

TENSÕES E DESAFIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA URUGUAIA EM UMA SITUAÇÃO PANDÊMICA

uma busca para alterar a “monocromia” e diversificar as trajetórias escolares

Victoria Díaz Reyes

Juan Pablo García Lerete

Felipe Stevenazzi Alén

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar e problematizar uma experimentação pedagógica que uma escola pública do Uruguai vem realizando. Propõe-se alertar para a existência de um desafio constante por parte da comunidade docente de 2018 até a atualidade, de alterar uma das dimensões da forma escolar concebida por Lahire, Vincent, Thin (2001), que consiste em o que Terigi (2011) denomina de “monocromia”, o que leva a pensar os ritmos e processos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, observando as diferentes trajetórias educacionais dentro das suas vivências escolares, questão que se intensificou no quadro da situação pandêmica e a incerteza que gerou. Essa proposta pedagógica, “rompe” em certa medida com as séries escolares por meio de mobilizações internas, deixando visível uma escola que tensiona o que é herdado, que atende a outros espaços e tempos e dá origem a vários percursos educacionais.

Palavras-chave: forma escolar; trajetórias escolares; alterações

TENSIONS AND CHALLENGES OF A URUGUAYAN PUBLIC SCHOOL IN A PANDEMIC SITUATION

a quest to alter "monochrony" and diversify school trajectories

Abstract

The article analyzes a pedagogical experience in a Uruguayan public school from 2018 until now. The purpose try to identify how one of the dimensions of the school form is altered in the practice carried out by these teachers as conceived by Lahire, Vincent, Thin (2001), and which consists of what Terigi (2011) called as «Monochrony». In this educational proposal we see how the different rhythms and children's learning processes are put at the center of the analysis, taking into consideration their different school trajectories and we see how all these issues were increased with the current pandemic and the uncertainty that it brings. The pedagogical proposal that is generated in this school, breaks in a certain way, with the school grades through internal mobilizations, and shows us a school that question what is inherited, that take into account other spaces and times and generate different educational trajectories.

Keywords: school form; trajectories school; alterations

TENSIONES Y DESAFÍOS DE UNA ESCUELA PÚBLICA URUGUAYA EN SITUACIÓN DE PANDEMIA

una búsqueda por alterar la “monocronía” y diversificar trayectorias escolares

Resumen

El artículo pretende analizar y problematizar una experimentación pedagógica que viene efectuando una escuela pública de Uruguay. El propósito, es advertir la existencia de un desafío constante por parte del colectivo docente desde el año 2018 a la actualidad, por alterar una de las dimensiones de la forma escolar tal como la conciben Lahire, Vincent, Thin (2001), que consiste en lo que Terigi (2011) denomina como «“monocronía”», lo que lleva a pensar en ritmos y procesos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes de niños, avistando las diferentes trayectorias educativas dentro de sus experiencias escolares, cuestión que se incrementó en el marco de la situación pandémica y de incertidumbre acontecida. Esta propuesta pedagógica, “rompe” en cierta medida con los grados escolares a través de movilizaciones internas, dejando visible una escuela que tensiona lo heredado, que atiende a otros espacios y tiempos y hace lugar a diversas trayectorias educativas.

Palabras clave: forma escolar; trayectorias escolares; alteraciones.

INTRODUCCIÓN

Desde que en el último tercio del siglo XIX se estableció un sistema educativo con carácter nacional en Uruguay, la educación pública ha tenido un carácter hegemónico en el país. El Decreto - Ley de Educación Común, sancionado el 23 de setiembre de 1877, definió a la educación como laica, gratuita y obligatoria, colocando las bases de un sistema educativo que se encontraría plenamente constituido ya en las primeras décadas del siglo XX. Así, se pusieron las bases para la construcción de un sistema de instrucción público centralizado y estatal (MARTINIS, 2020, p. 5)

El sistema educativo uruguayo, a partir de la Ley General de Educación 18.437 aprobada en el año 2008, entiende a la educación como un derecho humano fundamental para todos, como bien social y público, pautando su obligatoriedad desde los cuatro hasta los dieciocho años, en ese tramo se ubica la educación inicial, primaria, media básica y media superior. Basado en esto, dicho sistema pretende especialmente la universalidad y continuidad de niños, niñas, jóvenes. Siguiendo los lineamientos de la ley mencionada, “[...] se otorga un lugar fundamental a los de procesos de coordinación [...] se dispone algunas transformaciones institucionales y acrecienta las posibilidades de participación de diversos actores de la realidad educativa” (MARTINIS, 2011, p. 13).

Las políticas que se diseñaron e implementaron en Uruguay desde 2005 a 2019 con los gobiernos del Frente Amplio, inscribieron parte importante de sus esfuerzos en la continuidad y

¹ De acuerdo a Terigi, (2011: 16), la monocronía, tiene que ver con que “(...)las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo para todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo”.

² El 1º de marzo de 2020 asume un gobierno de coalición encabezado por el Partido Nacional. Los insumos que se producen durante el trabajo de campo y su posterior análisis no incluyen el cambio de gobierno, si bien es un telón de fondo que está en los debates, se puede plantear que el año 2020 a grandes rasgos en relación a las políticas educativas estuvo marcado por la continuidad, no será así para 2021, pero trasciende al recorte elaborado.

promoción de la universalización fundamentalmente de la enseñanza media, complementadas con otras que conllevan articulaciones intersubistemas, procurando superar fragmentaciones existentes en el sistema educativo, sin embargo, ello depende de varios factores, políticos, institucionales, pedagógicos, de asignación de recursos, las gestiones que se llevan adelante en cada uno de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Al mirar con detenimiento el sistema educativo del país, se identifican tres marcas estructurantes de la trayectoria teórica y de las desviaciones que acontecen en ésta: la organización por niveles, la gradualidad del currículo, y la anualización de los grados de instrucción, y esto sucede porque los “desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continuas basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas” (TERIGI, 2007, p. 5). Desde ANEP, aparece una apreciación incipiente de esto y desde ello se propone un sostén de “[...] procesos sistemáticos y planificados en relación con la continuidad de las trayectorias [...] se implementan programas y propuestas educativas de inclusión y protección” (CODICEN, 2016, p. 8) a través de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.

