



Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>
Montevideo – Uruguay
Año 2022

Revista digital académica arbitrada.
Presencia. Miradas desde y hacia la educación.
Número 7

Trayectorias, desafiliación y pandemia por COVID-19: caminos posibles en perspectiva de políticas de subjetividad

Nilia Viscardi¹
Ignacio Salamano²

Resumen

La universalización del acceso y el egreso en los distintos niveles del sistema educativo formal constituye un objetivo central de la política educativa uruguaya. Instalando el problema del derecho a la educación como deuda de la sociedad en Uruguay, damos cuenta de la emergencia de una política centrada en el concepto de trayectorias y su protección. A seguir, analizamos el modo en que la pandemia aumentó las desigualdades educativas en el acceso a la educación, a la vez que se instaló en tanto dimensión que impactó en las subjetividades y realidades de las adolescencias. Analizando esta relación y sus efectos, presentamos un proyecto de inclusión en curso que trabaja en la afirmación de los intereses educativos de los adolescentes en tanto

¹ Dra. en Sociología por la UFRGS, Brasil, docente e investigadora del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la FHCE y del Departamento de Sociología de la FCS, nilia.viscardi@gmail.com

² Egresado de la Licenciatura de Sociología. Udelar. Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia del Comité de los Derechos del Niño del Uruguay, i.salamano@gmail.com

camino posible para consolidar trayectorias desde la identificación de intereses personales, de los obstáculos para continuar estudiando y de las posibles respuestas que cada uno necesita.

Palabras Clave: Trayectorias, Enseñanza Media, Desafiliación, Subjetividades, Vocación

Abstract

The universalisation of access and graduation at the different levels of the formal education system is a central objective of Uruguayan education policy. In this paper we examine the problem of the right to education as a debt owed by society in Uruguay, and we report on the emergence of a policy focused on the concept of trajectories and their protection. Next, we analyse the way in which the pandemic increased educational inequalities in access to education, while at the same time having an impact on the subjectivities and realities of adolescents. Analysing this relationship and its effects, we present an ongoing inclusion project that affirms the educational interests of adolescents as a possible way of consolidating trajectories based on the identification of personal interests, the obstacles to continuity in their studies and the possible responses that each individual needs.

Keywords: Trajectories, Secondary Education, School dropout, Subjectivities, Vocation

Introducción

En Uruguay, el sistema escolar público, laico y gratuito se construyó a finales del siglo XIX, siguiendo la tradición escolar francesa y de acuerdo con un proyecto republicano que quería ser democrático, civilizado y moderno. La impronta que ha dejado en el sistema su consolidación histórica a fines del siglo diecinueve con la emergencia de un Estado Nación se traduce en un conjunto de principios políticos, de prácticas educativas y de dispositivos institucionales que continúan vigentes al día de hoy. Los principios políticos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad permanecen como valor indiscutible de nuestra formación inicial, primaria, media y superior. Ellos se complementan en la nueva Ley General de Educación (LGE) (Uruguay, 2008) instaurando otro conjunto de principios necesarios ante las principales dinámicas

sociales que atraviesa la educación en pleno siglo veintiuno.

Es así que se establece la consagración del derecho a la educación y su definición en tanto bien público y social cuyo acceso debe ser garantizado a lo largo de toda la vida. Ello implica centrar la definición de las políticas educativas en el derecho de todas las personas, promoviendo su pleno desarrollo personal y el de la sociedad en su conjunto. Asimismo, el respeto a la diversidad y la inclusión educativa, al igual que una formación en ciudadanía que garantice a todos su desarrollo en tanto sujetos de derechos, y el impulso a la participación como sostén de este proceso. La universalización del acceso y el egreso en los distintos niveles del sistema educativo formal se constituye entonces, como un objetivo central de la política educativa. Analizando esta relación, presentamos un proyecto de inclusión en curso que busca que los adolescentes puedan afirmar su trayectoria educativa apropiándose de sus intereses personales.

Trayectorias, desafiliación y políticas de subjetividad

La noción de trayectoria puede pensarse como lo plantea Bourdieu (1997) en tanto serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento. En esos espacios, las instituciones juegan un papel importante porque marcan una cadena de situaciones a partir de las normas y las condiciones que configuran el trayecto educativo. “La preocupación por conocer cómo se manifiesta la desigualdad educativa remite al estudio de las trayectorias de los propios agentes que participan del sistema educativo. Asistimos a un tiempo histórico que requiere de la ampliación de los horizontes de oportunidades simbólicas de los sectores sociales más afectados por las consecuencias del capitalismo salvaje cuyo signo más evidente es la exclusión.” (Kaplan, Leivas, 2022: 106)

La concepción tradicional de trayectorias educativas (TE) entendió a la escuela como un dispositivo de Estado capaz de homogeneizar a la población. Allí, las TE siguen recorridos sujetos a estándares que tienen como variables de control el tiempo y el rendimiento. Medir el tiempo, será producir información en relación a cuánto los agentes se alejan o acercan a una referencia temporal única (Terigi, 2009). Frente a estos enfoques, surgieron perspectivas críticas que develaron la función igualadora y homogeneizadora de la educación en tanto “ilusión” capaz de ocultar las dinámicas de desigualdad inherentes al propio sistema escolar (Bourdieu; Passeron, 1972). Entonces,

se vuelve fundamental incorporar a las investigaciones socioeducativas la configuración de posiciones entre grupos sociales que se despliegan a partir de diferentes trayectorias a lo largo de biografías escolares y sociales desiguales (Kaplan, Leivas, 2022).

