

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN
PROYECTO DEL FONDO DE EDUCACIÓN ANII-CFE
'FSED_3_2021_1_171212' - 'Relación pedagógica y modalidades de formación docente: un estudio sobre impacto y aprendizajes de la pandemia y más allá'

Resumen (300 palabras)

El proyecto se planteó indagar la relación pedagógica en las modalidades de formación docente que existen en los centros elegidos (CERP del Centro, Sur y Norte). Cada Centro tiene características territoriales y poblacionales propias, en los tres se relevó el impacto y los desafíos de la pandemia como los aprendizajes que podrían considerarse activos del proceso. En base a un diseño metodológico que incluyó grupos focales, entrevistas en profundidad a docentes y equipos de gestión más relevamiento de información estadística permitió identificar cómo se enfrentó el nuevo escenario. Los docentes se estresaron con las exigencias y la reconversión que supuso el ejercicio de la profesión y las transformaciones en la relación pedagógica en las tres dimensiones estudiadas: trabajo, lenguaje y afectividad.

Los resultados apuntan un cambio cualitativo que genera oportunidades de llevar cursos a distancia, sin embargo otras debilidades presentan los aprendizajes bajo estas dinámicas porque requieren nuevas condiciones técnicas, otras como autonomía, disciplina, formas de trabajo, comunicación y colaboración no se desarrollan fácilmente. Los equipos de gestión tuvieron también el desafío de generar capacidades docentes para la enseñanza a distancia, las que en ocasiones implicó apoyar a los estudiantes que no tenían condiciones materiales y técnicas para enfrentar las demandas de las aulas virtuales. Una carencia de la extensión de la formación a distancia es que va en desmedro de la conformación de comunidades académicas fuertes, agravándose en el interior donde el peligro es que los centros educativos dejen de ser el polo dinámico de producción cultural que son. En este sentido la posibilidad de formar y fortalecer una comunidad académica es una condición *sine qua non* para que el desempeño de aquellos alumnos que por sus historias de vida y académicas no pueden desarrollar autónomamente las capacidades mencionadas no se rezaguen profundizando las inequidades sociales existentes.

*** Antecedentes, abordaje y descripción del estudio así como de los resultados esperados. (2000 palabras)**

La pandemia puso muchas cosas en tela de juicio, y recordó que "...los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de las circunstancias modificadas precisamente por los hombres y que el propio educador precisa ser educado" (Marx, 2006; pp. 57-58).

Trabajos de diferentes profundidades aportan a entender los desafíos y oportunidades que se abren en una realidad pospandemia que será sin duda divergente de las conocidas antes y durante este par de años lectivos. Casi todos los trabajos apuntan a la descripción y valoración de las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas durante la pandemia y cómo éstas podrían incorporarse en el futuro próximo (ANEP, 2020, 2021; Marinoni, van't Land, & Jensen, 2020; Failache, Katzkowitz y Machado, 2020; Blanchet, 2023; Blanchet & Martinez, 2021; Capocasale et.al., 2020).

Existen profusas investigaciones sobre el acontecer del aprendizaje, propuestas socioculturales que apuntan al carácter grupal y no lineal del mismo (Bruner, 2000; Pampliega, 1994). Quizás, y sin predecirlo, son interesantes para estos tiempos las propuestas teóricas que distinguen información de conocimiento, a la vez que diferencian saber y pensar (Zemelman, 1992). El aprendizaje se entiende en relación dialéctica con la enseñanza, esto ocurre en el proceso educativo como totalidad, en el cual todos los sujetos aprenden y enseñan, pero no los mismos contenidos ni de la misma manera, todos tienen responsabilidades diferentes (Freire, 1998; 2000;

Saviani, 1988). Desde esta perspectiva teórico-práctica, la relación pedagógica constituye una mediación articulada entre el trabajo, la afectividad y el lenguaje de todos los sujetos involucrados (De Tezanos, 1982 citada por Rivero, Cabrera y Mañán, 2012).

Partiendo de la realidad del sistema de formación docente en Uruguay y sus modalidades de enseñanza hasta hoy, se indagó la relación pedagógica propia de estos años. Un estudio comparativo y una evaluación crítica de los cambios ocurridos en esa relación pedagógica permitiría discutir la posibilidad de capitalizar aprendizajes pero también señalar críticas que pongan de manifiesto otras necesidades, adecuaciones y una modalidad de enseñanza-aprendizaje que pueda incorporar esos saberes colectivos acumulados.

Los diferentes profesorado que se dictan en el Consejo de Formación en Educación según presentaba el Plan 2008 (p.20) vigente presentan tres modalidades: presencial, semi-presencial y semi-libre.

La educación presencial se interrumpió en parte del 2020-2021, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se instauró fue a distancia. Esto modificó las estrategias de comunicación e hizo tambalear la relación pedagógica tal como se la conocía.

Los cambios en las formas de trabajo permitieron la presentación novedosa de contenidos, pero no sin contradicciones y contratiempos que también transformaron las relaciones sociales recíprocas de todos los sujetos involucrados en las instituciones educativas. Se modificó a su vez el relacionamiento personal entre los distintos actores, los vínculos, las expectativas, la percepción del otro, e incluso, la autonomía de decisiones de cada uno. Pero particularmente el lenguaje comunicacional cambió radicalmente, estudiantes y docentes vieron mediado su relacionamiento por una pantalla, a menudo ciega con cámara apagada. El intercambio y el lenguaje corporal dejaron de ser parte de la comunicación para dar lugar, en esencia, a las voces.

Relación Pedagógica

El sujeto del discurso pedagógico abordado aquí no es el docente propiamente, sino “un supra-sujeto constituido por la relación entre maestros-alumnos y sus mediaciones y contradicciones”. A su vez: “Este supra-sujeto se articula dialécticamente con un supra-objeto constituido por la relación saber social-saber pedagógico, sus mediaciones y contradicciones” (De Tezanos, 1982, p.3).