No obstante, el primer problema que atraviesa lo educativo en Uruguay actualmente, atendiendo a lo mencionado, es que el tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas, que rige el sistema, aún produce consecuencias sobre las perspectivas de los sujetos de la educación, sobre lo que se espera de ellos, ya que se supone que un niño que se encuentra en el cuarto grado de primaria, por ejemplo, tiene aproximadamente nueve años, y “[...] que supongamos esto no significa que no sepamos que muchos alumnos y estudiantes no tienen la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema; significa que nuestros saberes pedagógicos - didácticos se apoyan en aquellas suposiciones y que los sistemas de formación docente y producción de recursos para la enseñanza hacen lo propio” (TERIGI, 2014, p. 81). Se cuenta entonces, con posiciones advertidas sobre la influencia del dispositivo escolar sobre la visión de cada actor educativo, no solo naturalizada, sino normalizada de la infancia y de los procesos de constitución subjetivos, así se “[...] dota a los sujetos de rasgos y capacidades que se pretenden intrínsecos a su naturaleza infantil, y se lo supone transitando por un único camino desarrollado según niveles uniformes y mide como desvío, retraso, etc., todo alejamiento de ese camino [...]” (TERIGI, 2014, p. 82).

La segunda problemática recae cómo plantea Martinis (2020, p.20), en el advenimiento de “las discursividades neoliberales y conservadoras, que ubican al individuo como objetivo prioritario y destinatario de la educación, desestructurando las apelaciones a lo colectivo y al reconocimiento de las desigualdades sociales, propias de un discurso pedagógico progresista”, que fue, sin duda, uno de los éxitos de estas perspectivas educativas señaladas con las que se venía abordando lo educativo. El enfatizar en el desarrollo particular de cada individuo como aspectos fundamentales de un proyecto educativo, ha venido a reactualizar las lógicas de la responsabilidad individual, la competencia, por éxitos o fracasos, que habían sido desterradas por el progresismo pedagógico.

Finalmente, una tercera cuestión se instala, la pandemia de la Covid- 19, que ha causado una crisis múltiple, global y simultánea, ya que se trata de una crisis estructural y civilizatoria, que sucede en todo el mundo, al mismo tiempo, que además de abarcar aspectos biológicos y sanitarios, tiene dimensiones económicas, políticas y psicosociales. Dicha crisis, ha hecho visible, además,

[...] las profundas desigualdades existentes en un mundo que expulsa a la miseria a poblaciones enteras, mientras que un puñado de millonarios (2153) posee más riqueza que el 60% de la población mundial (4600 millones de personas). Para el caso de Uruguay, 2500 personas ganan lo mismo que 830.0001. Las

desigualdades económicas tienen expresiones territoriales y a su vez se entrelazan con las desigualdades de género. El confinamiento es más crudo para las mujeres que sostienen mayormente el trabajo de cuidados, y que muchas veces sufren situaciones de violencia de género. Miles de familias perdieron su sustento, y las medidas que hasta el momento se han desplegado para atender esta situación son muy insuficientes. Así surge de un informe de la Facultad de Economía de la Udelar, que además se estima que solo en el mes de abril unas 100.000 personas cayeron por debajo de la línea de pobreza. Por todas partes, han surgido ollas populares [...]” (CANO, 2020, p. 3)

La educación no escapa a tal crisis, que es la crisis de los Estados para cumplir con su ideal de integración social plena, tal como remarca Cano (2020, p. 3), esto fue avistado al momento de que “[...] los educadores procuran sostener el vínculo educativo aún al enfrentarse a las situaciones más adversas o desiguales que puedan constatar, el hacinamiento en el hogar, la falta de conexión a internet, el no contar con dispositivos informáticos [...]”, entre otros.

En este proceso nos proponemos analizar la experiencia que un grupo de docentes vienen desarrollando, con el objetivo de alterar la propuesta organizativa de una escuela urbana que brinda diferentes posibilidades de enseñanza, para facilitar mejores procesos de aprendizajes. A esta escuela asisten mayormente niñas y niños que viven en contextos de pobreza urbana, a los cuales la emergencia socio sanitaria potencia las vulnerabilidades en las que ya se encontraban.

La investigación de la que se desprende este artículo se desarrolló desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), a partir de la combinación de observación participante, entrevistas en profundidad³, grupos de discusión, análisis de documentos e indagación bibliográfica, que permitió una reflexión crítica al interior de la institución involucrada, con distintos actores, y al exterior con otros investigadores, actores y docentes.

El punto clave, del corte etnográfico seleccionado para este trabajo, estuvo en cómo se desarrollaron un “(...) conjunto de actividades que se suele denominar “trabajo de campo”, cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de flexibilidad o “apertura” radican, precisamente en que son los actores y no el investigador los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, de su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (Guber, 2011, p. 16). Esto ha implicado, asimismo, “(...) un proceso de “documentar lo no – documentado”, basándose el proceso en el trabajo de campo y la elaboración constante de registros, tales como diarios o notas de campo, la constante observación e interacción (...) conocer lo desconocido, escuchar, comprender a otros” (Rockwell, 2009, p. 20-50).

