disminuir los inconvenientes que debieron afrontar las y los estudiantes, ya fueran propios de las condiciones técnicas requeridas para los cursos o incluso otros apoyos afectivos requeridos por la situación.

Debe evitarse caer en el fetichismo de las formas, las novísimas formas digitales de que se dispone para el trabajo docente. Las prácticas de enseñanza digitales/virtuales se organizan bajo el sistema Toyotista: *just in time & just for me*. El tiempo lo marca el consumidor, en este caso las y los estudiantes que acceden a los contenidos digitales de las páginas estáticas cuando las requieren (por parciales, exámenes o tareas concretas). A su vez, tales formas propician un aumento de la flexibilidad del docente, que dispone de los tiempos según sus necesidades para «colgar» materiales o a lo sumo acordar los horarios de las clases sincrónicas. Se trabaja en función de la demanda, ya sea del estudiante o del sistema educativo. Los instrumentos de trabajo que se precisan se encuentran fuera de la institución. Por ejemplo, plataformas virtuales, ordenadores, celulares, etcétera.

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, dicha forma de organizar el trabajo lleva a una validación del conocimiento individual: *just for me*. Cada sujeto valida su propio conocimiento, elige según sus criterios ciertos contenidos aportados por el docente o busca (cada vez más) libremente en la *web* o consulta a los instrumentos de IA por materiales que lo convenzan. El agravante está en que el conocimiento es un producto social, que no deja de serlo por estar disponible digitalmente, aunque lo que está disponible es conocimiento de otros, es básicamente información, que exige un proceso social para reconvertirse en conocimiento apropiado, útil, aplicable a la realidad en que se vive.

El docente se convierte en un tutor u orientador virtual. El docente y el estudiante son sujetos autodisciplinados. Como dato empírico de este trabajo se observó que el nivel de desafiliación en los alumnos de primer ingreso de los tres centros durante la pandemia fue muy grande, principalmente porque tales alumnos no habían desarrollado una disciplina de trabajo exigida por las nuevas formas de enseñanza y no pudieron hacerlo tampoco con sus compañeros que todavía no habían entablado confianza y empatía. No obstante, persiste un sistema de control basado en la autodisciplina vinculada a la productividad, a eso se suma la presión del grupo y la supervisión de las jerarquías.

Ni qué hablar que cambió radicalmente el lenguaje de la comunicación, éste asume varias formas y, como se puntualizó con anterioridad, sin una instrucción directa para las prácticas desarrolladas. Será necesario discutir para definir las prácticas de enseñanza no presenciales, las que constituyen una modalidad de práctica que incorpora la tecnología de modo permanente, cuyos componentes son aula virtual, biblioteca virtual, tutores

virtuales, campus virtual (conexión a internet, servicios administrativos), entre otras características:

La práctica pedagógica es el espacio donde el oficio adquiere significado, pues en ella se concretiza y se articulan los modos de proceder posibles y los contenidos de los aparatos pertinentes. Más aún, la experiencia de la práctica de enseñanza contribuye al conocimiento de la historia verdadera de la profesión, así como también a la apropiación y producción del saber pedagógico. Esta producción intelectual marca la identidad profesional de los profesores, como el saber médico marca la de los profesionales de la salud (de Tezanos, 2007:69-70).

Valgan algunas acotaciones agregadas. A menudo se desmerece la labor intelectual del docente y no se reconoce su trabajo académico. En particular, cuando se escuchan discursos sobre «la academia» en Uruguay, se hace referencia a la labor universitaria, la academia reside en las universidades. En efecto, en el caso del país más de 90% del nuevo conocimiento se genera en la Udelar, pero el conocimiento derivado de la práctica profesional académica de los docentes no universitarios no se toma en cuenta, quizá porque no hay espacios suficientes de divulgación para el mismo. Parece ser condición *sine qua non* volverse universitario para acceder a los canales de divulgación de los saberes que se encuentran legitimados bajo el rótulo de «la academia».

El docente de educación media, el maestro de escuela y el profesor de las carreras terciarias no universitarias a menudo ocupan un escalón por debajo en la consideración de sus pares profesionales. Sin embargo, como cualquier profesional para desarrollar su labor son necesarios ciertos saberes, ciertas

técnicas, habilidades prácticas que permitan el buen desarrollo de tal profesión (Rivera, 1998). En tanto la dimensión de la práctica académica hace referencia al conjunto de saberes específicos y disciplinares que surgen de la investigación, que a su vez generan otros conocimientos disciplinares (Rivera, 1999).

En ese sentido, es posible plantear que en la profesión docente, el enseñar es al mismo tiempo objeto e instrumento: «No importa si nos dedicamos el mayor tiempo a la docencia o a la investigación, lo verdaderamente importante es que tenemos una relación con ese objeto abstracto, inmaterial, físicamente inexistente, ya sea para transmitirlo —o al menos intentarlo— o bien, para crear nuevos conocimientos» (Rivera, 1999:118).