El objeto de la educación es transmitir los saberes sociales acumulados a las nuevas generaciones en un proceso de socialización que implica una apropiación particular y crítica de los mismos. Las nuevas generaciones ponen en entredicho esos saberes en la medida que son puestos a prueba por sus propias vivencias y, cuando tal saber social entra en conflicto con las nuevas demandas, se generan condiciones para el cambio social. Esta relación entre docentes y alumnos, aparece mediada por las experiencias de cada uno, en tanto individuos, colectivos, generaciones, donde cada uno de ellos conocen, discuten y recrean el conocimiento existente según sus propias necesidades y aspiraciones. Estas necesidades y aspiraciones tanto de docentes como estudiantes están también mediadas por los proyectos culturales dominantes, generacionales o de clase que siempre existen en una sociedad.

Por lo tanto, la educación entendida en un sentido amplio es un objetivo fundamental de las sociedades que, para ser efectiva se institucionaliza, y juega un rol determinante, articulada o no a otras instituciones como las familias, iglesias, centros comunitarios, etc.. Pero más recientemente los sistemas educativos públicos, son los que hacen efectivos la homogeneización de los saberes sociales fundamentales para el desempeño de la vida y también cuestionan o resuelven los conflictos entre ese saber social estatuido y otros saberes tradicionales o emergentes (ciencia, creencias, mitos, folclor, etc.).

Para cumplir con sus objetivos las instituciones de enseñanza desarrollan un conjunto de herramientas que se articulan en niveles de enseñanza, planes y programas. Es el discurso pedagógico y sus métodos (el objeto de estudio de la didáctica) que permiten la incorporación de dicho saber social al bagaje de las nuevas generaciones. Sin embargo, ese discurso pedagógico, que tiene sus métodos y sus tradiciones, al igual que existe un saber hegemónico también existen discursos pedagógicos hegemónicos. Sin embargo, en la práctica docente y en la relación pedagógica que articulan docentes y estudiantes es donde esos saberes hegemónicos pierden su carácter consensual y se discuten en cuanto dominantes, se validan o no, se revitalizan o bien se resignifican o re-construyen. El saber pedagógico a diferencia de la ciencia, tiene un objetivo básicamente reflexivo y no productivo; no obstante, la reflexión sobre esa práctica a menudo construye un saber que interpela saberes comunes y abre la posibilidad al cambio social.

Entonces, el relacionamiento entre ese saber social y el saber pedagógico constituye el objeto del discurso pedagógico y su contenido “se define por su carácter de posibilidad de apropiación por parte del sujeto del discurso”, por lo que “pierde su carácter de unicidad objetiva en el alumno” (De Tezanos, 1982, p.7). He aquí la contradicción central de la educación y sus instituciones, creada para socializar los saberes aceptados y pensados como indispensables, termina a menudo a partir de la reflexión crítica poniendo en tela de juicio los mismos, esa es su faceta revolucionaria.

El Trabajo

La apropiación de los saberes sociales que se da en la relación pedagógica está mediado por “la vivencia del trabajo” de los sujetos de dicha relación (De Tezanos, 1982, p.7). Se vive como una actividad creadora, re-significadora de conocimientos y reflexiva; o bien se experimenta como trabajo alienado, inculcador de un saber establecido o reproductor de saberes aceptados. Ambas formas distinguen metodologías educativas y también el resultado del proceso educativo será diferente.

Vale recordar que la información se distingue del conocimiento. La información a la que se accede por libros, saberes que están hoy disponibles en diversas formas digitales y se encuentran en las múltiples páginas electrónicas, no son de suyo conocimiento hasta que no se incorporen reflexivamente y se discutan a partir de los intereses de alumnos y docentes. El conocimiento, o la apropiación de los saberes sociales disponibles, es un proceso social que pasa por la relación pedagógica que está mediada por las relaciones entre los profesores y los alumnos y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje respectivas. En ocasiones, se presentan los diferentes medios electrónicos y la infinidad de bancos de datos a que se accede por los buscadores de internet como sinónimos de reservorios de conocimiento. En particular, interesa resaltar que esa información disponible en las actuales formas digitales, más allá de su validación y aceptación generalizada, ya sea que provengan de *papers* en revistas científicas, o producciones audiovisuales de prestigiosas universidades del orbe, no se convierte en conocimiento hasta que se la apropian los métodos de enseñanza y de aprendizaje, adjudicándoles sentidos y significantes, articulados con las necesidades y requerimientos de los sujetos de la relación pedagógica.

Los diferentes métodos de enseñanza se vinculan a un modo específico de relación entre docentes y estudiantes, donde el trabajo aparece como mediador de los saberes y prácticas sociales generando una relación de conocimiento centrada en el interés (Habermas, 1972; De Tezanos, 1982).

Los métodos de enseñanza se legitiman siempre en los intereses y necesidades de los estudiantes, pero la definición de tales intereses y necesidades como sus significados se realizan fuera de la institución pedagógica. Es así como bajo la apariencia de un trabajo libre presente en los discursos pedagógicos y en los métodos de enseñanza, donde a menudo se resalta el carácter

emancipatorio de los procesos de formación y educación, asoma el trabajo alienado articulado en una “tradicón social” que prescindde de los sujetos de la relación pedagógica (docente-estudiante) y no permite una reflexión-crítica consistente sobre los saberes transmitidos.

El lenguaje

El lenguaje es un “mediador de la cultura”, por lo que debe comprenderse como un mediador también esencial en la relación pedagógica, ya que el enseñar y el aprender implican la posibilidad de generar representaciones y cuestionamientos al sentido de los saberes sociales. El trabajo que se desarrolla en una institución pedagógica como se vio, tiene un carácter intersubjetivo, y el lenguaje es un instrumento básico en la comunicación de los sujetos que integran la relación pedagógica.

En la formación docente el desarrollo de la comunicación resulta fundamental, no solo en el sentido de capacidad lingüística y estructuras sintácticas, sino para generar una competencia comunicativa.

La afectividad

En cualquiera de las relaciones humanas que implica la comunicación con un otro, máxime cuando dicha comunicación está estructurada para un proceso que permita la apropiación y difusión de saberes, siempre emerge cierta afectividad que facilita el intercambio. Sería imposible, pasar mucho tiempo con una persona y lograr los objetivos propuestos por el trabajo docente, discutidos y asumidos por las prácticas estudiantiles sino se genera empatía, identificación con las necesidades del otro, compromiso y acuerdos mutuos a partir de una relación efectiva para la mayor eficacia de los objetivos planteados en la relación pedagógica.