Los grupos de discusión se desarrollaron en dos momentos de la investigación, el primero cuando estaba promediando el trabajo para poner en discusión los primeros análisis que los investigadores se encontraban elaborando luego de las observaciones participantes y entrevistas y el segundo antes del cierre de la investigación con el objetivo de discutir los elementos centrales en relación al análisis que estaba en proceso. Todo lo producido en los grupos de discusión permitió enriquecer el trabajo realizado.

³ Las entrevistas son anónimas y se registran con las iniciales de los roles que se desempeñan dentro de la institución: M: maestras, MC: maestra comunitaria (que cumple un doble rol, siendo maestra de aula y maestra comunitaria simultáneamente), MSD: maestra subdirectora. Asimismo se realizaron entrevistas a otros actores del sistema educativo, tales como IT: inspectora técnica, ID: inspector departamental.

EL DESAFÍO DE ATENDER A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EL MARCO DE LA SITUACIÓN SOCIOSANITARIA ACONTECIDA

La escuela y los aprendizajes, descansan tradicionalmente en el supuesto de la presencia cotidiana, la irrupción de la presencialidad por causa de la situación pandémica, profundizó el no saber qué hacer frente a quienes desarrollan esas relaciones tan disímiles con la escolaridad. Si bien, el ausentismo ya estaba latente, y rompía con tal supuesto, ahora, se evidenciaron con mayores fuerzas las dificultades que se tienen para dar respuestas pedagógicas adecuadas a estas formas de presencia en lo escolar, que no conciben con la expectativa que se tiene de todo el tiempo, todos los días.

De ese modo, algunas preguntas ya pertenecientes a antiguos debates, fueron reapareciendo en escena ¿cómo sostener y acompañar? ¿qué hacer ante la ausencia de niñas y niños, dentro de lo escolar? en la mayoría de los centros escolares, pautando nuevamente una problemática instaurada desde hace mucho tiempo, aunque ahora dada por un quiebre abrupto en las trayectorias escolares, esto puede ser constatado por el colectivo docente de la escuela que enmarca este trabajo, cuando afirman en un intercambio conjunto:

M1 “[...] Creamos una forma que pudiera llegar a todos”

M2 “usamos todo, llamada, mensaje [...]”

M3 “[...]el Facebook de la escuela también”

M1 “[...] yo tuve clases, pero una vez sola tuve toda la clase. “N” y “M” por whatsapp (...) “N” fue la única que no se me conectó siempre y después fueron bajando. Pero en la semana que yo trabajaba [...] me hacían las tareas y ahora no me vienen [...] Ellos me pedían deberes en plataforma, no querían deberes en papeles, maestra deberes en Crea, Matific, PAM⁴. Estuvimos viendo otras formas de resolver, los ejercicios de PAM, por ejemplo, que les ponía, me decían ponenos un montón y hacían lo que podían [...] Ahí era el whatsapp, la maestra, la familia y ahí estábamos trabajando, algunos avanzaron, otros me quedaron por la mitad”

M2 “pensamos tantas formas de reinventarnos”

M2 “sí tuvimos que [...] y nosotras acordamos, acordamos primero, a ver mandamos una actividad, para quién se la estamos mandando es para el niño, quién está leyendo esa actividad, es la madre, es la hermana más grande, es la que va al liceo, es la otra, es el otro que está en sexto, o sea tuvimos que ir bajando todo a la situación (Taller discusión 1 - 2020)

Sin embargo, estas maestras uruguayas, no solo han asumido este problema que enfrentó la escuela, en relación a lo sucedido, a la multiplicidad y heterogeneidad de los recorridos escolares, sino que han visionado “[...] la posibilidad de reconstruir los modos en que el estudiantado transita efectivamente por las instituciones educativas” (BRISCIOLI, 2017, p. 10), a partir de una particular búsqueda que procura dar una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes para sus estudiantes. Los planteamientos surgidos, las propuestas

⁴ Los tres son recursos disponibles en línea dentro del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, más conocido como Plan Ceibal que combina el desarrollo de herramientas online, cursos y provee de hardware a los alumnos de las escuelas públicas. Crea (entorno virtual de aprendizajes), Matific (plataforma gamificada de matemática) PAM (Plataforma adaptativa de matemática).

llevadas adelante en este contexto, en tanto, presentan una mirada sobre la pluralidad de las trayectorias escolares, el modo de relación con la escolaridad que distan de los previstos, la preocupación por llegar con tareas a niñas y niños, ya sea mediadas por los recursos de los que disponen a través del Plan Ceibal, creando grupos de whatsapp, o a través de consignas escritas entregadas conjuntamente con las viandas de alimentos a las familias, actividades que requirieron de contar con un adulto referente mediador, que las recibiera, para re transmitir éstas sin contar en la mayoría de la veces con una sincronía que permitiera a niñas, niños, adultos referentes y maestras evacuar dudas, reorientar consignas, tener perspectiva de por donde pasan las posibilidades y dificultades en los aprendizajes. En este contexto las familias cobraron otro lugar para la escuela, en muchos casos se tornaron mediadoras del trabajo pedagógico que las maestras se planteaban desarrollar con sus hijas e hijos, las maestras pasaron a incorporarlas como parte de la relación, en la medida que muchas veces una madre, un padre, una hermana, hermano, abuela o tía, era quien colaboraba en el desarrollo del trabajo enviado por la maestra.