Por otra parte, hace ya veinte años que la desafiliación educativa en la Educación Media y Media Superior de Uruguay se ha erigido en una de las cuestiones axiales de la realidad educativa (Fernández, Cardozo, Pereda, 2010). Ciertamente, esto responde a la gravedad de sus efectos en el aumento de su vulnerabilidad y la exclusión social, así como la vulneración de derechos. Articulando la perspectiva de cursos de vida o TE con el enfoque de la desafiliación de Castel (1997, 2003) podemos definir a la desafiliación como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. “Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela.” (Acevedo, 2014: 1)

Han sido numerosos y variados los programas estatales que en los últimos años se han implementado para mitigar el complejo fenoménico configurado por la desafiliación, el rezago y los bajos resultados académicos en nuestras organizaciones públicas de EM -tanto de Educación Media Básica (EMB) como de Educación Media Superior (EMS)- y en especial la desafiliación educativa: Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), “Compromiso Educativo”, “Tránsito Educativo”, Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno (CBN), Programa “Aulas Comunitarias” (PAC), Programa “Uruguay Estudia”, Plan de Formación Profesional Básica del CETP (FPB), Programa de Respaldo al Aprendizaje (“PROGRESA”), entre otros (Acevedo, 2014).

En este contexto, establecemos que pensar las políticas institucionales en los ámbitos referidos supone pensar las políticas de subjetividad. En este sentido, se debe trabajar el vínculo entre representaciones colectivas, medios de comunicación e inseguridades, se puede educar en la rehabilitación para impulsar un modelo de control social más orientado a la protección y reinserción que al castigo, y superar la violencia instituida como límite para la educabilidad. El horizonte es franquear las barreras que consolidan a los jóvenes como un «otro» en las más diferentes esferas reforzando una alteridad que se considera naturalmente violenta, inadaptada e ineducable (Viscardi, 2015). “Frente a tantas medidas “objetivas” que afectan lo material, lo que falta, lo que

quedaría por intentar, es un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva en las políticas educativas. Si nos limitamos a tratar de obtener mejores resultados afectando solamente lo material (por ejemplo, mayores recursos para infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, libros, mejores horarios, etc.), estamos evadiendo la subjetividad de los principales actores del proceso pedagógico: los docentes y los alumnos” (Porter, 2006:9).

En este trabajo analizamos el impacto de la pandemia por Covid-19 con la intención de actualizar la mirada sobre el derecho a la educación en adolescentes de contextos más vulnerables y la continuidad de su TE. Esta mirada se enmarca en la necesidad de conocer la realidad educativa de adolescentes de barrios con altos niveles de violencia y vulnerables a la pobreza en Montevideo. En estos barrios estamos llevando adelante una experiencia en centros educativos en los cuales trabajamos los sentidos del liceo y de la convivencia en adolescentes de CB. Asimismo, para reflexionar sobre su continuidad, estamos llevando adelante talleres con estudiantes universitarios becados por la Fundación Chamangá³, la cual constituye un dispositivo de apoyo a las TE a nivel terciario. Como tal, es un ejemplo de política de subjetividad y de apoyo económico. A la vez que brinda una beca económica, ofrece el apoyo de una institución y de un tutor que guía la trayectoria académica. En este marco, los estudiantes universitarios realizan trabajo voluntario. Parte de ellos han elegido trabajar en los centros educativos de este proyecto, colaborando en reflexionar sobre las ventajas y obstáculos para sostener la continuidad educativa.

El derecho a la educación como deuda de sociedad

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es, sin dudas, el organismo del Estado uruguayo más amplio y extendido: cuenta con 700.000 alumnos (ANEP, 2022) y 53.638 docentes (ANEP, 2018). Cuenta con una red de 2.334 escuelas, 302 liceos, 172 escuelas técnicas y 33 centros de formación docente distribuidos en todo el territorio nacional. Atiende a tres niveles de enseñanza –primaria, media y terciaria- a través de cuatro Consejos de Educación, y despliega multiplicidad de acciones y programas que impactan en los niños, adolescentes y jóvenes; así como en sus hogares y comunidades de origen.

³ <https://fundacionchamanga.org.uy/>

Según la Ley General de Educación N° 18437 (Uruguay, 2008) modificada por la Ley N° 19.889 (Uruguay, 2020), la organización actual de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) está compuesta por los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central, la Dirección General de Educación Preescolar y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnica y Profesional (DGETP) y el Consejo de Formación Educativa (CFE) (artículo 54)⁴.

Según el artículo 62 de la citada ley, las Direcciones Generales son órganos unipersonales descentralizados responsables de los respectivos niveles de educación formal dentro de la ANEP. En concreto, como se indica en el apartado B del citado artículo, la DGEIP es responsable de la educación preescolar y primaria y la DGES de la educación media básica y media superior. La DGETP es responsable de la educación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica y tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior, la educación media tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior con orientación profesional y la educación terciaria técnica. La misión del CFE es la formación de profesionales de la educación, lo que incluye también la formación de educadores sociales.

En Uruguay, desde mediados del siglo XX, la Educación Primaria presenta una cobertura universal. Sin embargo, históricamente una parte importante de la población quedaba excluida de la Educación Media, pues esta no se concebía como un derecho. A su vez, la formación proporcionada por este nivel se configuraba desde una matriz institucional selectiva y segmentada, que redujo la formación liceal a la preparación propedéutica para la Universidad, y relegó a un segundo plano la formación técnica y profesional. Si bien existieron avances en las últimas décadas del siglo XX para concretar la obligatoriedad de la Educación Media Básica, recién con la LGE del año 2008, es que se plantea hacer efectiva la universalización no solo de la Educación Media Básica, sino también de la Educación Media Superior.

Desde mediados del siglo XX, la cobertura de la Educación Primaria (6 a 11 años de edad) se acercó a la universalidad del acceso. En la década de 1980, el egreso de la

⁴ Ley N° 18437. Ley General De Educación. Artículo 54. (De los órganos). - La Administración Nacional de Educación Pública tiene los siguientes órganos: el Consejo Directivo Central, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Formación en Educación. (<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>)

escuela en Uruguay era casi universal. En este proceso el Estado jugó un rol fundamental, siendo que, tradicionalmente, la mayor parte de los niños y las niñas han asistido a la educación pública estatal. En 2018, el 82% de los niños que tenían entre 6 y 11 años asistía a centros públicos y el 18% a centros privados (Mirador Educativo del INEEd)⁵.