Se desarrolla siempre en mayor o menor medida en las relaciones humanas cierta solidaridad con el otro, ésta como decía Boissier (2002) es el único bien que se potencia con el uso. Este es un activo intangible pero valioso que distingue particularmente a la actividad docente y al sujeto pedagógico que implica la relación entre docentes y estudiantes mediados por el trabajo, el lenguaje y la afectividad que se desarrolla en el proceso social que define a la educación (Mañán, 2010).

Lo esperado

El trabajo busca aportar conocimiento empírico que detalle y evalúe aprendizajes institucionales, la relación pedagógica y sus mediaciones dialécticas, la multiplicidad de roles que se asumieron en las modalidades de enseñanza existentes por estudiantes y docentes en pandemia. Se propone una investigación que integra dimensiones cuantitativas como cualitativas de la relación pedagógica en CFD que cuentan con las tres modalidades de enseñanza citadas.

Todos los cambios forzados por la pandemia dibujan una relación pedagógica de nueva forma, que el estudio describe, analiza, califica y evalúa de cara a las nuevas generaciones.

No debiera caerse en el fetichismo de las formas, las diferentes tecnologías comunicacionales, más allá de sus prestaciones técnicas, no estuvieron hasta ahora integradas en una modalidad de enseñanza con todo lo que ello implica. Incluso, cuando sus prestaciones pudieran disminuir costos de movilidad, tampoco debe desconocerse las dificultades para lograr intercambio y participación que aliente debate y construcción de saberes. Fundamentalmente, que conforme comunidad académica y un sujeto colectivo propio de instituciones que pretenden ser universitarias.

Las nuevas formas virtuales se acreditan como opción práctica, económica, tal vez inclusiva, todo independientemente de resultados que pudieran no ser óptimos. Estas formas de emergencia

vinculadas a enfrentar los problemas de movilidad reducida, discutidas y evaluadas críticamente se convierten en insumos para pensar una modalidad híbrida en el futuro.

Metodología/diseño del estudio (2000 palabras)

Como se dijo, se aborda la relación pedagógica y sus soportes esenciales, trabajo, afectividad y lenguaje (De Tezanos, 1982) en la modalidad presencial de la formación docente de grado en los tres centros regionales elegidos. Se impone conocer qué se modificó en las condiciones de no-presencialidad, cuáles estrategias de comunicación se utilizaron predominantemente y cuáles de las patas de la relación pedagógica se modificaron sustancialmente, qué resultados tuvieron los cambios, cómo evaluar tales resultados y en qué medida es posible caracterizar tal relación pedagógica resultante.

Primero, se parte de las particularidades territoriales que fundamentan la elección de los Centros de Formación Docente (CFD) donde tuvo lugar la investigación. Posteriormente, se realiza el planteo metodológico y el fundamento respectivo al abordaje como también las técnicas de investigación elegidas.

La elección de los Centros Regionales de Profesores (CERP) del Norte, del Sur y del Centro responde al objetivo de mostrar la diversidad de territorios del país, discutiendo y contraviniendo ideas tradicionales de pensar al territorio en términos duales como Montevideo e Interior.

Cada una de las regiones elegidas presentan marcadas diferencias. Por un lado, el CERP de Rivera, se enmarca en el norte fronterizo, que como todas las regiones de frontera desarrollan una cultura binacional y viven al influjo de dos países (Brasil y Uruguay en este caso). Por otro, el CERP de Florida en la región central del país, con larga data de vaciamiento poblacional y características productivas y culturales particulares. Por último, el CERP de Atlántida, en el sur del departamento de Canelones, mismo que presenta mayor diversidad productiva y cultural, forma parte del área metropolitana de Montevideo.

Las dimensiones de la relación pedagógica

El trabajo implica el conjunto de actividades y temáticas que se abordan para cumplir con los planes de estudios reglamentados en las modalidades de enseñanzas, incluye las estrategias docentes como el pacto de trabajo entre docentes y estudiantes para cumplir con los objetivos preestablecidos.

El lenguaje comprende la transmisión de los saberes sociales, sus enjuiciamientos y formas de validación para su transformación en saberes pedagógicos, en la apropiación de los mismos por la comunidad profesional y académica. En la pandemia las formas de la comunicación y el lenguaje generan relaciones sociales diferentes que deben describirse y analizarse con atención.

La afectividad establecida en la relación docentes-estudiantes como con otros actores de las instituciones es central, ya que las personas se movilizan activadas por la energía generada en el cerebro emocional. Generar ambientes de afecto, respeto, reconocimiento mutuo entre los sujetos de la relación pedagógica, pasión y deseo por enseñar y aprender son indispensables en las instituciones de enseñanza.

Particularmente, se analiza el período pre-pandemia (2018-2019) y el período de pandemia (2020-2021), a través de los resultados académicos de egreso. De todos modos, y dado que el proyecto se extendió por diversas razones, es posible hacer consideraciones sobre aspectos posteriores al período objetivo inicial (2022-2023).

Las técnicas de investigación

En un primer momento descriptivo se discuten los relevamientos de las estadísticas educativas existentes para tener una idea ajustada de la formación docente que hacen al contexto de Uruguay y al perfil de estudiantes en cada modalidad.

Asimismo, se busca complementar estos datos secundarios implementando Grupos Focales y entrevistas en profundidad semiestructuradas a determinados docentes considerados como informantes calificados y encuestas a estudiantes.

Se abordó al estudiantado que comenzó su formación en la pandemia como a quiénes ya venían cursando. En el caso de los estudiantes se contaba con algún trabajo previo de los centros que relevaron lo que fueron las principales dificultades de los mismos, ya fuera por el propio equipo de dirección como también algunas investigaciones internas de los propios docentes que se tuvo acceso. En este caso se aplicaron encuestas extendidas a estudiantes que cumplieran con las premisas de la investigación, haber cursado algún año en pandemia.