Así referían a estos nuevos desafíos un conjunto de maestras en un diálogo conjunto:

M2: “también decir que trabajamos por WhatsApp, otros en formato papel, otros hacíamos Zoom, otros trabajamos por Crea, porque había niños a los que no les llegábamos, o, que vinieron tres o cuatro días”

M5: “tenemos varias familias, con antecedentes de ausentismo, que no los traen, que están lesionando los derechos de sus hijos, yo tengo dos casos”

MD: “claro, ahora están amparados”

M5: “sí, ahora están amparados”

MD: “nosotros hicimos todo lo que está a nuestro alcance, sabemos que no, tampoco somos tan ilusas, ah no, acá la acortamos, porque entre el que tiene internet en la casa, y un equipo, y entre el otro, ya está, no mentira, no somos ilusas”

M2 “Ellos venían a retirar la vianda (...) y en ese momento que venían por las viandas, era el momento donde nosotros les entregamos, en formato papel”

M1 “también el hecho de que la familia nos haya ayudado para poder trabajar con los niños lo valoro muchísimo porque sacaron plata de donde no había, entonces yo tengo que tener un poco de respeto por eso, pensar bien las propuestas”

M3 “Si el vínculo”

M2 “Creo que fuimos muy respetuosas, no sé”

M3 “El vínculo con la familia pasó a estar pensado”

(Taller discusión 1, 2020)

UNA ESCUELA QUE “MUEVE” SU COTIDIANO ESCOLAR Y ALTERA LA “MONOCRONÍA” PENSANDO EN MÚLTIPLES CRONOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con Terigi (2010, p. 104), la monocronía del aprendizaje escolar, se encuentra sobre la base del saber pedagógico y didáctico “por defecto”, y con ella se hace referencia a atender a una secuencia de aprendizaje única a cargo de un docente en particular, sostenida a lo largo de un período de tiempo de enseñanza, pensando que todos los miembros aprendan las mismas cosas, la idea sustancial es que cierta cronología más o menos unificada de aprendizaje se conserva.

La cronología de aprendizaje adoptada, remite al problema de la concepción del tiempo escolar, ya que éste resulta un organizador central de las actividades efectuadas dentro de las prácticas escolares. El cronosistema establecido, por tanto,

[...] dispone de condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grado, en un ordenamiento en el que cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades proponiéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (...), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza (TERIGI, 2010, p. 102).

Sin embargo, la historia escolar, da amplia muestra de cómo planificar recorridos de forma idéntica no han producido aprendizajes equivalentes, y que un solo, un único recorrido posible de aprendizaje, lo que conlleva a condenar a niñas, niños y jóvenes que no aprenden dentro de los ritmos y formas en los que están previstos los saberes didácticos.

La crisis de la monocronía no es reciente, de hecho, es un viejo problema que se visibiliza, origina, por ejemplo, dentro de las escuelas rurales, que se han visto desafiadas a desplegar saberes y estrategias para colocar en el centro el problema de la enseñanza y permitirse contemplar distintas cronologías de aprendizaje.

En esta escuela, sus maestras, han atendido a la problemática de la monocronía de aprendizaje, viéndolo como un problema cotidiano que requiere ser resuelto a nivel colectivo, desarrollando una propuesta pedagógica que contempla las múltiples cronologías de aprendizaje, que entiende como pronuncia Terigi (2010, p. 108), esa tensión entre el salirse del aprendizaje monocrónico y mantenerse dentro de los límites del saber pedagógico, pujando dichos límites, centrándose en la producción del saber pedagógico y del saber didáctico, que surge a partir del ensayar, investigar, producir y discutir.

Al respecto, las docentes del centro educativo, destacan cómo el trabajo que se ha venido haciendo sobre ello ha sido:

[...] un trabajo de hormiga, de que vamos, o como las abejas, viste, que vos vas construyendo, vas elaborando, vas teniendo todo un proceso para preparar la miel [...] el trabajo que nosotros hacemos ofreciendo otros formatos, es muy importante en nuestra escuela [...] nosotros hacemos propuestas diferentes, cambiamos nosotros, hacemos que no estén enfrente a una propuesta rígida [...] para potenciar los aprendizajes de los chiquilines, darles herramientas y promover avances en los aprendizajes de ellos, surgieron de ensayo, de ver evaluaciones, cosas que no encajaban, teníamos que buscar formas, hicimos de todo tipo de cosas para probar [...], el cambio de estructura, de clases, de lugares donde trabajamos [...], las formas de evaluar, el aprendizaje, el reconocer a las familias, el tener en cuenta la opinión de los niños [...], todo es diferente, los resultados, es un cambio de mentalidad, como un clic que tenemos que hacer los maestros ([...] (Entrevista MC, 2020).

A partir de las variantes propuestas, por estas docentes, a través del trabajo efectuado y la situación de pandemia, la escuela es visibilizada por ellas, como

[...] un lugar de vínculo, que no se puede reemplazar, por ninguna otra cosa, ahora que estuvimos en la virtualidad, como que humanizamos las máquinas, diría yo, para enfrentarnos a nuevos desafíos (...) es un lugar donde aprenden

otras formas de vínculo, de tratar y ser tratados, aprender a respetar y ser respetados (Entrevista MC, 2020).

Sin embargo, se sostiene que llevar adelante esa escuela, pensada desde esas claves, demanda,

[...] un trabajo muy intenso, no tenemos un minuto en la escuela como para pensar en la escuela (...) la escuela es un espacio donde actuar, orientar, decidir, acompañar, a mí me queda esa parte de crítica, que no me da tiempo para pensar en la escuela, recién cuando vengo a mi casa, y ahí tengo los tiempos para pensar [...] (Entrevista a MSD, 2020).