Esa relación pedagógica que devino en una sensación de mayor horizontalidad con el estudiantado desencadena un cuestionamiento, en apariencia momentáneo, de las funciones tradicionales. El colectivo docente expresó mayor diálogo e incluso momentos de creatividad con las y los estudiantes, de esto surgieron diversas experiencias, trabajos de investigación y de extensión incluso en este periodo de virtualidad. Por un lado, ello manifiesta la forma de trabajo docente que muchas veces queda invisibilizada, las producciones académicas y pedagógicas en la mayoría de los casos no se conocen por fuera de los centros de donde surgen. Por el otro, demuestra cómo la sensación de desprofesionalización docente se asocia con la necesidad de tener más espacios para desarrollar estas actividades que van más allá del aula.

7. ¿Filosofía de la crisis o una filosofía en crisis?

Si se toma la definición propia de la Real Academia Española (RAE), la filosofía se entiende por un «Conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano».

De los apartados anteriores surgen problemas que enfrentan los saberes utilizados para tipificar al modelo educativo uruguayo en permanente crisis. La pobreza de los argumentos no necesita un posicionamiento político *a priori* para enfrentarnos, bastaría simplemente con un ejercicio de lógica.

a) No es necesario cambiar la educación para mejorar la economía, sino que es menester modificar la economía a fin de que el sistema educativo sea más apetecible para las nuevas generaciones.

b) No son los malos docentes, ni los programas centrados en saberes humanísticos que buscan entender el devenir histórico, sus conflictos y contradicciones los responsables de la desafiliación escolar.

c) Quizá es más factible pensar que los puestos de trabajo que crea predominantemente la economía son de baja calidad, informalizados en buena medida y que no requieren muchos años de educación formal.

d) Los salarios bajos y los requerimientos del sector servicios y los puestos de trabajo que se ofertan, incluso cuando incorporan tecnología digital, no exigen conocimientos muy complejos sino experticias que la experiencia pone a disposición de los jóvenes (en especial por ser nativos digitales).

La formación de docentes para la educación media conlleva un conjunto de tensiones que deben resolverse en el nivel del sistema de educación pública, muchas probablemente aplicables a otros subsistemas de enseñan-

za terciaria e incluso a la universitaria que no fueron objeto específico de investigación. En concreto, es necesario reconocer la labor docente en su papel profesional y académico que muchas veces se le escatima.

Una primera tensión a resolver es entre la formación académica y la profesional; lo que implica el debate de dónde poner una pluralidad de énfasis para la formación de docentes, y el difícil equilibrio indispensable entre las enseñanzas disciplinares y las enseñanzas didáctico-pedagógicas. En el país, claramente existen dos bibliotecas que se desarrollaron en muchas ocasiones de espaldas la una a la otra, en lo que refiere a la enseñanza pública.

La Udelar emprendió el énfasis en las profesiones con fuerte carga disciplinar y sin ninguna formación didáctica-pedagógica (salvo las excepciones de estudios específicos en didáctica o pedagogía).

En la formación docente, primero el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y luego los CERP tuvieron un fuerte énfasis en lo didáctico-pedagógico (se pueden distinguir momentos y planes con divergencias en tales aspectos), pero no tanto en lo disciplinar, si bien la titulación de los docentes seguía siendo en ese sentido.

Una segunda tensión la constituye la elección del tipo de práctica profesional que se quiere enseñar, se busca un profesional liberal autónomo o bien un profesional sujeto a jerarquía. La formación docente en este caso apunta a profesionales sujetos a jerarquías que devienen de la estructura piramidal de gestión educativa y no de una carrera académica-profesional que reconozca logros o producciones.

La tercera tensión se relaciona con la preparación de formadores, es decir, los docentes que forman a otros docentes, los cuales tienden a reproducir los modelos pedagógicos de sus maestros. Además, el sistema

educativo como tal conduce a la reproducción de los «procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamientos desarrollado por los formadores y las instituciones de formación» (Ferry, 1990:63).

Para saldar estas tensiones, los profesores de formación docente reclaman desde hace ya varios años la necesidad de una formación docente universitaria, con autonomía y cogobierno para que ante situaciones coyunturales como la pandemia, ellos mismos, estudiantes y egresados tengan real participación en la toma de decisiones.

Adicionalmente, exigen una estructura universitaria que permita realizar las tres patas del trabajo universitario: docencia, investigación y extensión o servicio. Ello no significa que dichas actividades no se estén ejecutando en formación docente; no obstante, sólo la docencia es la que cuenta con los presupuestos establecidos para la tarea.

La investigación o la extensión que se efectúa, predominantemente se hace con cargo a la voluntad de los docentes y sobre la base de un trabajo no remunerado, en la mayoría de los casos sin presupuestos pensados para esa actividad. Por lo que concierne a la investigación, en ocasiones excepcionales los docentes acceden a convocatorias referentes a proyectos en algún fondo, por cierto limitado.