Tanto en los grupos focales como en las entrevistas, a pesar de que son técnicas cuya esencia es la conversación y mediante la misma se comprende un determinado fenómeno social, existen más allá de lo dicho verbalmente un sin número de significados expresados en gestos, ademanes, miradas, énfasis, señas, alusiones al sentido común, ocupación de los espacios y desafíos a lo esperable. De allí, que a pesar de la importancia de lo dicho con palabras, la composición del fenómeno social se construye a partir de un sin número de signos y significantes que se desarrollan durante la aplicación de tales técnicas.

Vale señalar que la condición de docentes del equipo de investigación hace que una técnica no explícita estuviera presente, la observación por momentos y la observación participante en otros. Si bien la primera es típica de cualquier proceso de investigación, la segunda se cuela de manera no deseada pero no deja de aportar una perspectiva interesante. Tanto durante la técnica de grupos de discusión como en las entrevistas, y dado la condición de docentes de los investigadores que vivieron a su vez la experiencia de enseñar-aprender durante la pandemia, estuvieron participando cada vez que apuntaban a direccionar la discusión o bien interrogaban al entrevistado. La empatía con las situaciones, los contextos, las dificultades, los ensayos y errores contados por los entrevistados o participantes en los grupos focales de hecho propiciaron una observación participante bajo las técnicas propuestas.

Los grupos de discusión o grupos focales

En principio, se utilizó la modalidad de grupo focal con profesores que trabajaron en formación docente durante la pandemia guiadas por el equipo de investigación y que permitió comparar las tres dimensiones aquí definidas.

Por supuesto, fue necesario lidiar con algunas restricciones y dificultades que se presentaron a la hora de llevar a cabo esta modalidad. Si bien se trabajó en grupos que fueron ideales desde la composición y número respectivo (10-12 docentes), no fue tarea fácil concertar la actividad ya fuera por cierta conflictividad vivida en Formación Docente ante el cambio de plan y las modalidades de trabajo instrumentadas para ello, cuestiones que provocaron modificaciones en las dinámicas institucionales. En principio se planificó trabajar en los espacios de coordinación cuando todos los docentes están presentes para lograr el mejor de los diseños posibles, no obstante, en los últimos tiempos tales coordinaciones en algún Centro se realizaban de manera virtual o por departamentos académicos lo que hizo ardua la concertación de reuniones presenciales ampliadas de los cuerpos académicos.

Una vez concretado, se respetó el criterio de heterogeneidad, participaron en los grupos focales en torno a los doce docentes de diversas asignaturas tanto del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC 2008) como de las disciplinas específicas. El cuerpo docente que

participó en los grupos focales trabajó en Formación Docente en el período pandémico y lo hace en la actualidad, y en general, casi todos contaban con experiencia previa.

Las entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad es también una técnica recurrente en la investigación social que genera un conjunto de datos por demás interesantes a la hora de conocer un objeto de estudio. Se realizan siguiendo múltiples objetivos, pero particularmente en esta investigación, se buscó con esta técnica reconstruir lo que fueron las experiencias de los docentes y equipos de gestión de los Centros Regionales elegidos en el período de pandemia y los desafíos que implicó.

Se instrumentaron entrevistas en profundidad a varios docentes por Centro, de asignaturas específicas, del NFPC-2008 y didáctica. Las entrevistas buscaron conocer la modalidad de trabajo en el periodo de virtualidad durante la pandemia, con preguntas abiertas que apuntaron a conocer la experiencia docente desde el abordaje de las tres dimensiones: trabajo, lenguaje y afectividad.

Asimismo se aplicaron entrevistas en profundidad y con una lógica parecida también a los equipos de gestión de los Centros que encabezaron la institución en el período de pandemia. Aquí se buscó indagar sobre aspectos de la gestión, que implican la cultura organizacional de cada institución y cómo éstas enfrentaron los desafíos y en qué se basaron para llevar adelante los cambios pedagógicos obligados por la situación. Además se intentó discernir el papel que jugaron las direcciones e identificar las estrategias que se llevaron adelante para apoyar a docentes y estudiantes en la nueva realidad que enfrentaban.

Las encuestas a estudiantes

La encuesta es una técnica que se utiliza frecuentemente por algunas prestaciones que hacen a los costos, tanto monetarios como de tiempos. En este caso se realiza con carácter exploratorio para conocer características básicas de los estudiantes de los tres Centros abordados, de su entorno, sus desempeños y percepciones acerca de las dimensiones indagadas en este trabajo. Se enfocó en aquellos que eran significativos para el objeto de estudio: los que habían cursado asignaturas durante la pandemia.

En tal sentido se tomaron dos cohortes diferenciadas:

- a) alumnos que cursaron 1ro. y 2do. años de la modalidad presencial durante la pandemia, siendo estos la llamada “generación pandemia”.
- b) los 3ros y 4tos años que cursaron un año o dos en la presencialidad pre-pandemia y uno o dos en las condiciones implementadas en la pandemia.

Para generar el formulario se utilizó herramientas de google que facilitaron el acceso con un link y/o un código de barras (*QR*), debido al uso extendido del celular o en su defecto el computador. Se tomaron todas las precauciones que impone el diseño, desde las discusiones con los técnicos encargados del procesamiento para cuidar las formas de bajada de la información, el testeo previo correspondiente y el equipo de investigación estuvo presente en la aplicación de la encuesta.

La representatividad buscada fue teórica, apuntó a una población que cumpliera con los requisitos de haber cursado algún año en la pandemia en cada uno de los tres CERP.

El cuestionario implementado para las encuestas, se conformó para la obtención de datos contextuales y saber de dónde provienen los estudiantes, el nivel educativo familiar, en qué año comenzó la carrera y cómo fue su situación socioeconómica en el momento de la pandemia (si trabajó o no o si perdió el trabajo). A su vez, se consultó acerca de su forma de estudio, si contó o no con equipos tecnológicos e internet, cómo fue su asistencia a clases, qué dificultades y fortalezas

encontró en dicho momento, y cómo percibió la evaluación. Esto apunta a analizar la relación pedagógica desde el punto de vista de los y las estudiantes.