Tal alteración que este centro ha venido efectuando, más allá de las complejidades marcadas, tiene que ver con “(...) poner en entredicho la monocronía como verdad pedagógica, no para desbaratar nuestro accionar, sino para producir una ruptura con aquellos saberes que, aunque tienen el valor de haber estructurado nuestro mundo de ver el mundo de la escuela, nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente” (Terigi, 2010, p. 109). Así lo remarcan las docentes al plantear cómo se origina tal propuesta,

[...] es una necesidad y tiene que haber todo un pienso, hay una necesidad de ver a esos niños, que no se logran ubicar en ciertos grupos (...), nosotros que detectamos ciertas cosas, cuando vemos incomodidades, bueno vemos, en qué clase este niño puede funcionar mejor, la idea es que, no perder a ese niño y que en su nivel siga aprendiendo (Entrevista MSD, 2020)

EL DESAFÍO DE PENSAR DENTRO DE LO ESCOLAR EN TRAYECTORIAS ESCOLARES, TRAYECTORIAS DISCONTINUAS, “NO ENCAUZADAS” PARA DIVERSIFICARLAS

Las trayectorias escolares han sido foco de atención en numerosos estudios sobre infancias y adolescencias, en políticas educativas o sociales. Al respecto, puede decirse que esto acontece debido a que

[...] la discusión sobre las prácticas de enseñanza que se requiere cuando un sistema educativo se convierte en universal y (...) no se puede disociar el debate aún más amplio sobre el sentido de cada uno de los tramos educativos (y sus propuestas curriculares) al devenir universales, ni de la reflexión acerca del régimen académico que emplean para evaluar los aprendizajes [...] (UNICEF, 2017, p. 19).

Uruguay, no escapa a ello, puesto que, al analizar su historia a nivel educativo, se puede confirmar no solo tal disputa instaurada, sino advertir la aplicación de diversos dispositivos para apoyar en forma personalizada a estudiantes, que solamente hacen visible cómo aún se sostiene “[...] un sistema estructurado, rígido y uniforme [...] e intentos, en distintos momentos para acompañar trayectorias escolares y flexibilizar su progresión entre grados” (UNICEF, 2017, p. 25). En efecto, esas tentativas, dan cuenta, del inicio de una búsqueda de respuestas ante la conciencia sobre fenómenos tales como la repetición, el rezago escolar y la desvinculación educativa, de ello, surgen diferentes cursos y propuestas atendiendo a términos tales como compensación, recuperación, entre otros. En los últimos diez años, se incorporaron otros

programas dentro del repertorio de políticas educativas, con el objetivo de mejorar aprendizajes y prevenir la desafiliación educativa, o poder lograr una reinserción de aquellos desvinculados de la educación, así, por ejemplo, se puso en marcha el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas como estrategia para facilitar la trayectoria entre ciclos y alcanzar la universalización anhelada, el egreso esperado.

Tal recorrido descripto, permite admitir que el desacople de las trayectorias escolares de los recorridos esperados por el sistema, de parte de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, no es una novedad, puesto que el problema, debate, la estadística escolar lo muestran desde hace tiempo instalado. No obstante, no es hasta hace poco, que ese problema avistado cómo individual, se empieza a ver a escala del sistema, y es esta reconsideración de tal categoría, lo que podría convertirse en objeto de reflexión pedagógica.

A pesar de lo llevado adelante, de pretender mejorar la formación que reciben los estudiantes y atenuar de cierto modo las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad, se visibiliza que siempre se está “[...] en una etapa del planteo de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en diversos niveles tienden a priorizarse los mismos problemas” (TERIGI, 2008, p. 29), poder atender a ello con la profundización necesaria, requiere de visionar el par unidad/diferenciación que se ha sostenido para pensar desde la justicia y entender cómo la unidad no es garante de la misma. Asimismo, hace falta ir sobre “[...] la memoria de que la homogeneidad ha sido productora de justicia” (TERIGI, 2008, p. 67), ya que, ante la ausencia de esta, toda diferenciación pasará a ser productora de fragmentación, de injusticia.

Sin embargo, aun cuando en nombre de esos argumentos detallados, se desestime cualquier experiencia que se origine bajo la ruptura de tal homogeneidad, por creerla productora de desigualdad o fragmentación, existe un conjunto relevante de iniciativas desarrolladas por colectivos docentes a nivel educativo, dentro del territorio uruguayo que despliegan propuestas diversas en las que se constatan que si bien “lo común [...] ha sido nuestra forma de entender la igualdad durante décadas, [...] hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad el mismo contenido, las mismas prestaciones y adoptar idénticas estrategias pedagógicas” (TERIGI, 2008, p. 68), no es ninguna garantía de ésta.

El sistema educativo uruguayo define por medio de su organización, determinadas trayectorias escolares teóricas, las que “[...] expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (TERIGI, 2009, p. 13), sosteniendo para ello una estructuración de tales trayectorias, dada por una organización por niveles, una gradualidad del currículum, anualización de los grados, las edades definidas de inicio o fin de obligatoriedad escolar.

La Inspectora Técnica del CEIP, acentúa éstas de ese modo, como

[...] la trayectoria de ese niño que hoy en primaria arranca con nosotros en tres años y termina en sexto, pero que también sé que en primaria no es ni lo fundamental ni lo único. [...] nosotros somos en este trayecto una circunstancia porque ese nene no nació a los tres años, nació desde que fue concebido por su familia, [...] hizo otros recorridos antes que llegara a nosotros, va a hacer otros recorridos después [...]. (Entrevista IT, 2020).

Agregando al respecto, sobre el ser continuas,

[...] el significado es que no le generemos justamente parates en la vida del otro, del chiquilín, un parate es muchas veces cuando no coordinamos entre inicial y primero, por ejemplo, o cuando no coordinamos entre sexto y media, o

cuando no coordinamos entre media y universidad, hay unos parates impresionantes porque basta ver a veces los niveles de deserción que hay en esos mojones. Continuas implica articular y coordinar, pensarse” (Entrevista IT, 2020).