Pero hablar de universalización no basta. A nivel de enseñanza primaria, la consolidación del derecho a la educación no está dada por el acceso, sino también por un tránsito de calidad, que permita a los estudiantes construir aprendizajes significativos y participar de la educación, así como la posibilidad de culminar este nivel. En Uruguay, uno de los fenómenos que más tensiona la posibilidad de desarrollar trayectorias educativas completas en tiempos oportunos es el rezago. La trayectoria de los niños y niñas se ve rezagada cuando deben repetir un mismo grado. Aunque ha disminuido en los últimos años, la cifra aún permanece preocupante⁶ (ANEP, 2019b)

Uno de los fenómenos asociados al rezago es la asistencia insuficiente de los niños y niñas. El esfuerzo por lograr la democratización de este nivel ha demandado el despliegue de distintos formatos y políticas educativas para atender la diversidad de niños y niñas, y mejorar la calidad de las trayectorias. Algunas de estas políticas apuntan a aumentar el tiempo pedagógico, potenciar los aprendizajes, garantizar la inclusión, así como también fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad (SNEP, 2020). De las políticas que apuntan a aumentar el tiempo pedagógico, se destaca el incremento sostenido del número de escuelas públicas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido (ANEP 2019c; SNEP, 2020: 12). Por otra parte, aunque la Educación Primaria se rige por un programa único, las escuelas rurales tienen características particulares, que tienen efectos sobre lo curricular. En estas escuelas los niños que están cursando grados distintos comparten una misma clase a cargo de un mismo docente (ANEP 2013, SNEP, 2020).

Por otra parte, un desafío histórico de nuestro sistema educativo ha sido el pasaje de los estudiantes de Primaria a la Educación Media. En los últimos años se observa un aumento significativo de la cobertura de las edades que *teóricamente* corresponden a la Educación Media (12 a 17 años de edad). La ampliación de cobertura se explica principalmente por el ingreso al sistema educativo de jóvenes de los sectores de

⁵ Los datos fueron tomados del Sistema de Monitoreo de la Educación Obligatoria del INEEd, disponible en: <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/cobertura-entre-los-6-y-11-anos-de-edad-1-3.html>

⁶ Pasando de 31,7% en 2013 al 25% en 2018.

menores ingresos que antes no asistían a la Educación Formal. Ello da cuenta de avances importantes en términos de democratización en los últimos 20 años⁷. El aumento en el ingreso de estudiantes también fue acompañado por un aumento en el egreso de estudiantes tanto en Enseñanza Media Básica (EMB)⁸ como en Enseñanza Media Superior (EMS)⁹.

La cantidad de alumnos inscriptos en enseñanza media disminuyó pasando de 230.153 en 2011 a 221.547 en 2021, como resultado de un descenso de la matriculación en el primer tramo de enseñanza media. En el período que va de 2011 a 2021, la matrícula del Ciclo Básico (CB) obligatorio pasó de 130.978 a 111.046 estudiantes, mientras que en el Bachillerato Diversificado (BD) aumentó de 99.175 a 110.501. En términos de la desvinculación interanual encontramos grandes desafíos. En el período 2018-2021, ella pasó de 6,9% a 4,5% en el Ciclo Básico de Enseñanza Media y de 12,1% a 11,2% en Bachillerato Diversificado (ANEP, 2021). Esta desvinculación es proporcionalmente mayor entre los hombres que entre las mujeres.

En términos de seguimiento de trayectoria, encontramos que, en su inmensa mayoría, los alumnos que culminan la enseñanza primaria comienzan su tránsito a media, lo cual se efectiviza a través de la inscripción al año siguiente al egreso en alguna de las modalidades de la EMB. Sin embargo, durante los primeros años en este ciclo se evidencian dificultades muy importantes asociadas a problemas para progresar en los estudios y/o a la interrupción de los vínculos con el sistema educativo. Estos problemas durante la trayectoria en la EMB “... aparecen asociados, en primer lugar, a factores clásicos de desigualdad como el origen socioeconómico y cultural de los alumnos, el sector institucional y, en menor medida, el sexo la localización geográfica” (ANEP, 2021: 23).

La meta pendiente de hacer efectiva la obligatoriedad de la EMB, aunque rige desde el año 1967, pone en evidencia las dificultades históricas que ha tenido el sistema educativo para garantizar la universalización de su egreso. La importancia del aumento que se observa en estos últimos años radica a partir de una mejora significativa en el

⁷ Mientras la cobertura para los jóvenes pertenecientes a los sectores que reciben mayores ingresos ha permanecido estable en el período 2006-2018, en la franja de quienes tienen menores ingresos se observa un aumento significativo de la cobertura. En el período se ha captado un 9% más de alumnos entre los jóvenes de 14 años, 19% para los de 15 años, 17% para los de 16 años y 20% para los de 17 años (ANEP, 2019d).

⁸ Entre 2006 y 2018 se produce un incremento de 9% de jóvenes con 18 a 20 años que egresan de EMB (67% y 76%, respectivamente). (ANEP, 2019d: 43-44).

⁹ Entre 2006 y 2018 se produce un incremento de 8% de jóvenes de 21 a 23 años que egresan de EMS (35% y 43%, respectivamente). (ANEP, 2019d: 43-44).

egreso de estudiantes que viven en los hogares con menores ingresos, lo cual indica un avance importante en términos de democratización (ANEP, 2020).

En los últimos años la Educación Media Técnica ha ganado importancia como resultado también de una diversificación de la oferta curricular. Mientras que, en 2009, su matrícula representaba el 23% de toda la Educación Media pública, para el 2018 se había incrementado al 28% (ANEP, 2019b, 2020). Sin embargo, persisten problemas de calidad, ya que la repetición es más elevada en el ciclo básico de enseñanza media técnica que en el general. Mientras en 2017, repitió un 25% de los estudiantes de Ciclo Básico de Enseñanza Media general, lo hizo un 42% del Ciclo Básico de enseñanza técnica (ANEP, 2019b).

La búsqueda por garantizar el derecho a la educación en la enseñanza media técnica se hizo implementado diversas modalidades y programas. Por ejemplo, la Formación Profesional Básica (FPB) que existe desde 2007 es una propuesta que incorpora el aprendizaje a través del trabajo como principio educativo, por lo que tiene una mayor carga horaria de talleres. Inicialmente, estaba orientada a revincular a jóvenes mayores de 15 años a la Educación Formal. A partir de la reformulación del año 2015, pasó a ser de carácter universal, lo que se refleja en el fuerte crecimiento que ha tenido la matrícula en los últimos años, pasando de 1.189 estudiantes en 2008 a 15.072 en 2018 (Mirador Educativo CETP).¹⁰ Sin embargo, propuestas como esta suponen un tiempo pedagógico menor, que podría afectar la calidad de la enseñanza, lo que pone en cuestión el carácter equivalente de esta propuesta respecto del recorrido tradicional del Ciclo Básico Medio de enseñanza general. De hecho, una posible consecuencia negativa de la diversificación de las políticas curriculares es que se genere una segmentación de las propuestas educativas según la procedencia social de los estudiantes (ANEP, 2020).

En lo que refiere a Enseñanza Media, es importante destacar que desde el 2012 comenzaron a funcionar liceos en las modalidades de Tiempo Extendido y Tiempo Completo. A ello se suma, a partir de 2020, una nueva política que cuestiona un modelo basado en la extensión del tiempo pedagógico. Los centros educativos *María Espínola* retoman la idea de focalización - cuestionada en el período político progresista- a la vez que integran un conjunto de estrategias de gestión institucional y pedagógica que incluyen nuevas figuras e importantes dispositivos de seguimiento y acompañamiento.

Este nivel concentra los principales desafíos para alcanzar la universalización y

¹⁰ Consultado en <http://www.anep.edu.uy/monitorutu/servlet/ficharegionutu?88,0>

democratización de la educación obligatoria. El aumento de la cobertura en este nivel fue acompañado del aumento en las tasas de egreso. Para el año 2018, el 43% de los jóvenes que tenían entre 21 y 23 años egresaron, lo que representa un 11% más que en 2016. Sin embargo, estos niveles de egreso siguen siendo bajos comparativamente con respecto a la región, ya que la tasa de egreso de los jóvenes entre 20 y 24 años de Uruguay era de 22 puntos porcentuales menor al promedio de América Latina para el año 2017 (INEEd, 2019: 92). Los jóvenes en Uruguay repiten más en Educación Media que los jóvenes de otros países de la región (INEEd, 2017a).

Al tomar en cuenta el desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales estandarizadas PISA no se observa una relación entre la repetición y los aprendizajes. “A los estudiantes uruguayos les va mejor en las pruebas, pero repiten más que sus pares de la mayoría de los países de la región” (ANEP, 2020). En las pruebas PISA, que miden niveles de aprendizaje en estudiantes de 15 años, Uruguay continúa manteniendo su posición en relación a la región. Así, “...la relación entre los buenos resultados de PISA (en términos comparativos), los bajos niveles de egreso y la elevada repetición, puede pensarse como un indicador de la matriz selectiva de la Educación Media, vinculada a su origen histórico” (SNEP, 2020).

En EMS, las propuestas tienen un primer grado general común y una distinción por orientaciones a partir del segundo y tercer año, en los que se mantiene un núcleo común de asignaturas para todas las orientaciones.¹¹ Existe una alta matrícula de las opciones orientadas a adultos que señala la dificultad que tienen los estudiantes para cursar la EMS en las edades teóricamente esperadas.

Las trayectorias y su protección. Desde el 2011, el CEIP desarrolló un sistema de información denominado “Gurí-Familia”. Su objetivo es el de dar seguimiento a la trayectoria de cada niño y niña y detectar de forma temprana la asistencia irregular. El seguimiento a las trayectorias educativas forma parte de una estrategia global que desarrolló la ANEP para todo el ciclo obligatorio, se denomina Sistema de Protección de Trayectorias Educativas¹². Desde el punto de vista informático se ve reflejada en el Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos (SENDA), del cual la plataforma Gurí

¹¹ En el plan Reformulación 2006 existen cuatro diversificaciones para el 5° grado (Humanística, Científica, Biológica y Arte y Expresión), y una serie de opciones para el 6° grado (Social-Económica, Social-Humanística, Ciencias Biológicas, Físico-Matemática, Arte y Expresión, Ciencias Agrarias y Matemática-Diseño). Para el plan 1994, se observan en el 5° grado las mismas opciones que en el 2006 menos la de Arte y Expresión, y en el 6° grado las opciones Economía, Ingeniería, Medicina, Derecho, Arquitectura y Agronomía (SNEP, 2020).

¹²<https://www.anep.edu.uy/guia-contactos-anep-789-789/dsie/spte>

forma parte. Como parte del esfuerzo por lograr la democratización de la enseñanza media se han impulsado formatos y políticas educativas. Algunas de estas políticas apuntan a aumentar el tiempo pedagógico, potenciar los aprendizajes, garantizar la inclusión y/o fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad.

La pandemia por COVID-19, lo virtual y lo real

Los adolescentes de los barrios vulnerables tienen dificultades para continuar sus estudios a nivel de enseñanza media. La pandemia por COVID-19 ha impactado negativamente en su ya débil permanencia en el sistema educativo y la falta de presencialidad acentúa los problemas ya existentes para la retención de adolescentes vulnerables. La pandemia por COVID-19 no inventó las desigualdades educativas, pero las radicalizó. La conjunción entre vulnerabilidad, acceso a internet, manejo de plataformas digitales, condiciones de vida y espacios de intimidad para el trabajo objetivaron un crudo mapa de desigualdades en el acceso a la educación. La suspensión de asistencia presencial a las clases, consolidó estructuralmente las diferencias entre la educación pública y la privada, a la vez que el nuevo gobierno acunaba la normativa que fragilizó a la educación estatal. En Uruguay, en ese período¹³, vuelve a recrudecer el problema del hambre y vuelven a aparecer las ollas populares.

En 2020 se observan diferencias radicales en el tiempo de clases presenciales efectivamente dictado al interior del sistema de educación primaria pública. Ellas se acentúan si las comparamos con buena parte de los centros de educación primaria

¹³ Tanto para el año 2020 como para el 2021, desde el gobierno nacional se dispone el retorno a la presencialidad a los centros educativos de manera escalonada en el tiempo (alternando criterios sanitarios y de vulnerabilidad de la población), de manera parcial (menos días y horas efectivos de clase presenciales), e -inicialmente-, con asistencia voluntaria (UNICEF, 2020; Presidencia de la República, 2020 y 2021). Así, las experiencias de retorno y el tiempo efectivo de clases presenciales desarrollado en dichos períodos resultan heterogéneas tanto por nivel, sector, y por subsistema educativo. En 2020, el 14 de marzo se establece la suspensión de clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo por - inicialmente- un lapso de 14 días. Dicha medida experimenta diversas prórrogas que se extienden hasta el 22 de abril de dicho año, fecha en que se produce la reapertura de aquellos centros educativos rurales de educación primaria del país con baja matrícula de alumnos (excepto de Canelones). A mediados del mes de mayo de dicho año, el gobierno anuncia el reinicio de las actividades presenciales en educación pública y privada en todos los niveles del sistema educativo, y dispone para el 29 de junio de dicho año la última etapa para la reapertura de todos los centros educativos en el país (Presidencia de la República, 2020). En 2021, el día 23 de marzo el gobierno dispone la suspensión de la educación presencial en todos los niveles de la enseñanza, estableciendo -al igual que en 2020- que el retorno a la presencialidad será de manera progresiva y parcial. El 28 de abril se establece el retorno a las clases presenciales en todos los niveles a partir del lunes 3 de mayo, empezando por la educación inicial. Se establece para el día 21 de junio la última etapa para la reapertura de centros de educación primaria, y para el 19 de julio en educación media (ANEP, 2021b y 2021c; Presidencia de la República, 2021).

privada del país.

Por su parte, y en relación a Educación Media, a septiembre del 2020 se estimaba que 11.6% de los estudiantes de Educación Media se habían desvinculado del sistema educativo. Esto, sobre la frágil del 61% de la matrícula relevada a nivel país. Dicha proporción se situaba en el 8.4% de los estudiantes de Ciclo Básico -sobre la base del 63.5% de la matrícula relevada-, y se acentuaba entre estudiantes de los Bachilleratos Diversificados. En relación al retorno a la presencialidad, para junio del 2020 solo el 10% de los estudiantes de Ciclo Básico asistieron a sus centros educativos todos los días de la semana curricular y en horario completo (ANEP, 2021).

Paralelamente, para abril del 2020, apenas cerca de la mitad de los niños, niñas y adolescentes de entre 10 a 17 años que se encontraban inscriptos en un centro educativo, habían mantenido un contacto fluido con sus centros de estudios (44% manifestó “todos los días”). Aquellos que manifestaron no haber tenido contacto, alcanzaron al 15% de dicho conjunto (ODNAU-UNICEF, 2020). Los estudios de la Administración Nacional de Educación Pública también coinciden en afirmar que la participación de los estudiantes en las actividades educativas propuestas se encontró más comprometida entre aquellos de contextos menos favorables. Entre estudiantes de primaria, y según valoración docente, mientras que 7 de cada 10 alumnos (72%) de contexto menos favorable participaron de las actividades propuestas en el marco de la suspensión de clases, entre sus pares de contexto más favorable la relación alcanzó a 9 de cada 10 (91%). Aunque con menores proporciones generales de participación, entre estudiantes de secundaria y de acuerdo al índice de vulnerabilidad social del centro esta mostró una brecha de casi 33 puntos porcentuales (ANEP, 2020).

La pandemia objetivó serias dificultades para la realización de actividades educativas. Los estudiantes consultados de enseñanza secundaria, técnica y del último año de enseñanza primaria indican haber enfrentado diversos problemas para la realización de tareas educativas en el período de suspensión de clases presenciales. “No entender las tareas” y “Tener dificultades con la conexión a internet” fueron las respuestas más recurrentes entre 4 de cada 10 estudiantes consultados. Paralelamente, 1 de cada 4 no contaron con dicho recurso para la realización de actividades en modalidad virtual (ANEP, 2020b).

Cuestión de derechos

En 2008 se aprobó la LGE (Uruguay, 2008) generando nuevos derechos e instituciones que regulan la educación, tal como es el caso del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). Dos años más tarde, se creó el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el marco del proceso establecido por la LGE para la instalación del Instituto Universitario de Educación creando nuevos cursos de formación¹⁴. El objetivo de la educación durante toda la vida se ha reflejado en diversas iniciativas y el fomento de la participación se ha manifestado en el desarrollo de los congresos nacionales de educación en cada periodo de gobierno y también en la promoción de los consejos de participación en las escuelas.

La Universidad Tecnológica fue creada en el año 2012 mediante la Ley 19.043 (Uruguay, 2012) como una universidad pública y autónoma, con institutos educativos que se encuentran dispersos en distintos puntos del país. Con anterioridad, en el año 2006, se había instalado la Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII) (Uruguay, 2007)¹⁵ entre otras muestras de los cambios institucionales que se produjeron durante estos quince años. La democratización de la inclusión digital fue promovida por la implementación del Plan Ceibal¹⁶ instalado también en 2006. Este proceso requirió la transformación de las prácticas pedagógicas.

Se elaboró una política global para la primera infancia y se amplió la creación de escuelas de jornada completa y ampliada a nivel de enseñanza primaria y media básica. Hoy en día la sociedad uruguaya ha tenido una mejora gradual en las condiciones de su educación en comparación con el pasado en la década de 1990, al mismo tiempo que ha creado nuevas formas de diferenciación y desigualdad. Los problemas de las comunidades urbanas pobres se mantienen en relación con el tema de la juventud, la violencia, las mujeres, la falta de trabajo, el acceso a la vivienda y a la vivienda digna, la salud, la seguridad social, las migraciones recientes, entre otros.

Sin embargo, es necesario seguir pensando cómo profundizar los cambios estructurales de la educación. En este marco, el concepto de trayectorias y su protección continúa vigente; con una serie de programas que se consolidan, otros que desaparecen

¹⁴ Sus cometidos están explicitados en el Acta Extraordinaria de CODICEN N.º 5 Resolución N.º 1 del 24 de junio de 2010: "Los cometidos de este Consejo son los que la ley N.º 18.437 establece para los restantes Consejos y su ámbito de competencia será la formación de profesionales de la educación. Incluirá la formación de educadores sociales. Este consejo estará integrado por cinco miembros designados por el CODICEN de la ANEP, incluido el presidente. Dos de ellos serán designados en su calidad de estudiante y docentes respectivamente, luego de realizar las consultas democráticas respectivas (<https://www.cfe.edu.uy/index.php/institucional/informacion/mision-vision-y-lineas-estrategicas>)

¹⁵ <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18084-2006/24>

¹⁶ <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/>

y otros que se implementan combinando diferentes elementos: ubicación, subsistema educativo, público objetivo, dinámicas y tiempos pedagógicos. Nuestro objetivo, en este contexto, no es el de indagar en el conjunto de los programas y centros, sino el de conocer qué obstáculos existen, desde los adolescentes, para pensar una vocación, un futuro y por tanto una trayectoria.

Abordaje y fortalecimiento de trayectos de vida a partir de los intereses de formación de adolescentes de barrios vulnerables a la violencia

El problema de la desafiliación educativa de adolescentes es un problema primordial de inclusión social. La estrategia llevada adelante en el proyecto de inclusión de CSIC “Abordaje y fortalecimiento de trayectos de vida a partir de los intereses de formación de adolescentes de barrios vulnerables a la violencia”¹⁷ es la de generar una ruptura en sus dinámicas a través de estrategias educativas y solidarias. La posibilidad de sostener un proyecto educativo depende, para los adolescentes, de la existencia de soportes y guías para proyectar una tarea de “largo plazo”. La experiencia de tutorías por pares, en sus diferentes expresiones, ha resultado una experiencia exitosa. La Fundación Chamangá desarrolla un proyecto que trabaja con tutores especialistas en diferentes áreas del conocimiento que acompañan a los jóvenes becados por la Fundación. Los becarios pueden replicar esta dinámica de orientación con adolescentes transmitiendo el modo en que han superado diversas dificultades, sus logros personales, sus proyectos educativos y sus realizaciones individuales.

La presencia de soportes es fundamental para determinar la constitución del individuo y sostener sus posibilidades de integrarse a la sociedad (Castel, 1997). Ello determina, de hecho, la posibilidad de encontrarse protegido frente a los avatares de la existencia (Castel, 2003). La desafiliación designa los procesos por los cuales los individuos quedan sin estos soportes. Por ejemplo, la desafiliación educativa indica el alejamiento de este soporte básico para niños y adolescentes (Castel, 1997, 2003). No obstante, hemos observado que muchos adolescentes se encuentran vulnerables y

¹⁷ Desde marzo de este año está en curso el proyecto de Inclusión Social “Abordaje y fortalecimiento de trayectos de vida a partir de los intereses de formación de adolescentes de barrios vulnerables a la violencia. Una propuesta a partir del modelo de la Fundación “Chamangá” apoyado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UDELAR. El mismo se desarrolla bajo la responsabilidad de Nilia Viscardi con radicación institucional en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la FHCE y en el Departamento de Sociología de la FCS, ambos en la UDELAR. El proyecto se implementa con el apoyo de la Fundación Chamangá.

desprotegidos en Uruguay y en Montevideo y que ello se refleja en dinámicas que resultan en la desafiliación educativa (Tenenbaum, Fuentes et al. 2020), truncando o afectando sus trayectorias educativas (De Armas, Retamoso, 2010; Filardo, 2016).

A nivel de los sujetos, los adolescentes, resulta sustancial llevar adelante experiencias educativas que aborden su relación con el saber (Charlot, 2008) para incidir en estas trayectorias. Pues es el sujeto que conoce y entra en vínculo con otros el que tiene que recomponer una relación con estos saberes para sostener su tarea pedagógica, escapando los circuitos de la exclusión educativa. Determinar en qué medida esta decisión está motivada por algún factor en la relación con el saber e incidir en su construcción en contextos de vulnerabilidad es lo que nos proponemos, abordando la construcción individual y su historia en la relación con la detección de intereses o la identificación de una vocación (Cordano, 2020).

Toda tentativa de definir ‘el saber’ hace aparecer a un sujeto que mantiene con el mundo una relación más amplia que una relación de saber. La relación con el saber no es en una relación pura entre los sujetos y el conocimiento; no se da de forma aislada: alrededor de esa relación existen vínculos y las reacciones que se entablan con esos vínculos y con el saber tienen tal amplitud que resultan impactando de diferentes formas en los resultados (Cordano, 2020). Además, el saber es producido por el sujeto confrontando a otros sujetos y es construido “en marcos metodológicos” (Charlot, 2008, p. 100). A estos efectos, trabajaremos en la línea de trabajo que valoriza la realización de proyectos educativos y experiencias exitosas (Quirici, 2019). En este sentido, en los últimos años por vía de estudios, conversatorios y diagnósticos, se ha observado que la realización de políticas educativas tiene mayores chances de sostenerse si dialoga con experiencias y actores (Viscardi, 2017).

Partimos de la idea de que atender a la continuidad educativa supone impactar en las dinámicas que colaboran en que el sujeto pueda continuar su trayectoria vital estableciendo un proyecto personal. Supone analizar su relación con el saber a partir de sus intereses. En este sentido, nuestro proyecto colabora con la Fundación Chamangá¹⁸. Entendemos que ella representa una iniciativa exitosa en el trabajo sobre estas dimensiones. La Fundación ha implementado, por más de 20 años, un modelo de apoyo a jóvenes vulnerables por vía de apoyos académicos, personales y económicos que ha impactado favorablemente en la realidad de vida de los beneficiarios (Perera, 2020).

¹⁸ Fundación Chamangá. ¿Quiénes somos? <https://fundacionchamanga.org.uy/> Consultado 22 de mayo de 2021.

Esto, tanto a nivel laboral, como personal y académico, y en las más diversas áreas del saber. Se propone continuar indagando en las bases de este modelo que triangula consolidación de soportes, relación con el saber, desarrollo vocacional, acompañamiento, y tutorías para colaborar en el desarrollo de conocimiento e investigación educativa respecto de la relación entre inclusión y trayectorias.

Acompañar las trayectorias supone -como se plantea en los documentos oficiales en su construcción- una relación de uno a uno: un acompañante y un acompañado que se complementa con el acompañamiento en el marco de grupo y del centro educativo. El aprendizaje es indisoluble del contexto educativo y de los significados que los sujetos dan a los demás, a sus acciones y decisiones. En tanto el adolescente es sujeto de la educación media, el acompañamiento a su trayectoria tiene en la base la construcción de rutas posibles de modo que el diálogo acompañante – acompañado se convierte en premisa de otras estrategias de acompañamiento. La promoción del involucramiento y compromiso de los adultos (referentes del acompañado, de los adultos en el centro educativo y de la comunidad) lleva consigo la reafirmación de la responsabilización del mundo adulto por la formación de los adolescentes. (CES, 2016) Tanto la coconstrucción, que supone un adolescente responsable y en ejercicio de sus derechos, como el compromiso de los adultos, irían en la línea de una cultura de la responsabilidad, o de la subjetividad responsable (Cantarelli, 2005) que operaría sobre lo que evade la subjetividad demandante, es decir, sobre el futuro y el cambio.

Desde su implementación, el proyecto ha impulsado un conjunto de talleres con estudiantes de primer y tercer año de CB en una escuela técnica de la DGETP, un liceo de la DGES y un FPB de la DGETP. En ellos se ha indagado en los sentidos de la convivencia, la memoria de la escuela y la vivencia del tránsito a la educación media, las relaciones con el barrio. Asimismo, se ha trabajado sobre lo que significa seguir estudiando, los intereses y los caminos conocidos. Finalmente, se están realizando intercambios entre estudiantes universitarios de la Fundación Chamangá y estudiantes de estos centros educativos.

Aunque no se han sistematizado estos resultados porque el trabajo está en curso, surgen diversos elementos relevantes. Entre ellos, el impacto que la suspensión de asistencia a clases por la Pandemia COVID-19 ha dejado vulnerando diversos derechos: educación, alimentación, vivienda, necesidades básicas. En segunda instancia, la relevancia de preservar el derecho a la educación y la dificultad de sostenerlo en contextos sociales en los cuales los soportes -para la vida, para la participación, para la

convivencia (Viscardi, Alonso, 2015)- con que cuentan los adolescentes son muy escasos afectando su educabilidad. En tercer lugar, la presencia del hambre, de la angustia y del miedo. En última instancia, el impacto que tienen en las relaciones de convivencia y en los hábitos educativos las diferencias existentes entre los distintos modelos pedagógicos de cada propuesta educativa, así como la relevancia e impacto que tiene la perspectiva político-pedagógica (Bordoli, Romano, 2009) de cada centro en los logros educativos.

La relevancia de las políticas de subjetividad, en contextos de escasez, se releva en diferentes dimensiones. Cumpliéndose, o no, las transferencias económicas, las prestaciones y cumplidos, o no, el acceso a las necesidades básicas (muchas de ellas insatisfechas en nuestros estudiantes), el diálogo, la transferencia de experiencias entre unas y otras generaciones, el acompañamiento, surgen como elementos significativos para sostener una trayectoria. No sustituyen las carencias, pero colaboran en dinamizar, potenciar y fortalecer las elecciones, en comprender los obstáculos y pensar las salidas a los mismos. El trabajo solidario que hacen los becarios de la Fundación Chamangá suscita un espacio de escucha fundamental para los adolescentes, a la vez que permite a los investigadores conocer mejor las representaciones de futuro y de la educación que los adolescentes vulnerables tienen.

En base a este diálogo, a estas representaciones, el equipo continúa trabajando con el objetivo de incidir en la continuidad educativa de los estudiantes de estos centros situados en barrios vulnerables a la violencia social y la miseria económica. La teoría a producir en aras de unir políticas de subjetividad, desafiliación y trayectorias se apoyará en resultados alcanzados a partir del estudio de las dinámicas de intercambio y solidaridad que las políticas de apoyo con tutorías por pares y programas de acompañamiento ofrecen, impactando en las relaciones de convivencia y en la vivencia que, de su trayecto educativo, tienen los adolescentes.

Referencias

ACEVEDO, F. (2014) Una aproximación al fenómeno de desafiliación educativa en la transición hacia la educación superior en el interior de Uruguay. Pág. Educ. vol.7 no.1 Montevideo mayo 2014. Recuperado de:http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000100006#:~:text=Se%20caracteriza%20por%20el%20truncamiento,

protección social asociada a la

ANEP (2018). Informe sobre la Educación Media Superior en Uruguay. Uruguay, Montevideo: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística-CODICEN.

ANEP (2019). Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados. Uruguay, Montevideo: ANEP, CODICEN, DSPE.

ANEP (2019b). La situación educativa en Uruguay. Síntesis al fin de la gestión 2015-2019. Documento interno de trabajo de la ANEP.

ANEP (2019c). Rendición de cuentas 2018. Uruguay, Montevideo: ANEP.

ANEP (2019d). Resumen ejecutivo de resultados PISA 2018. Uruguay, Montevideo: ANEP, CODICEN, DIEE, DSPE.

ANEP (2020) Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta Docente ANEP. (julio, 2020).

ANEP (2020b). Estudio sobre la perspectiva de los estudiantes en relación a la emergencia sanitaria y su educación”. (octubre, 2020).

ANEP (2021). Rendición de Cuentas. Tomo 5. Educación en tiempos de Pandemia. Acción 2020. (junio, 2021).

ANEP (2021b). Comunicado de prensa. El lunes 21 continuará el retorno a la presencialidad en centros educativos públicos y privados (junio, 2021). Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/15-d/el-lunes-21-continuar-el-retorno-presencialidad-en-centros-educativos-p-blicos-y-privados>

ANEP (2021c). Comunicado de prensa. El lunes 19 la ANEP completará el regreso a la presencialidad con la Educación Media (julio, 2021). Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/15-d/el-lunes-19-anep-completar-el-regreso-presencialidad-con-educacion-media>

BORDOLI, E; ROMANO, A. (2009) Pensar la escuela como proyecto político (pedagógico) Psicolibros, Montevideo.

BOURDIEU, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1972). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laila.

CANTARELLI, M (2005) Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Chaco, Argentina.

CASTEL, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Buenos Aires. Buenos Aires.

CASTEL, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Seuil, Normandie.

CES (2016) “Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas” <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-EDUCATIVAS.PDF>

CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

CORDANO, M.N (2020). *La interacción entre el dispositivo escolar y la elección de una trayectoria académica en los jóvenes. El caso del Colegio Santa María*. Tesina. Licenciatura en Educación, FHCE, Montevideo.

DE ARMAS, G; RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Unicef. Montevideo. Recuperado de http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Educacion_media_uruguay_2010.pdf.

FERNÁNDEZ, T; CARDOZO, S; PEREDA, C. (2010) *Desafiliación y desprotección social*. En: Fernández, T. “La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas”, Colección Art. 2, CSIC: Montevideo, p. 13-26.

FILARDO, V. (2016). *Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas*. *Revista Educação & Realidade*, 41 (1), 15-40

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/mayo/200521/Vuelta%20a%20clases.pdf>.

KAPLAN, C.; LEIVAS, M. (2022). *Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación*. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 104-116. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.223>

ODNAU-UNICEF (2020) “*Infancia y adolescencias en cuarentena*” llevada a cabo por el Observatorio de los derechos de la Niñez y la Adolescencia del Comité de los Derechos del Niño del Uruguay en Alianza con Unicef y el Espacio Interdisciplinario de la UdelaR. UNICEF: Montevideo (mayo, 2020).

PERERA, M. (2020) “Una beca para toda la vida. Evaluación de impacto de las becas de la Fundación Chamangá”. Mastergraf, Montevideo.

PORTER, L. (2006) Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 1. <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2020). Calendario de reinicio de actividades presenciales en la educación pública y privada (mayo, 2020). Recuperado de:

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2021). Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (COVID-19) en materia de Educación (Sin fecha). Recuperado de: <https://www.gub.uy/presidencia/politicas-y-gestion/medidas-del-gobierno-para-atender-emergencia-sanitaria-coronavirus-covid-19-0>

QUIRICI, G (COORD.); RAK, G; FAGET, G; FRANCO, F (2019) Pensar la educación más allá de la media. ANEP, Montevideo

SNEP (2017). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Uruguay . Uruguay, Montevideo: Sistema Nacional de Educación Pública: http://sneh.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2013/03/Libro_PNEDH_digital.pdf

SNEP (2020). Aportes para un Plan Nacional de Educación. Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. Montevideo, Uruguay

TENENBAUM, G; FUENTES, M; VISCARDI, N; SALAMANO, I; ESPÍNDOLA, F. (2020). Informe de Avance. Proyecto ANII Fondo Sectorial de Seguridad Ciudadana “Trayectorias de vida de adolescentes víctimas de homicidio en conflictos entre criminales y ajustes de cuentas en Montevideo”, Montevideo.

TERIGI, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

UNICEF (2020). Seguimiento del Retorno a las clases presenciales en Centros educativos en Uruguay. (Setiembre, 2020). Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/Seguimiento%20del%20reto>

rno%20a%20las%20clases%20presenciales%20en%20centros%20educativos%20en%20Uruguay.pdf.

URUGUAY (2006) Ley N° 18084 Se establecen los cometidos y competencias de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18084-2006/24>

URUGUAY (2008) Ley N° 18437 Ley General De Educacion <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

URUGUAY (2012) Ley N° 19043. Creación de la Universidad Tecnológica (Utec) <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19043-2012>

URUGUAY (2020) Ley N° 19889. Aprobación de la Ley De Urgente Consideración. Luc. Ley De Urgencia <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

URUGUAY (2020). Decreto N° 101/020. Suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanza, así como los centros de atención a la infancia y a la familia (Centros CAIF). Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020>

VISCARDI, N. (2015) Apuntes sobre la relación entre violencia, juventud, Estado y políticas de subjetividad En: Espacio abierto. Revista del CIEJ, “¿Una sociedad más violenta?” Noviembre de 2015, No. 23; Montevideo: 15-20.

VISCARDI, N. (2017) “Adolescencia y cultura política en cuestión. Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos” En: Revista de Ciencias Sociales, N° 41, Dossier, Cultura y desarrollo en el Uruguay del siglo xxi, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Páginas: 127-157.

VISCARDI, N; ALONSO, N. (2015) “Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya”, Codicen-Administración Nacional de Educación Pública, Editorial: Mosca, Montevideo.