Eficiencia terminal de las modalidades de formación docente

Se planteó como objetivo pensar un indicador *sui generis* que expresara la eficiencia terminal de las diferentes Centros; no obstante no se accedió a información que permitiera una comparación siguiendo los mismos cortes. Para salvar el inconveniente se trabajó con la información aportada por la División de Estadística de CFE y con dos indicadores que tal oficina construye.

Se discuten la Tasa Bruta de Eficiencia Terminal y la Tasa Neta de Eficiencia Terminal construida por las estadísticas oficiales. La primera, establece una razón de ingresos y egresos referidos a un período de tiempo determinado, lo que incurre en una sobrevaloración de los egresos al captar ingresos anteriores al período establecido. La segunda, permite el seguimiento de una cohorte de ingreso (2017) y ver su egreso tanto en los tiempos estipulados de los cursos como aquellos que egresaron un año después.

La discusión sobre lo “que indican tales indicadores” no está saldada, lo fácilmente contrastable es que hay múltiples variables intervinientes imposible de controlarlas. De todos modos, es un indicador de los tiempos óptimos y medios de duración de las carreras, de planes y programas, de la política de educación y, a la vez, de condiciones materiales que se proveen (tipos de becas, cantidad y demás). Tampoco es posible abstraer, en el caso de la formación docente, el acceso exitoso de los egresados a plazas concursables, entre otras.

Asimismo, importa discutir la duración media de la carrera en cada una de las modalidades para evaluar problemas de rezago. La extensión de la carrera puede deberse a motivos diversos, desde el perfil mismo de los estudiantes (disponibilidad de tiempos, trabajos, etc.) o a las dificultades propias de la modalidad. Cualquier reforma educativa deberá tener como punto de partida varios de estos aspectos.

Resultados, análisis y discusión (2000 palabras)

Antes los cambios en las modalidades de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones de trabajo, los docentes experimentaron diferentes momentos en este período. En el primer año 2020 la incertidumbre expresada se vinculó a la importancia de contar con los recursos necesarios para trabajar, estos no solo eran deficitarios en el estudiantado, sino que también en el mismo equipo docente, que en algunos casos no contaba con una conexión a internet adecuada, con computadoras o pizarras para poder dar una clase “lo mejor posible”. Las herramientas tecnológicas más utilizadas para las clases sincrónicas fueron Zoom y Meet y/o a través de la plataforma educativa CREA.

Se resaltó la importancia de una preparación previa en la modalidad virtual. El equipo docente que contaba con algún tipo de preparación tuvo una experiencia menos dificultosa, mientras que quienes carecían de ella requirieron de mayor esfuerzo para “adaptar” los métodos de enseñanza de la presencialidad.

Se evidencia en manifestaciones de los docentes la experiencia de una “transición abrupta” hacia las clases en las diferentes plataformas digitales y en un intento de replicar la modalidad de trabajo presencial en las clases sincrónicas por las plataformas virtuales.

Otro de los cambios fue la reorganización de la dinámica del hogar, en donde el trabajo y el hogar compartían un tiempo y un espacio lo que resultó una dificultad para trazar límites a nivel familiar. Varios de los docentes que participaron de los grupos focales y entrevistas, mencionaron de forma recurrente la manera en la que se desdibujaron los espacios público-privados en el hogar. Lo que antes era un espacio privado, inviolable, devino en aula de clase y una mayor exposición de

la intimidación.

Esta forma de trabajo no solo expuso las condiciones de vida de los docentes, sino también del estudiantado y emergieron como obvias las vulnerabilidades existentes tanto de los unos como de los otros. Esa exposición que en muchos casos fue evitada por parte de estudiantes teniendo la cámara apagada, dificultó aún más la comunicación y la generación del vínculo docente-estudiante.

Cuando el aula se lleva al hogar, el funcionamiento del mismo ya no depende de la relación docentes-estudiantes sino que aparecen otros actores y otros contextos.

Las características propias de departamentos y localidades con altos índices de pobreza sumado a la crisis ocasionada por la pandemia, muestra que las vulnerabilidades económicas se expresan también en la formación docente.

El trabajo docente implica también un abordaje emocional de la relación pedagógica, que en la pandemia se vio fortalecida. Se flexibiliza el horario laboral, las clases son dictadas en distintos horarios, se contestan mensajes de correos electrónicos y chats de WhatsApp durante todo el día, se corrige y preparan clases, etc.. Esta autoexplotación experimentada por los docentes queda demostrada en los sentimientos de culpa que expresan al no estar conectados, al no responder mensajes fuera de horario y no hacer correcciones.

La profesión docente era entendida como las formas tradicionales en que se impartían las clases presenciales, pero la pandemia obligó a nuevas formas de trabajo, nuevos horarios, otros medios técnicos que mediaron la comunicación entre docentes y estudiantes, todo lejos de las formas y formalidades en que construyeron su profesión.

El aumento de las clases expositivas, de tareas y evaluaciones con criterios diferentes llevó a una sensación de "baja exigencia". De ese modo, la pandemia profundizó un proceso ya comenzado por el uso de los dispositivos electrónicos y el cambio cognitivo que estos generan. En el ámbito educativo se perciben los cambios en las modalidades de enseñanza-aprendizaje y en la manera de apropiación del conocimiento. La baja en la capacidad de concentración, la disminución de la atención, la ansiedad de respuestas y estímulos rápidos son el devenir de cambios estructurales y no meramente educativos.

Un segundo momento (2021), donde ya se había construido una logística en el entorno doméstico, se conocían diferentes herramientas, se habían desarrollado estrategias docentes y acumulado experiencias de relacionamiento para las nuevas condiciones, hizo que se transitara con al menos dificultades.

En el contexto de la pandemia, la comunicación se vio restringida a un entorno virtual caracterizado por una dependencia significativa de las herramientas tecnológicas. En los relatos se evidencia el esfuerzo por parte de los docentes para mantener algún tipo de acercamiento con los estudiantes, intentando brindar apoyo y motivación.

El lenguaje no verbal tan valorado en el aula se encontraba ausente, la mayoría de las veces no se los podía ver a través de la cámara, e incluso, cuando la cámara se encontraba encendida ésta no objetivaba las expresiones corporales.

Las barreras comunicativas fueron más fuertes en los vínculos con estudiantes de primer ingreso que se incorporan a la formación docente en el inicio de la pandemia. Las cámaras apagadas y la poca participación oral dieron como resultado clases expositivas. La comunicación en principio, fue mediada por lo textual, tanto en las propuestas académicas mediante tareas como en el intercambio por chat.

La comunicación con estudiantes de diferentes grados con los cuales ya había un vínculo

previo atravesado por la presencialidad, se resignificó. Ya no fue lo disciplinar lo central, pasó a ser lo relacional. Paradójicamente, se horizontaliza el vínculo docente-estudiante. Los docentes construyeron conocimiento a la par con estudiantes, negociaron evaluaciones y metodologías.

La evaluación fue una de las cuestiones identificadas como problemáticas en estas condiciones de virtualidad, en donde el lenguaje y particularmente la dificultad para evaluar procesos y no resultados, conllevó a una flexibilización en los criterios de evaluación.

En la coyuntura analizada, la emocionalidad que atraviesa el proceso pedagógico quedó estrechamente vinculada a los procesos de incertidumbre y emergencia global.

Las emociones citadas por los docentes fueron las siguientes: desesperación, agobio, sobrecarga, culpa, empatía, benevolencia, miedo, soledad, incertidumbre. Estas permitieron la cercanía de un vínculo por momentos horizontal (a excepción de los grupos recién ingresantes) y por momentos de lejanía de una actividad mecanizada. La frustración, soledad, agobio y sobrecarga aparecieron en los momentos donde había menos espacios de cercanía, tanto entre colegas, como entre estudiantes.

Lo anterior sintetiza el sentimiento mayormente compartido de cómo el periodo de pandemia transformó la relación pedagógica, transformaciones que aún no fueron evaluadas.

La pandemia supuso una situación crítica y sorpresiva también para quienes determinan la política educativa y los equipos de gestión de los centros educativos, los que tuvieron que inventar sobre la marcha y adaptarse rápidamente a nuevas formas de instrumentar los cursos en los años 2020 y 2021.

Vale señalar que estas tres gestiones también se diferencian por sus equipos docentes y la relación de estos con los territorios. Los distintos centros educativos tuvieron que reconfigurar su funcionamiento. La situación de pandemia supuso desafíos importantes para la comunidad educativa que debió resolver desde la falta de computadoras hasta el acceso a datos móviles. En relación a la conectividad, fue un problema especialmente para los estudiantes que vivían en el ámbito rural.

Los tres Centros coinciden en la importancia del trabajo en equipo al afrontar la realidad de la educación en la pandemia, también en que la mayor dificultad de organización y comunicación se presentó en el estudiantado de primer año. Esta dificultad se debió a que los estudiantes no conocían el funcionamiento institucional de un nivel terciario, no conocían a los docentes y, en muchos casos, no tenían la computadora proporcionada por Ceibal. En este contexto, vale resaltar que las tres gestiones señalaron la importancia del rol de los DOT (Docentes Orientadores en Tecnologías Digitales), considerados fundamentales para facilitar la transición a la llamada “educación virtual”, brindando soporte tecnológico, orientación, tanto a docentes como a estudiantes.

El CFE y las direcciones de los centros estuvieron omisos en brindar herramientas de capacitación pedagógica en ambientes virtuales para docentes. Si bien se difundieron videos tutoriales sobre cómo manejar plataformas digitales como CREA o el mismo asesoramiento de los DOT, no hubo otras capacitaciones.

Las gestiones de los centros también tuvieron que coordinar la organización del retorno a la presencialidad, cuando solo se asistía de forma gradual a algunos cursos. En los tres casos no hubo grandes lineamientos impuestos al colectivo docente, ni desde los espacios de coordinación y tampoco por orientaciones de las propias autoridades de la educación.

En cuanto a los estudiantes con respecto a la conectividad, la casi totalidad contestó que se conectaban a las clases desde su casa. También se corroboran las dificultades económicas que implican los gastos de datos para afrontar una conectividad extendida durante todas las clases

sincrónicas.

Las respuestas de los estudiantes que contestaron que no trabajaron en la pandemia, sea porque no lo hacían antes de la misma o porque perdieron su trabajo, coincide con el análisis que plantea que la pandemia implicó una crisis no solo de salud sino también económica. Y, como apunta la bibliografía internacional, en momentos de crisis económica la matrícula aumenta, y en este caso, también aumentaron los egresos. Puede verse al agregar la edad de los estudiantes en los Centros investigados que cada vez hay más cantidad de jóvenes y que la mayoría de los egresados son menores de 30 años.

La evaluación de las expectativas de aprendizaje depende de varias variables que no se pudieron controlar cómo se hubiese querido. Un determinante tiene que ver con las historias anteriores de los estudiantes, las diferencias culturales, también si eran de primer ingreso o tenían una experiencia para contrastar, como de los logros que tuvieron los docentes y los equipos de gestión con sus propuestas pedagógicas.

Los resultados acerca de la motivación de los estudiantes son congruentes con otras respuestas y reflexiones que aportaron los docentes todas tamizadas por el contexto de incertidumbre que se sintió en el primer momento. También hay una mitad de respuestas de los estudiantes que afirman que sus expectativas eran adecuadas a lo esperado, lo que lleva a pensar que dichas expectativas eran realistas dadas las dificultades del contexto. Pero también, aquellos que contestaron que tenían baja o nula motivación es posible pensar que fueran los de primer ingreso.

Con respecto al vínculo con sus docentes refuerzan la idea de que la relación pedagógica fue más difícil de entablar con los estudiantes de primer ingreso que con aquellos que ya tenían un vínculo anterior con los docentes.

Frente a las formas alternativas de evaluación propuestas por los docentes los estudiantes manifestaron mayoritariamente que eran iguales, lo que contrasta con lo expresado por los docentes.

Los estudiantes que hicieron sus prácticas docentes en pandemia manifestaron mayor dificultad para establecer el vínculo en su rol docente con sus estudiantes de práctica en la enseñanza media. En cambio, con sus docentes adscriptores y sus docentes de didáctica baja notoriamente las debilidades planteadas en el vínculo. Esto es coherente con lo que manifiestan los docentes, amplificado por la falta de experiencia de los estudiantes que realizaban su práctica.

Se analizó la eficiencia terminal de los profesorados en los años 2020 y 2021, siguiendo los indicadores calculados por CFE, la Tasa Bruta de Eficiencia Terminal y la Tasa Neta de Eficiencia Terminal. El primero de los indicadores tiende a sobreestimar los egresos debido a que toma en cuenta una razón de ingresos y egresos en un período de tiempo determinado. Por lo tanto, los egresos incluyen ingresos fuera del período. El segundo, implica seguir una cohorte de ingreso (disponemos solo de la 2017), que muestra un salto en los egresos de más 6 puntos en el primer año de la pandemia y casi otro punto en 2021. Un hallazgo interesante es que los sistemas de becas multiplican por 3 o 4 los egresos en los profesorados, lo que lleva valorizar los apoyos si se busca fortalecer la profesionalización docente.

Conclusiones y recomendaciones (2000 palabras)

Más allá del interés práctico por entender los cambios producidos por la pandemia, hay un interés teórico por conocer la relación pedagógica y ver cómo opera en formación docente. Los cambios que se generaron a partir de las nuevas formas de trabajo, particularmente los nuevos lenguajes desarrollados para la transmisión y apropiación de saberes; y por supuesto, las relaciones entre los sujetos de la relación pedagógica y entre sujeto y objeto de la misma.

La pandemia interpeló el sistema educativo, el cual tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones para mantener la continuidad. Desde las autoridades educativas los discursos políticos se enfocaron en justificar la escasa interrupción de los cursos gracias a la experiencia del Plan CEIBAL y la distribución de computadores desde la escuela. No obstante, este aspecto aparece relativizado por los datos recabados donde se encontró dificultades por la falta de dispositivos electrónicos, espacios adecuados para el estudio, en la conexión a internet en zonas semi-rurales y rurales y también en el manejo de herramientas informáticas por docentes y estudiantes.

También con los inconvenientes de este período resurgieron los trabajos que sostenían la llamada "crisis de la educación" referida a la educación pública y, particularmente, responsabilizando en la mayoría de los casos a los docentes de esta. Este trabajo evidencia el sentir de los docentes sobre la carga de ser tildados como responsables de esa supuesta "crisis educativa", al tiempo que muestra que recayó sobre ellos la contención de los estudiantes, el apoyo técnico y logístico para afrontar el período de pandemia sin lineamientos claros desde las autoridades.

Discusiones sobre reformas educativas, incluida la actual, parten de la idea de que con más y mejor educación se beneficia el crecimiento económico y a la postre el desarrollo. Este vínculo entre educación y desarrollo no condice con una estructura económica del país que no se caracteriza por su capacidad para agregar valor, por lo que mayor educación formal no asegura trabajos de alta calidad porque el sistema económico no los ofrece.

Se demuestra con base en la bibliografía internacional la pobre asociación que existe entre el aumento del capital humano debido al nivel educativo de trabajadores/as con el crecimiento del producto por hombre ocupado.

Otras falacias argumentales que se utilizan asocian el nivel educativo con el nivel salarial, a mayor nivel educativo mayores salarios, cuestión que no se corrobora en la estructura salarial del país, donde los docentes particularmente tienen mayor educación formal que la mayoría de los trabajadores de otros sectores económicos y se encuentran muy distantes en el *ranking* de remuneraciones.

A menudo, también se sostiene que el desarrollo científico-técnico exige mayor educación formal para lidiar con sus productos, pero la realidad comprueba que no se necesitan mayores niveles de educación para operacionalizar las nuevas tecnologías, sino más bien lo contrario. El nivel educativo de toda sociedad es por demás importante para instruir a sus miembros en aspectos esenciales para su vida en comunidad, su desarrollo integral y su autonomía; pero no precisamente para el aumento de la productividad.

Esto pone en evidencia la debilidad de la idea de "crisis de la educación", y en especial cuando refieren a los problemas de la educación pública buscan con ello justificar reducciones de gastos y alentar la oferta de las instituciones privadas. Estos discursos señalan la desactualización de la formación docente y el rechazo sistemático del colectivo docente y de estudiantes a las reformas impuestas.

En lo que respecta a esta serie de reformas, quedó demostrado cómo la pandemia fue una coyuntura favorable para instalar ciertos cambios que se venían planificando. En lo que respecta a la "virtualidad forzada" que se implementó como medida de contención, tuvo grandes barreras para entablar y fortalecer la relación pedagógica, pero sostuvo el desarrollo de los cursos. A su vez, como lo expresaron algunos docentes, esta virtualidad generó una falsa expectativa de lo que en realidad eran y son los cursos semipresenciales.

Ante la coyuntura de la pandemia, los docentes replicaron la presencialidad a través de los medios tecnológicos, mediante clases sincrónicas o asincrónicas pero con una constante

comunicación Semipresencial Centro de Referencia, deben estudiarse para lograr mejores resultados. Después del 2021 hubo un despoblamiento de la presencialidad y un desplazamiento al semipresencial en algunos de los centros estudiados (particularmente en Florida y Atlántida), que facilitó el recorte presupuestal pero que también limita la experiencia de la relación pedagógica.

Como recomendación se sugiere discutir según la experiencia empírica recabada, dos escenarios diferentes y que vale trabajar como insumos para las políticas reformistas de futuro. La carencia manifiesta de una formación específica para trabajar los cursos a distancia en las actuales condiciones de “virtualidad semi-forzada” y que ahora deberá convertirse en “virtualidad planeada”.

Las experiencias desarrolladas en la pandemia sirven como insumos pero fueron acciones de emergencia, mejoradas sobre la marcha en algunos casos pero, según lo expresado por la gran mayoría de docentes, equipos de gestión y alumnado en general, todos convergen en sostener la insuficiencia y las limitaciones que deben superarse.

El sujeto del discurso pedagógico cobra vida en base a la dinámica de trabajo 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 tales sujetos. Particularmente, el objeto de tal 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 esa 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”, como un constructo inmóvil que se lo apropian docentes y académicos y lo divulgan a sujetos pasivos que lo deben incorporar. Sin embargo, 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.

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

Los relatos del cuerpo docente en este período hacen mayor hincapié en las dificultades que afrontaron y cómo las resolvieron, algunos pusieron énfasis en los recortes de contenidos que tuvieron que hacer y, por lo tanto, señalaron que sería necesario recuperar aspectos formativos al año siguiente.

Asimismo, la relación entre el sujeto y objeto de la relación pedagógica cambió de manera sustancial, debido a que las tres patas que median tal relación también cambiaron. La llamada virtualidad, daba la impresión de una relación real, pero el aula virtual tiene otras reglas y necesita otras experticias que las aprendidas en la formación de los docentes. El rol del docente cambió y también el de los estudiantes, porque cambió el contexto en que se desarrollaba la clase, el dónde y el cuándo se tomaba la clase.

A riesgo de ser reiterativos, 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 pero mediadas por las TIC.

Cambió el trabajo que planea el docente y sus instrumentos de trabajo, como también 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 sobre los contenidos y su adecuación para la enseñanza no presencial, semipresencial o híbrida.

En la emergencia de la pandemia hay que resaltar el trabajo docente porque ese rol se desdobló en varios otros no tradicionales, debió rediseñar los programas para cumplir con los objetivos de los planes en las nuevas condiciones de enseñanza, pero también tuvo el rol de tutor y fue un aprendiz de las plataformas virtuales y reinventó las formas de evaluar los contenidos trabajados. Además del trabajo social para disminuir los inconvenientes que debieron afrontar los estudiantes, ya fueran propios de las condiciones técnicas requeridas para los cursos o incluso otros apoyos afectivos requeridos por la situación.

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, esta 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. El docente pasa a ser un tutor u orientador virtual. El docente y el estudiante son sujetos auto-disciplinados.

Como dato empírico de este trabajo se vio que el nivel de desafiliación en los alumnos de primer ingreso de los tres centros durante la pandemia fue muy grande; esto se debió a que 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 aún no habían entablado confianza y empatía.

En este sentido, la formación de docentes conlleva un conjunto de tensiones que deben resolverse a nivel del sistema de educación pública del país. Se recomienda que de una vez por todas se reconozca el carácter universitario de la labor docente, tanto 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 los énfasis para la formación de docentes, y el difícil equilibrio necesario entre las enseñanzas disciplinares y las enseñanzas didáctico-pedagógicas.

Una segunda tensión la constituye la elección del sentido de la 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, y tal jerarquía, deviene de la estructura piramidal de gestión educativa y no de una carrera académica-profesional que reconozca logros o producciones.

La tercera tensión tiene que ver con la formación de formadores, es decir los docentes que forman a otros docentes, que tienden a reproducir los modelos pedagógicos de sus maestros.

Para saldar tales tensiones los docentes de formación docente vienen reclamando hace ya varios años la necesidad de una Formación Docente universitaria, con autonomía y cogobierno para que ante situaciones coyunturales como la pandemia, el equipo docente, estudiantes y egresados tengan real participación en la toma de decisiones. Pero también, se reclama una estructura universitaria que permita realizar las tres patas del trabajo universitario: docencia, investigación y extensión.

Esto no quiere decir que estas actividades no se estén realizando en formación docente, pero solo la docencia es la que cuenta con los presupuestos establecidos para la tarea. La investigación o la extensión que se realiza, 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 esta actividad.

Referencias bibliográficas

ANEP-CFE (2022) Resolución N°1, Acta N° 10, Expediente 2022-25-2-001692, Montevideo.

Blanchet S. y Martínez, G. (2021). Clases Virtuales: Dificultades y Posibilidades. Presentación en la Coordinación del Cerp-Centro, Florida, Julio 2021.

Blanchet, S. (2023). Entrevista a Sergio Blanchet sobre el Rol Docente en Pandemia. Florida.

Boisier, S. ¿Y si el desarrollo fuera una emergencia sistémica? mimeo, 2002.

Bruner J. (2000). *Globalización y el futuro de la Educación. Tendencias, Desafíos y estrategias Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe* UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000.

Capocasale, A., Díaz, E., Nossar, K., Silva, Á., Tejera, A., Questa, M.. (2020). La gestión educativa en situaciones de confinamiento en Uruguay. En Joaquín Gairín y Cristina Mercader (coords) *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp 283-302). Barcelona:EDO-SERVEIS-Universitat Autònoma de Barcelona.

De Tezanos, A. (1982). Notas para una reflexión crítica sobre pedagogía. En Hoyos, G. El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales. *Serie Teoría y Sociedad No. 8* (314- 334). Bogotá: CINEP.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Sociedad* N°12 (pp.7-26).

Failache, E., Katzkowicz, N. y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de Pandemia y el día después: El caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e).

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI ed.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.

Mañán, O. (2010). Revisitando el desarrollo: nuevos imaginarios son desafíos civilizatorios. *Problemas del Desarrollo*, 162 (41).

Marinoni G., Van 't Land H., Jensen T. (2020) The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Report. Disponible en: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Marx ([1844] 2001). Manuscritos Económicos Filosóficos. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/index.htm>

___ ([1859] 1975). *Contribución a la Crítica de la Economía Política (Grundrisse)*.México: SXXI ed.

___ ([1867]). El Capital, Vol. I. México: SXXI ed.

Pampliega de Quiroga A. (1994). *Matrices de aprendizaje*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Ediciones Cinco.

Saviani, D. (1988). Las Teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Disponible en:
https://ies7venadotuerto.edu.ar/2018html/proyectos/jornadas/jor_escuela_nueva_junio_2014/saviani.pdf

___ (1988) *Escuela y Democracia*. Montevideo:Monte Sexto.

Zemelman H.(1992) *Los horizontes de la razón*. Barcelona. Anthropos.