Y aludiendo en referencia a completas:

[...] porque indudablemente que en ese descubrir qué es lo que trae ese estudiante, y qué es lo que necesita uno tiene que ponerle, servir la mesa de manera que tenga contacto con la diversidad de experiencias, de diferentes áreas de conocimiento, de diferentes improntas, de diferentes metodologías [...] (Entrevista IT, 2020).

Sobre las trayectorias el Inspector departamental resalta:

[...] protegidas para mí es el tema de que las personalizemos, protegida en el sentido de que yo voy a cuidar que la propuesta sea adecuada para cada uno, para cada uno lo necesite, no y completa en el sentido de que pueda ser de ciclo a ciclo. Completa yo la asocio más a que vaya, a que siga a todo el tramo de lo que es la obligatoriedad y más allá, como decía la obligatoriedad y más allá” (Entrevista ID, 2020)

La cuestión radica en que esa escolarización enunciada, es la que afecta de manera sustancial la experiencia de sí mismos que tienen niñas, niños, adolescentes y jóvenes, ya que tiende a producir dentro de la historia particular de cada una, uno, “[...] cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque las sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo [...]” (TERIGI, 2009, p. 2) de estos. Tal parece que esto tampoco lo puede resolver, la forma escolar heredada, ni la impronta homogeneizadora que se le ha dado.

La consolidación de que dentro de las aulas se agrupen estudiantes de distintas edades, bajo desarrollos pedagógicos didácticos basados en cronologías de aprendizajes preconfiguradas por esa trayectoria escolar estándar quizás sea la clave, para pensar por qué no se producen respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales existentes.

La preocupación sobre el propósito político de que los sujetos efectúen trayectorias escolares continuas y completas, debe instalarse para entender que, en nombre de eso, se podría arremeter contra la singularidad, porque “[...] en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar” (TERIGI, 2009, p. 14), por eso, este cuestionamiento debe ir en sintonía con la demolición de barreras que se encuentran impidiendo el cumplimiento de derechos educativos, del pensar medidas que estén a favor de quienes poseen sus derechos vulnerados, pero “no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos” (TERIGI, 2009, p. 14).

Si se analizan las trayectorias reales de los sujetos dentro del ámbito educativo, “podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues parte de los niños, y jóvenes transitan su escolarización de modos homogéneos, variables y contingentes” (TERIGI, 2009, p. 13).

Por tanto, al avistar los derechos educativos de los sujetos, asegurarlos, emana la inquietud cada vez más colectiva, sobre las definiciones de políticas educativas, viéndose cómo éstas entran

en crisis, porque hay una insistencia sobre aquello que ya se sabe que no funciona, porque si bien tuvieron vigencia dentro de la historia educativa del país, hoy es complejo darle sostén como supuestos universales del trabajo pedagógico – didáctico, porque se entiende que “(...) la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; de lo contrario, las situaciones (...) seguirán produciéndose” (TERIGI, 2009, p. 10).

Pensar en trayectorias “no encauzadas” como enfatiza Terigi (2010, p. 8), precisa visionar cómo ciertas trayectorias escolares no siguen el modelo de las trayectorias teóricas, siguen otros, se salen del cauce principal del río, metafóricamente hablando, y el avance grado a grado, por año, para éstas no es garantía de aprendizaje.

El colectivo docente de la escuela en la que se efectuó esta pesquisa, comprende cómo las trayectorias teóricas estructuran el saber pedagógico, y llevan a entender “[...] cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado escolar” (TERIGI, 2010, p. 8), lo saben porque ven el modelo constituido, que corresponde a las expectativas de esas trayectorias esperadas, por ello existe una apuesta a pensar otras formas de hacer escuela una que produzca alteraciones en cuanto a ello, tal como lo remarcaba la subdirectora del centro educativo,

nosotros en esta escuela, trabajamos de otra forma, los niños están integrados con otros niños, entonces tienen que aprender no solamente a trabajar con su grupo, de pares, de clase, sino a trabajar con otros, se los apoya, es la modalidad de la escuela también, porque se tiene la idea de cada maestra con su clase y que solamente le tienen que hacer caso a su maestra y no, acá no, acá los días miércoles cuando los grupos se organizan por niveles claro, le toca trabajar con la de primero, le toca trabajar hasta con la de segundo, y trabajar con la profesora de Educación Física, están atendiendo a diferentes referentes, el centro es la atención personalizada, y el lograr que cada niño mejore, su situación en cada nivel. Hay también, una movilidad permitida, que hace que varios niños puedan estar en nuestra escuela, y bueno es también, una de las improntas de nuestra escuela, y ahí ves como el grupo docente, y todo el colectivo trabaja en función de un niño, porque acá los niños son de todas las maestras (Entrevista a MSD, 2020)

Asimismo, se hace lejana la concepción de fracaso, que durante décadas impregnó lo educativo, denominándose como “fracaso escolar masivo”, explicado desde un modelo totalmente individual, cuyo propósito principal recaía en prevenir tal fracaso, mediante mecanismos de diagnósticos, derivaciones y recuperación de niñas y niños considerados con dificultades, que conllevan grandes procesos de etiquetamiento y segregación producto de la puesta en marcha de dichos mecanismos, cómo se hace visible, la escuela, no busca en los supuestos fallos cognitivos o en la condición de origen de sus propias alumnas y alumnos las dificultades para ingresar o permanecer en la escuela, aprender dentro de ella. La visión del fracaso desde el modelo individualista, es puesto en entredicho, apareciendo una ruptura clara sobre ese “[...] núcleo de sentido común desde el cual fue pensado el problema de los niños y niñas que no aprendían en los ritmos y tiempos y de las formas en que lo esperaba la escuela” (TERIGI, 2009, p. 6). Así lo explica una de las maestras de este centro,

[...] lo que hace diferente las propuestas de la escuela, es que tenemos esa apertura que se necesita para los niños, propuestas diferentes, donde no haya topes, dónde no haya clases, donde pueda ser el de sexto, incluso monitor de los niños de primero, acá se trabaja mucho eso en forma, que vayan de una

clase a otra, en realidad nosotros deberíamos de pensar, diferente siempre, porque ellos se adaptan a lo que nosotros hacemos en realidad, eso da otra oportunidad, ver diferente el aprendizaje, lo vemos así, tenemos todos los años para aprender, no importa en qué clase estás (Entrevista MC, 2020)

Lo anterior surge, porque se perciben interrupciones dentro de la trayectoria escolar, del curso regular pautado, puntos críticos donde se producen “[...] las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc.[...]” (TERIGI, 2010, p. 9) y cómo en la medida que esto acontece hay “[...] un riesgo fuertísimo que plantean las trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se vuelvan invisibles” (TERIGI, 2010, p. 9). Así lo plantean las propias maestras en una discusión colectiva:

M2 “Nosotros tenemos niños trabajando en otras clases, por ejemplo, niños de segundo que están trabajando en grupos de tercero, niñas de quinto”

M1 “Que pueden ir perfectamente a sexto”

M2 “Que están haciendo en sexto y están haciendo en cuarto, o sea”

I: “Eso van por, por...”

M2 “Por conocimiento”

I: “¿Por conocimiento van moviéndolos?”

M2 “Por conocimiento del niño, de las dificultades”

M1 “De las dificultades del niño”

I “O sea ¿dificultades o posibilidades?”

M2 “O posibilidades”

I: “porque tenés cuarto y sexto de repente”

M2 “Si, ejemplo, un niño de primero que está pasando por varias clases a la vez, porque tiene una situación de poco tiempo de atención, entonces bueno, la maestra está trabajando en una situación compleja, bueno pasó un rato con segundo, estuvo un rato con el grupo de sexto, utilizamos que ese niño este parte de esa jornada con, haciendo distintas actividades, tiene que ver con el rompimiento de todos los grupos” (Taller discusión 1, 2020) (Taller de discusión 1, 2020)

M2: “por ejemplo “D”, “D” estuvo conmigo en primero, y la madre lo cambió para allá porque repitió primero, porque tiene discapacidades diferentes, la madre se enojó, después lo trajo para acá y así estuvo en la escuela 244, y en la 166, lo traía para acá cuando la hermana fue para la escuela especial, como la hermana ya tiene 16 años, y entonces “D”, el año pasado, estuvo hasta mitad de año conmigo, pero a mitad de año se fue, ahora vino a principio de año, pero cuando le dijimos que, ahora vino un día solo, por eso tiene esa movilidad” (Taller de discusión 2, 2020).

Cabe decir, que estas interrupciones además estuvieron dadas por un abrir de las aulas paulatino, apelando a no correr riesgo ante la emergencia sanitaria, como propone Maggio (2020)⁵, esas vueltas parciales a los edificios escolares, en términos de número de estudiantes o en términos de días de clase, se sumó a la intermitencia causada por la apertura de ciertos centros

⁵ Extraído de Podcast “El desafío de educar sin aulas”, de FES en América Latina y El Caribe en alianza con la Revista Anfibia. Disponible en el enlace: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8yMTgzY2M4NC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/MGEyZTkxZTctNTE4ZC00MjNlTmZjYtOWJmYWYzNTk3OWYx?ep=14>

y el cierre de ellos ante casos de contagio, esto supuso trabajar en propuestas pedagógicas disímiles, ya que los sentidos instaurados para aquellas viejas aulas o prácticas, requirieron de pensar otros escenarios, ahora híbridos entre la presencialidad y la no presencialidad, lo virtual.

A MODO DE CIERRE

[...] ¿Qué se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano? Temo que la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el «regreso a la normalidad» sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un «regreso a lo anormal». «Enseñar la clase» es articular lo común y lo singular [...] (Meirieu, 2020, p. 32)

A lo largo de este artículo, se procuró dar cuenta por un lado, de cómo lo suscitado, la pandemia, el retorno a la presencialidad encontró a maestras y maestros en Uruguay, amortiguando el padecimiento social, las consecuencias duras, las dificultades económicas vinculadas a una sociedad desigual que la propia situación sociosanitaria profundizó. El acceso desigual a los bienes materiales y culturales, donde niñas y niños presentaron avatares o puntos críticos en sus trayectorias, requirió por parte de colectivos docentes pensar estrategias para brindar herramientas y recursos que permitieran sostener, acompañar, dar continuidad a dichas trayectorias educativas, diversificando éstas a través de una ruptura de la monocronía de aprendizajes, tiempos, espacios, tratando de garantizar el derecho a la educación para todos, mediante la atención a las múltiples cronologías y trayectos personales presentes. Por otra parte, tuvo la intención de advertir cómo lo acontecido, puso al descubierto tal como remarca Brener (2020), las desigualdades preexistentes, lo que conlleva a avistar la necesidad de desromantizar dicha pandemia.

A pesar de que el rol de la escuela, se apreció como relegado a la distancia, realmente cómo se contempla en este escrito, latió en cada clase, en cada pantalla de la escuela pública objeto de estudio, su valor e importancia durante este período, a pesar de las experiencias tan complejas que atraviesan niñas, niños y docentes. Fue en estas aulas, como señala Terigi (2020)⁶, donde se dio un lugar de elaboración, una interpretación de este momento histórico concreto, donde docentes dieron cuenta de una apuesta continua, a través de múltiples intentos por asegurar la continuidad pedagógica, entendiéndolo que “[...] el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo, aprender juntos [...] y al mismo tiempo crear algo común para acompañar a cada uno en su singularidad” (MEIRIEU, 2020, p. 32).

⁶ Extraído de Podcast “El desafío de educar sin aulas”, de FES en América Latina y El Caribe en alianza con la Revista Anfibia. Disponible en el enlace: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8yMTgzY2M4NC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/MGEyZTkxZTctNTE4ZC00MjNlTlMzYtOWJmYWYzNTk3OWYx?ep=14>

Por lo expuesto anteriormente, esta escuela pública, fue visionando como quienes contaron con recursos tecnológicos poseían mayor posibilidad de sostener el proyecto escolar, atendiendo a que la desigualdad también se expresó en que el alumnado quedó expuesto a conocimientos de la familia, de los adultos referentes, porque las posibilidades del entorno familiar fueron y son desiguales en lo que se refiere a la contribución al aprendizaje. Asimismo, aparecieron apreciaciones disímiles sobre los conocimientos profesionales de cada docente que constituyen el colectivo escolar, de ahí las intensas búsquedas colectivas sobre el cómo generar determinadas actividades de enseñanzas mediadas por pantallas, por grupos de whatsapp, por impresos, todas estas mediaciones se fueron proponiendo desde el juego, la circulación en la escuela del conocimiento, la comprensión de no solo las causas de la emergencia, sino de las razones que ésta implicó, apostando a sostener vínculos, inventar y reinventar propuestas de enseñanza, a través de diversas experimentaciones pedagógicas, teniendo como foco principal el promover aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRISCIOLI. Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades investigativas en educación*. Costa Rica. Vol. 17, p. 1-30, set/dic, 2017.
- CANO. Pandemia y Educación Pública. Algunas enseñanzas de la crisis. *Revista Quehacer Educativo*. Montevideo, p. 1-5, mayo, 2020.
- CODICEN. (2016). Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas. Montevideo, p. 1-36. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>. Acceso em 1 nov. 2020.
- GUBER. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno, 2011.
- MARTINIS (2011a) Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales. En: MARTINIS, Pablo; UBAL, Marcelo. VARÓN, Ximena. (Comps). *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal*. Montevideo, Psicolibros, pp. 145-159.
- MARTINIS (2020). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en las últimas décadas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015446, p. 1-24, 2020.
- MEIRIEU (2020). La Escuela Después ¿Con la pedagogía de antes? Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues 2020. Argentina y Brasil, p. 31-36. Disponible en <https://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>. Acceso em 1 nov. 2020.
- PODCAST (2020). “El desafío de educar sin aulas”, de FES en América Latina y El Caribe en alianza con la Revista Anfibia. Disponible en <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3IuZm0vcy8yMTgzY2M4NC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/MGEyZTtkxZTctNTE4ZC00MjNlTmZjYtOWJmYWYzNTk3OWYx?ep=14>. Acceso em 1 nov. 2020.
- ROCKWELL. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2009.
- TERIGI. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: DUSSEL, Inés (Coord.). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana, p. 161-178.

- TERIGI. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Argentina: Ministerio de Educación. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95429>. Acceso en 30 oct. 2020.
- TERIGI. (2010a) Las cronologías de aprendizaje un concepto para pensar las trayectorias escolares. 29 hojas. Conferencia dictada durante la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo, La Pampa. Argentina, 23 feb. 2010.
- TERIGI. (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía En: FRIGERIO, Graciela. y DIKER, Gabriela. *Educación saberes alterados*. Argentina: Del Estante, p. 99-110.
- TERIGI. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario al capítulo 3 del Atlas de las desigualdades educativas en América Latina. La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina. [libro-e] Disponible en http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf. Acceso em 1 nov. 2020.
- TERIGI. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: MARCHESI, Álvaro; BLANCO, Rosa; HERNÁNDEZ, Laura. (Coord.). *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2021*. OEI, p. 71-168.
- UNICEF. (2017). Trayectorias educativas en Uruguay. Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas. Montevideo, Uruguay. Disponible en https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=184. Acceso 1 nov. 2020
- VINCENT, Lahire y Thin. (2001). «Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire» En VINCENT, Guy. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.

Submetido em novembro de 2020

Aprovado em maio de 2021

Informações dos autores

Victoria Díaz Reyes

Universidad de la República (UDELAR) – Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

E-mail: dz.victoria@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1144-1314>

Link Lattes: <https://exportcvuy.anii.org.uy/cv/?b49444da1b7a8be688840c4c5db06f19>

Juan Pablo García Lerete

Universidad de la República (UDELAR) - Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

E-mail: mtrojuanpablo1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0696-5490>

Link Lattes:

<https://exportcvuy.anii.org.uy/cv/?c649e95c967ed20d70e558a9582b62defc30b20f29635948254a953803dcfb63ede51d3c7580e4f5ccba3f335988856548a977055663c3446f5d0ad448ef98af>

Felipe Stevenazzi Alén

Universidad de la República (UDELAR) - Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).
Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina.

E-mail: fstevenazzi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4123-4885>

Link Lattes:

<https://exportcvuy.anii.org.uy/cvsn/?urlId=3eb99e753380cefb3af88a5481bb73e4167134e95cb53081d0774024b538d56c9735f8301ff18e1a1976cb0e12dc6110d304149a2e39e7778d5184d58e7b6765&formato=html&convocatoria=21>