En diversas oportunidades, y bajo diferentes administraciones, los docentes intentaron convencer a las autoridades de formación docente que sin presupuestos *ad hoc* no era posible sostener en el tiempo líneas de investigación que lograran resultados prominentes. Las autoridades, en el mejor de los casos, apuntaban a descargar horas docentes para la investigación aunque siempre sin presupuestos que incluyeran materiales, movilidad, gastos o inversiones y publicaciones respectivas encaminadas a fortalecer departamentos académicos de investigación.

La extensión o servicio es una actividad realizada por los docentes, sin presupuestos, sin definiciones o planes previos, y justamente pensada por las urgencias impuestas de alguna coyuntura.

Referencias

- Arámbula, L. (2013). «Entrevista a Alain Touraine». *Sinéctica*, (40).
- Aristimuño, A. (15 de agosto de 2023). «Reforma del bachillerato: ¿Hay cambios sustanciales o reacomodo de piezas? Con Adriana Aristimuño, directora de Planificación Educativa del Codicen de la ANEP. Entrevista». *En Perspectiva*. Recuperado de <https://enperspectiva.uy/home/reforma-del-bachillerato-hay-cambios-sustanciales-o-cambios-de-nombre-y-reacomodo-de-piezas-con-adriana-aristimuno-directora-de-planificacion-educativa-del-codicen-de-la-anep/>
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A. y Severín, E. (2012). «Technology and child development: evidence from the One Laptop per Child Program». *IDB Working Paper Series* (304).
- Denison, E. (1962). «Education, economic growth and gaps in information». *The Journal of Political Economy* (70), pp. 124-128.
- De Melo, G., Machado, A. y Miranda, A. (septiembre de 2014). «The impact of a One Laptop per Child Program on learning: evidence from Uruguay». *Discussion Paper* (8489). The Institute for the Study of Labor.
- De Tezanos, A. (2007). «Formación de profesores una reflexión y una propuesta». *Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 57-75.

- Di Piero, M. y Miño, J. (2021). «Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020». *Propuesta Educativa*, 2(54). pp.42-58.
- Espino, A. (2012). «Diferencias salariales por género y su vinculación con la segregación ocupacional y los desajustes por calificación». En *Serie Documentos de Trabajo*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Figueroa, V. (1986). *Reinterpretando el subdesarrollo: Trabajo general, clase y fuerza productiva en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Foladori, G. (2016). «Ciencia, tecnología y sociedad: más allá del mito desarrollista». Recuperado de <https://www.hemisferioizquierdo.uy/articulos/author/Guillermo-Foladori>
- Furtado, C. (1982). *A nova dependencia*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNED) (2023). *Informe sobre el estado de la Educación 2021-2022*. Montevideo: INEED-Asociación Nacional de Educación Prenatal.
- Invernizzi, N. (2004). *Flexibles y disciplinados. Los trabajadores brasileños frente a la reestructuración productiva*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ley General de Educación (2008). «Ley no. 18437. Registro Nacional de Leyes y Decretos; T. 2 Semestre, 2». Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Mañán, O. y Sabatovich, D. (2019). Educación y Desarrollo: mitos y realidad de una relación incómoda. *Estudios Críticos del Desarrollo* (16), pp. 23-64.

- Martí, J. (2023). «Escocia abandona la educación basada en competencias». *Xarxatic*. Recuperado de <https://xarxatic.com/escocia-abandona-la-educacion-basada-en-competencias/>
- Messina, P. y Cano, A. (2018). «Crisis educativa: ¿crisis de qué?» En Elías, A., Oyhançabal, G. y Alonso, R. (coords.), *Uruguay y el continente en la cruz de los caminos. Enfoques de Economía Política*. Montevideo: Fundación Trabajo y Capital.
- Opertti, R. (15 de abril de 2024). «Sobre los separatismos en educación. Tribuna». *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/sobre-los-separatismos-en-educacion--20244152060>
- Parsons, T. (1952). *The Structure of Social Action*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Pritchett, L. (2001). «Where has all the education gone?» *The World Bank Economic Review*, 13(3).
- Patrón, R. y Vaillant, M. (2012). «Presupuesto y logros educativos: claves para entender una relación compleja. El caso uruguayo». *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1).
- Pinto, T. (2015). «El sueño roto de un portátil para cada niño». *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/tecnologia/olpc-paises_en_desarrollo_0_461604619.html
- Rivera, D. (1999). «Profesión y práctica académica». En *Reforma Integral Universitaria UAZ (1998-1999)* (pp.117-121). Zacatecas: Gobierno del Estado.
- Žižek, S. (2020). *Pandemia. La covid-19 sacude al mundo*. Barcelona: Anagrama.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional