

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

Antecedentes, actualidad y desafíos de la introducción de
las tecnologías de la información y la comunicación en la
educación primaria en Uruguay

María Paula Grillo Silva
Tutora: Laura Vecinday

Índice

1. Resumen.....	3
2. Introducción.....	4
3. Objetivos y Metodología.....	6
4. Capítulo I Plan Ceibal: desde sus inicios hasta la actualidad.....	7
4.1 Capítulo II La brecha digital como una desigualdad multidimensional.....	13
II.I Brecha Digital en Uruguay y ciudadanía digital.....	17
II.II Nativos Digitales ¿Si o no?.....	21
4.2 Capítulo III Educación en tiempos de pandemia: una mirada hacia A.L.....	24
III.I Asistencia escolar en Uruguay durante la pandemia.....	29
III.II Dificultades para el seguimiento de las clases a distancia.....	32
III.III Habilidades socioemocionales.....	35
5. Limitaciones.....	40
6. Conclusiones.....	41
7. Referencias bibliográficas.....	46

Resumen

El texto constituye la monografía final de grado de la carrera de Trabajo Social, en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la República.

Este trabajo da cuenta de la relación existente entre la Educación Primaria en Uruguay y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en este sentido, pretende ir en retrospectiva: desde el inicio del internet como una herramienta habitual y de uso popular, la posterior implementación del Plan Ceibal, hasta la actualidad donde se pretende introducir la variable “pandemia” y sus actuales desafíos. Se puede afirmar que el período de estudio se aproxima al siguiente: desde inicios de la década de los 90s hasta la actualidad.

El trabajo también se enfoca en la interpretación de la evolución de la Brecha Digital en Uruguay teniendo en cuenta sus diversas dimensiones.

Palabras clave: Educación - Plan Ceibal - TIC - Brecha Digital - Covid-19

Introducción

El documento que se desarrolla a continuación conforma la monografía final de grado de la Licenciatura de Trabajo Social del plan 2009, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

A modo introductorio, se puede afirmar que desde finales del año 2019 tras la pandemia por Covid-19 que surgió en China y que luego se extendió rápidamente por todo el mundo hasta la actualidad, venimos lidiando, buscando alternativas y sobrellevando las adversidades que la pandemia supone en todos los aspectos de la vida cotidiana. La vida social e individual se ven hoy profundamente afectadas en todos los ámbitos: educación, trabajo, relaciones interpersonales, socialización, recreación, ocio, proyectos de vida, etc. La lista podría continuar en un sinnúmero de limitaciones que nos condicionan y nos paralizan.

Ante este escenario reconocido desde ya como un hecho inédito e histórico, se han hecho esfuerzos interinstitucionales a nivel nacional e internacional para comprender, analizar y reducir los impactos que genera el virus en la sociedad en general y en los individuos en singular; enfrentándonos hasta ahora a un enemigo poco apacible y mucho menos aplacable.

En este panorama global la educación se encuentra comprometida y amenazada de una forma preocupante y en un terreno poco experimentado. Supone la amenaza de la educación de niños, niñas y adolescentes que se encuentran atravesando etapas educativas fundamentales para su posterior crecimiento a nivel personal y profesional. Según Unesco (2020) 1215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero han visto interrumpidos sus estudios, cifra hasta ahora sin precedentes.

Este trabajo pone su foco principalmente en la educación primaria en Uruguay y su relación con las TIC, debido a que estas han sido herramientas fundamentales en el intento de trasladar el aula al hogar. Es por tal motivo, que este trabajo pretende analizar algunos de sus antecedentes: el inicio del internet como un instrumento que fue convirtiéndose paulatinamente de uso cotidiano; la posterior implementación de la política pública Plan Ceibal, hasta la actualidad. Intentando aproximarse al uso de las TIC en la educación con la variable actual de pandemia por Covid-19. Si bien este último punto es actual y, por lo tanto, complejo de investigar en estas circunstancias, este trabajo intenta preguntarse ¿cuáles son los desafíos de enseñar y aprender en tiempos de pandemia? ¿Cómo impactan las TIC en estas circunstancias? ¿Es posible trasladar el aula al espacio privado en las condiciones actuales? Tal vez estas preguntas aún no tengan una respuesta exacta, pero considero que un primer paso es cuestionarse acerca de ellas.

Es decir, el presente documento intenta analizar como la escuela primaria, sin previo aviso, tuvo que trasladarse parcialmente al ámbito privado y se pregunta cuáles son los desafíos tanto de enseñar como de aprender en condiciones de cotidianeidad que no son las mismas para todos/as. En este sentido Rivoir (2015) destaca la importancia que adquiere considerar tanto las oportunidades que brindan las TIC así como su evidente vinculación con las desigualdades sociales existentes. Señala que surge en este proceso una nueva desigualdad específica que se suma a las desigualdades ya existentes: se trata de la Brecha Digital. Es por este motivo que se considera en este trabajo como eje transversal su contracara: la “inclusión digital” y sus desafíos. En esta línea, el tema de esta investigación pretende dar cuenta de las desigualdades que se generan en el acceso a las TIC, pretendiendo explicar cómo esta desigualdad no está desligada de otras desigualdades. Además, este trabajo pretende mostrar que la brecha no se mide solo teniendo en cuenta el acceso a internet y/o a un dispositivo tecnológico, como una computadora, celular o tablet; sino que tiene en cuenta para su medición otras dimensiones no tan materiales o tangibles.

Finalmente, este documento considera el impacto que esta pandemia tiene en la educación, a su vez, sin ignorar las consecuencias que genera en otros ámbitos.

Objetivos y Metodología

El presente documento tiene como objetivo general comprender el papel y el alcance del uso de las TIC en la educación primaria en Uruguay.

Los objetivos específicos refieren a: 1) reconstruir el contexto de génesis del Plan Ceibal y su apropiación por parte de los agentes educativos que operan a nivel escolar; 2) examinar la evolución de la Brecha Digital como una desigualdad multidimensional en Uruguay; y 3) explorar e indagar acerca del uso de las TIC en la educación primaria introduciendo la variable de pandemia por Covid-19.

Por su parte, la metodología trata de un diseño cualitativo de tipo descriptivo-exploratorio. Las fuentes de datos utilizadas son de carácter secundario: materiales bibliográficos, documentos institucionales, artículos académicos, artículos de prensa y páginas webs. De esta forma, se procesan los datos y la información recabada de manera analítica con el fin de describir los fenómenos sociales involucrados en esta investigación y explorar en aquellos fenómenos más recientes, tales como los relacionados con la pandemia por Covid-19.

CAPÍTULO I

Plan Ceibal: desde sus inicios hasta la actualidad

En el año 2007 la inclusión de dispositivos tecnológicos, específicamente de una computadora en el aula para cada uno de los estudiantes y docentes, no tenía antecedentes, al menos en la modalidad uno a uno. Es a inicios de ese año que se pueden detectar los primeros movimientos públicos del Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de Información Básica para el Aprendizaje en Línea). El Plan Ceibal se enmarcó en el proyecto global OLPC, sigla que proviene del idioma inglés “One Laptop per Child” (Una Computadora por Niño) que nació por iniciativa de Nicholas Negroponte fundador del Laboratorio de Medios del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), en enero del año 2005 (Ceibal, 2008).

A su vez, esta iniciativa fue llevada a cabo con la conjunción de diversas instituciones nacionales: Presidencia de la República contó con el apoyo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU). Es decir, este proyecto socioeducativo se inscribe tanto a nivel nacional como internacional, a la vez que se compone interdisciplinariamente. La interdisciplinariedad constituye una exigencia actual del desarrollo de la ciencia para el enriquecimiento de sus contenidos, por lo tanto, la educación no puede desatender este aspecto. Como es de esperar, la visión del ingeniero no es la misma que la del docente, ambos conforman un campo diferente con intereses y “leyes inmanentes al juego” que son diferentes, retomando a Bourdieu (2003) con base en la teoría de los campos de poder. En este sentido, la riqueza se encuentra en el intercambio de los diferentes puntos de vista.

En diciembre del 2006, luego de que Tabaré Vazquez anunciara la creación del Plan Ceibal, se realiza, en el año 2007, la primera entrega de computadoras portátiles XO a los niños/as y docentes de la Escuela Italia de Villa Cardal, en el departamento de Florida. Una vez finalizada la entrega en ese departamento, se inicia la entrega en el resto de los departamentos del interior del país y, posteriormente, se distribuyen en Montevideo y en instituciones privadas¹.

Según Plan Ceibal (2017) este plan tuvo desde sus inicios el cometido de apoyar a través de la inclusión e igualdad de oportunidades a las políticas educativas. De esta manera el plan

¹ Ver en línea del tiempo de: <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>.

permitió igualar las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento de los niños/as de las familias menos favorecidas con las oportunidades de las familias más favorecidas.

Para muchos este plan suponía la continuación de la reforma varelana: de la alfabetización a la alfabetización digital (ANEP, 2011). Los principios varelianos en los que se funda la educación uruguaya: de laicidad, gratuidad y obligatoriedad; se complementan además, con el hecho de que la educación es desde hace mucho más de 10 años, digital. Para la educación del siglo XXI, así como es importante que en una escuela haya electricidad y agua potable, también lo es que haya internet (Plan Ceibal, 2017). Para otros, este Plan suponía la contribución a la disminución de la “brecha digital” acercando las herramientas a los más humildes (ANEP, 2011).

Según ANEP (2011) uno de los aspectos más relevantes en esta etapa de implementación fue descubrir como los adultos tenían presentes los valores de equidad y de urgencia por ingresar a la sociedad de la información. Esta primera etapa se cierra con indicadores favorables para la disminución de la brecha digital, al menos en lo que refiere a la tenencia de una computadora en el hogar y el acceso a internet. Teniendo en cuenta la consideración de que estas no son las únicas dimensiones para su medición, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

De acuerdo al periódico La Diaria: El acceso en el hogar a una computadora en 2008 se registraba en apenas 10% de los niños de seis a 11 años del quintil de ingreso más bajo, y en poco más de 25% de los del segundo quintil; mientras que en el estrato más alto accedía 80%. En este sentido, la XO logró equiparar la situación y a fines de 2009 la diferencia entre quintiles había desaparecido, encontrándose todos en el entorno de 90% de accesibilidad a la computadora (Muñoz en ANEP, 2011, p. 27).

Este logro fue valorado por la sociedad civil y se vio reflejado en el apoyo prácticamente total al Plan Ceibal. En este sentido, la sociedad valora y respeta las computadoras (ANEP, 2011).

Según Plan Ceibal (2017) en sus primeros diez años, este plan ha atravesado diversas etapas: desde el 2007 la primera etapa se relaciona con el acceso, es decir, la instalación de la red de conexión a internet en los centros educativos en todo el país; la entrega de dispositivos a estudiantes y docentes; el recambio y mantenimientos de las XO; la instalación de equipos de videoconferencia y programas permanentes de formación docente.

Desde el año 2010 se genera otra etapa del plan que trata del despliegue de plataformas, donde se incluye el desarrollo profesional docente e incorporación de plataformas de gestión para el trabajo docente; la evaluación en línea y la formación y motivación para decidir cómo y cuándo usar la tecnología.

Desde el año 2013 se genera la etapa de aprendizaje profundo, donde se desarrollan nuevas pedagogías con metodologías centradas en el estudiante; la extensión de la enseñanza fuera del aula y el uso de la tecnología para fines concretos y específicos. En ese año se implementó la plataforma CREA y Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM), además se inicia el Programa de Laboratorio de tecnologías digitales (LabTed) para la enseñanza de robótica, programación y modelado 3D. Así como también la expansión de la red de videoconferencia que permite implementar el programa de enseñanza de idioma a distancia: Ceibal en Inglés. Además, en ese mismo año Plan Ceibal realizó un piloto con tablets Android, donde se buscó validar la utilización de estos dispositivos. Una vez validados se comenzaron a entregar, en el año 2014, tablets en vez de laptops en primero de escuela (Plan Ceibal, 2017).

Para ese año ANEP y Plan Ceibal integran conjuntamente con otros seis países: Canadá, Estados Unidos, Holanda, Nueva Zelanda, Australia y Finlandia; La Red Global de Aprendizajes, nombre que toma en Uruguay a partir del movimiento liderado por el pedagogo canadiense Michael Fullan, que se conoce como Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo. En esta Red se genera un espacio integrador para la discusión y el desarrollo de nuevas pedagogías con la utilización de las tecnologías. En el entendido de que la incorporación de éstas implica un cambio en las prácticas pedagógicas, esta Red Global de Aprendizajes, que está integrada por los subsistemas de ANEP (Primaria, Secundaria, UTU y Formación Docente) pretende conectar los contenidos curriculares con los intereses y necesidades de los estudiantes, es decir, con la vida real de los estudiantes; a través de la creatividad, el trabajo en colaboración y el pensamiento crítico (Plan Ceibal, 2017). En ese sentido, cabe retomar a Paulo Freire (2018) quien destaca como pedagogo que para poder interpretar “la palabra”, en el sentido de la alfabetización y el aprendizaje, primero es necesaria la “interpretación del mundo”:

Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares de ninguna manera puedo menoscabar su conocimiento de la experiencia, su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el

mundo. Y todo eso viene explicitado, o sugerido u oculto, en lo que llamo “lectura del mundo” que siempre precede a la “lectura de la palabra” (Freire, 2018, p. 104).

En esta línea, estas prácticas pedagógicas pretenden incorporar la vida real de los estudiantes (lectura del mundo para el educando) para la posterior lectura de la palabra. Entonces, se puede entender que estas nuevas pedagogías no pretenden imponer el conocimiento como algo dado y único verdadero, sino por el contrario, asumen la importancia de generar conocimiento crítico, creativo, dialéctico; incorporando la realidad de cada uno. Relató Paulo Freire que no hace mucho, en el debate sobre la vida en la favela escuchó decir a un joven obrero que hacía tiempo había dejado de sentir vergüenza por ser un favelado:

(...) ahora - decía - me enorgullezco de todos nosotros, compañeros y compañeras, de lo que hemos logrado con nuestra lucha, con nuestra organización. No es el favelado quien tiene que tener vergüenza de esta condición, sino quien, viviendo bien y sin dificultades, no hace nada para modificar la realidad que causa que las favelas existan. Esto lo aprendí con la lucha. (Freire, 2018, p. 104).

En el fondo, destaca Paulo Freire, el discurso que realizó el joven era la nueva lectura del mundo que hacía de su experiencia social de favelado. “Si antes se culpaba, ahora es capaz de comprender que, si se encontraba en esa situación, no era responsabilidad suya” (Freire, 2018, p. 105).

La integración de la tecnología a la educación es una transformación de la práctica pedagógica, para incorporar al trabajo en el aula herramientas que son de uso cotidiano como lo son una tablet, una computadora, un videojuego, una cámara de fotos o una red social. Además, ayuda a trasladar el proceso de aprendizaje fuera del aula y del centro educativo: al hogar, a la comunidad, al barrio, a la ciudad. (Plan Ceibal, 2017). En acuerdo con Paulo Freire con tantos avances tecnológicos se hacen necesarias y urgentes nuevas prácticas pedagógicas:

En la era de la computación no podemos seguir parados, pegados al discurso verbalista, sonoro, que realiza el perfil del objeto para que sea aprendido por el alumno sin que este haya sido aprehendido por él. Una de las cosas más significativas de las que las mujeres y los hombres nos hemos vuelto capaces a lo largo de la extensa historia que, hecha por nosotros, a su vez nos hace y rehace, es nuestra posibilidad de reinventar el mundo y no solo de repetirlo o reproducirlo (Freire, 2018, p. 157).

Por otro lado, el Plan Ceibal es ampliamente abarcativo, es una política universal del sistema educativo uruguayo: atiende al 85% de los estudiantes del sistema educativo, donde 100% son estudiantes de la educación pública de entre 6 y 15 años y sus docentes. Así como también a un porcentaje menor de estudiantes de educación no pública. (Plan Ceibal. 2017).

Siguiendo a Filgueira “El universalismo es el principio que mejor promueve la meta de cohesión social, al no establecer más diferencias en el acceso a un conjunto de prestaciones y servicios básicos que aquellas derivadas de la pertenencia a la comunidad o ciudadanía” (Filgueira, 2014, p. 20). El autor mencionado destaca que los sistemas de protección social universales contribuyen a crear sociedades más igualitarias, a diferencia de aquellas en las que se combina mercado y focalización. Aún así, cabe preguntarse por qué han tenido un bajo desarrollo en la región, salvo en el caso de la educación. Las respuestas que Filgueira (2014) proporciona son las siguientes: una respuesta simple que refiere a la parte económica, debido a que los sistemas universales son caros. La segunda respuesta es más compleja: cuando lo que se protege se hace de manera estratificada, por ejemplo, los sistemas de jubilación o de la salud, la seguridad ni es eficiente ni es equitativa, lo que Filgueira (2014) dice es que estos sistemas universales tienen sentido solo si no son estratificados.

En conclusión, la introducción de las TIC en la educación ha abierto un sinfín de oportunidades, una diversidad de información a través de internet, la posibilidad del trabajo colaborativo y en red, ampliaciones de las herramientas de trabajo que abren muchas más opciones en el trabajo en el aula; transformando el centro educativo en un espacio abierto con otras fuentes de información y conocimiento. Todo este abanico de posibilidades debe estar acompañado por la efectividad tanto en el acceso como en la calidad para que el uso de las TIC sea con sentido (Rivoir, 2015).

El Plan Ceibal ha sido y es hoy una política pública universal de incorporación de tecnologías, que tuvo como cometido desde sus inicios la equidad y la mejora de la calidad educativa de los niños/as, docentes y de las familias. Logrando de esta forma, reducir la brecha digital en estos aspectos en nuestro país. “En palabras del ex Presidente de la República Tabaré Vázquez durante el lanzamiento del Plan: “Nuestro objetivo estratégico es que todos los niños tengan acceso al conocimiento informático en un marco de equidad” (Rivoir, 2012, p. 126-127).

A su vez, la incorporación de la tecnología a la educación supuso un replanteamiento de las prácticas pedagógicas, así como también la incorporación de las necesidades y los intereses de los niños/as, a los contenidos curriculares: “Sin embargo, esto no depende solo de

los recursos tecnológicos sino de procesos sociales, educativos y por lo tanto institucionales y humanos que es necesario profundizar” (Rivoir, 2012, p. 141).

El Plan Ceibal tiene como desafío, en conjunto con los y las docentes, las familias y la comunidad; lograr que el uso de las TIC sea “con sentido” o de “uso significativo” para los/as niños/as y sus familias. Lo cual implica conocer las herramientas, utilizarlas con un objetivo determinado (ya sea individual o colectivo), tener estrategias de uso y saber para qué se quiere utilizar la tecnología (Rivoir, 2010). “Cuando el usuario hace propias las TIC, las incorpora a su vida cotidiana y a partir de ello se producen nuevas acciones y prácticas es que se ha producido la apropiación” (Rivoir, 2010, p. 9). Para tal fin, cabe preguntarse ¿Cómo y para qué se utiliza la tecnología en el ámbito educativo y/o doméstico? Estas estrategias para favorecer el uso de las TIC y su calidad deben estar acompañadas con soluciones de apoyo particulares dado el contexto (Rivoir, 2015). En el entendido de que, por el hecho de ser herramientas, dependen de quiénes y cómo las utilicen, para obtener resultados favorables.

Es claro que las TIC constituyen un factor potencialmente beneficioso para el desarrollo humano y para la educación en particular, sin embargo, el desafío es reducir la desigualdad en su acceso en todas las sociedades y entre los diversos sectores de la población, siendo la educación el ámbito oportuno para este fin. En este sentido, Uruguay ha sido precursor en su aplicación en forma universal a través del Plan Ceibal hasta la actualidad (Rivoir, 2015), si bien tiene como desafío mejorar el acceso universal de la población, así como el acceso y calidad de internet.

CAPÍTULO II

La Brecha Digital como una desigualdad multidimensional

La incorporación de la tecnología supuso un cambio profundo en las sociedades, Cortes y Dubois plantean que:

Un sector creciente de opinión considera que esa transformación es de tal calibre que implica la desaparición de la sociedad industrial que marcó el siglo XX y el rápido surgimiento de una nueva sociedad, que algunos denominan Sociedad de la Información (SI) y otros Sociedad del Conocimiento (SC) (Cortes y Dubois, 2005, p. 5).

También conocida como la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) nombre que adquiere debido a la rápida incorporación de las tecnologías en la economía, el estado y la sociedad a inicios de la década de los 70 en las sociedades del capitalismo avanzado y posteriormente al resto de las sociedades a través del proceso de globalización (Rivoir, 2010). Se afirma que la SIC tiene como paradigma para el desarrollo *el conocimiento* siendo este un factor fundamental para el crecimiento económico y la adquisición de poder. (OIT en Cortes y Dubois, 2005). Para Bourdieu el poder se refiere a la imposición de significados que a su vez son legitimados, ocultando las relaciones de fuerza en que se fundan (Moreno, 2006).

Continuando con Rivoir (2010) se puede afirmar que la globalización no genera necesariamente desarrollo humano ni es positivo para todas las sociedades, tal como ha sido afirmado por el paradigma dominante. Entendiendo al desarrollo humano como la expansión de las libertades, la mejora en las condiciones de vida de las personas, el desarrollo de las oportunidades y las capacidades de las personas (Sen, 2001). Para que la globalización y el avance de la tecnología sean un factor positivo, los actores involucrados necesitan analizar el contexto y llevar a cabo estrategias, mecanismos y políticas que permitan a los ciudadanos beneficiarse de ellas en diferentes ámbitos de su vida tales como la educación, el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía o el ocio. Siguiendo este planteo y en acuerdo con Cortés y Dubois (2005) considerar que la tecnología por sí sola genera desarrollo humano, es como apegarse al paradigma convencional de la economía que partía del supuesto de que el crecimiento económico por sí solo es capaz de combatir la pobreza.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están ligadas a este profundo cambio de paradigma en la sociedad, abarcando aspectos sociales, económicos, políticos y

culturales que rápidamente modificaron las formas de trabajar, de educarse, de consumir, de interactuar con el gobierno, de comunicarse, de usar el tiempo libre, etc. Posteriormente, con la llegada del celular y la conexión a internet en todo tipo de espacios, se vuelve aún más dinámica y sencilla esta modalidad de interacción, que se instala como una normalidad (EUTIC, 2019).

Sin embargo, si bien las TIC a través de diversas estrategias pueden contribuir al avance de la humanidad, conforman a la vez, un factor nuevo de desigualdad, y el aumento de las desigualdades ya existentes, que ha sido denominado “brecha digital” (Rivoir, 2010). Según Serrano y Martínez:

La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las tecnologías de la información y comunicación como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben como utilizarlas.

La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las TIC. La brecha digital no se relaciona solamente con aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos y en particular de limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática. (Serrano y Martínez, 2003. p.8)

Los autores interpretan multidimensionalmente el estudio y análisis de la brecha digital, es decir, para su medición no tienen en cuenta sólo factores tecnológicos, sino que también incluyen factores socioeconómicos, culturales, sociopolíticos y demográficos de cada país; si bien éstos pueden ser similares en algunas regiones (Serrano y Martínez, 2003). Los mismos autores destacan la importancia de que este análisis debe estar acompañado con estrategias para lograr reducir las diferencias y que, para poder lograr que la reducción de la brecha digital sea sostenida y que contribuya al desarrollo de mediano plazo en una región, no solo se debe tener en cuenta el acceso sino los usos que la sociedad le da a las TIC de acuerdo a su contexto social.

Por su parte, Rivoir (2010) al igual que los autores anteriores, abarca de manera integral y no lineal el estudio de las desigualdades sociales, incluida la brecha digital. Indica que si bien la cuantía del acceso a las TIC y la conectividad son indicadores básicos y de partida, lo que

debe seguir a continuación es un análisis de los usos que se hacen a las TIC, lo que forma parte de desigualdades en el aprovechamiento.

La misma autora introduce en su análisis a Katzman (2010), el autor destaca la importancia de las destrezas para manejar las TIC como elementos fundamentales en América Latina para aprovechar las oportunidades económicas, sociales y en el Estado, así como la participación como ciudadanos. No acceder es una forma de exclusión, por lo tanto el sistema educativo tiene un papel central en la reducción de estas desigualdades. (Rivoir, 2015).

La Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC, 2021) destaca que si bien las TIC pueden ser beneficiosas en el sentido de generar participación e inclusión, a la vez, generan nuevos desafíos y formas de exclusión:

Las brechas digitales son las diferencias y desigualdades que van mucho más allá del acceso a dispositivos y conectividad: implica los usos posibles según el contexto sociocultural y económico, la condición de migrantes, el origen étnico, el género o la edad, entre otras. (AGESIC, 2021)

La brecha digital es consecuencia de otras brechas sociales tales como las económicas, sociales, culturales, étnicas y de género; a la vez que las reproduce. Es decir, no está desligada de otras desigualdades sociales existentes, sino por el contrario, esta brecha acentúa las diferencias generacionales, de ubicación geográfica, nivel educativo, etc. Cuando la brecha digital es entendida como un fenómeno multidimensional ligado a otras desigualdades sociales, es que se hace referencia al término “inclusión digital”, para lograr que las políticas contribuyan a dicha inclusión, es necesario tener en cuenta la pluralidad de la brecha digital. (Rivoir, 2010).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2021) afirma que si bien Uruguay ha hecho esfuerzos para hacer posible la universalización de la educación, esta universalización por sí sola no garantiza la equidad educativa, fenómeno que INEEd (2021) analiza. En el sistema educativo también se reproduce la brecha digital debido a que los recursos y las condiciones de acceso a las TIC no son igualitarios para todos/as sino que se presentan desigualdades entre los hogares según sus recursos económicos. Estas limitaciones obstaculizan el acceso a la educación, lo que dificulta la reducción de la brecha no solo digital sino educativa (Anderete, 2020).

Continuando con el estudio realizado por INNEd (2021) este define a los estudiantes (inicial, primaria y educación media pública) como población vulnerable si estos participan o no en programas sociales. Es decir, si perciben una transferencia monetaria (las transferencias consideradas son las asignaciones familiares del Plan de Equidad y las definidas por la Ley n.º 15.084, y la Tarjeta Uruguay Social). En este sentido, los resultados demuestran que el 67.7 % de los estudiantes que asisten a educación pública percibió una prestación social. En los ciclos de inicial y primaria el porcentaje es cercano al 66%. Las escuelas aprender son los centros con mayor proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad (81%), lo que es esperable ya que es allí donde se pretende atender a los estudiantes en función de sus características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen, teniendo en cuenta el contexto para poder trabajar a partir de él. Quienes le siguen son los alumnos que asisten a educación especial en primaria presentando una proporción de estudiantes vulnerables (78,1%), luego la educación rural (cerca del 72%) y las escuelas de tiempo completo (70% en primaria y 69,3% en inicial). Las escuelas con menor proporción de alumnos vulnerables son las urbanas comunes y las de tiempo extendido (INEEd, 2021).

Este estudio demuestra la composición de la vulnerabilidad en la educación pública en Uruguay, y permite analizar la evolución de la segregación por nivel socioeconómico entre 2013 y 2019. Se entiende segregación como “un fenómeno multidimensional definido como la distribución desigual de individuos con determinadas características (etnia, género, nivel socioeconómico, etc.) entre unidades organizacionales (barrios, trabajos, escuelas)” (UNESCO/LLECE, 2015; Vazquez, 2012) en (INEEd , 2021).

La segregación educativa consiste en la situación por la cual los estudiantes están distribuidos de manera tal que la proporción en la que se presenta cierta característica social en una escuela —por ejemplo género, etnia, nivel socioeconómico, etc.— es significativamente diferente a la que se observa en la población de referencia. (Krüger en Anderete, 2020, p. 6).

La segregación educativa se entiende como (...) “La división de los estudiantes según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que brindan” (Veleda en Anderete, 2021, p. 6). La segregación educativa por nivel socioeconómico reproduce las desigualdades sociales y culturales, siendo discriminatoria y constitutiva de sociedades poco cohesionadas (INEEd , 2021). El estudio también refleja que el sector privado del sistema educativo uruguayo

obligatorio, concentra en la mayoría de sus centros a estudiantes de entornos favorables y muy favorables (INEED, 2014). Dejando en evidencia la importante segregación entre lo público y lo privado. Mientras tanto, dentro de la educación pública uruguaya, los resultados muestran que los subsistemas con mayor segregación en el año 2019 son educación inicial y primaria.

En la actualidad, debido a la pandemia por Covid-19, se suma a esta realidad el cierre de escuelas y centros educativos por tiempos prolongados y sin precedentes en nuestra época. Sumado al desbalance económico y en salud de la población, genera importantes impactos principalmente en niños, niñas y adolescentes afectando su desarrollo presente y futuro, siendo de forma pronunciada en aquellos contextos más vulnerables. Las consecuencias de estos factores combinados pueden ser irreversibles: deserción, rezago escolar, riesgos en la alimentación y maltrato infantil, afecciones en la salud física y emocional, pérdida de aprendizajes y de socialización con los pares; afectando a generaciones completas (García, 2020).

Si bien, en Uruguay y la región se han implementado medidas de emergencia para no perder el hilo conductor de la educación, ya sea desde la educación virtual a través de diversas plataformas o de forma semipresencial, las medidas aplicadas hasta el momento para poder sostenerla no son equitativas para todos/as, ya que la modalidad depende de los recursos con que los estudiantes cuentan en sus hogares para poder acceder: conexión a internet y dispositivos tecnológicos desde los cuales ingresar. Además, requiere del sostenimiento y acompañamiento de los adultos a cargo, principalmente en tramos etarios más pequeños, los adultos muchas veces no están dispuestos a sostener tal constancia y responsabilidad, ya sea por falta de conocimientos, de espacio en el hogar, de disponibilidad o de tiempo. Temiendo que las brechas en permanencia y logro educativo se amplíen aún más (García, 2020).

II.I Evolución de la brecha digital en Uruguay y ciudadanía digital

La ciudadanía digital se refiere a todos aquellos derechos y obligaciones que tenemos en el mundo digital, así como la forma en que procesamos la información que la tecnología nos proporciona, es un concepto que está en permanente cambio pero que es fundamental para el desarrollo con igualdad en las sociedades de la actualidad (GTCD, 2020). UNESCO define a la ciudadanía digital como:

La ciudadanía digital es un conjunto de competencias que faculta a los ciudadanos a acceder, recuperar, comprender, evaluar y utilizar, para crear, así como compartir información y contenidos de los medios en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de manera crítica, ética y eficaz con el fin de participar y comprometerse en actividades personales, profesionales y sociales. (UNESCO) ².

En la región, Uruguay se encuentra en un lugar destacado ya que, desde su creación hasta el presente, el Plan Ceibal ha sido una política pública que contribuye a la reducción de la brecha digital coadyuvando a la reducción de las desigualdades. Además, en el año 2015 se crea el Plan Ibirapitá para la inclusión digital de personas mayores, a partir de ese año, cada jubilado/a obtiene de forma gratuita una tablet con acceso a la red y plataformas con talleres de capacitación, así como también la disposición de trámites y servicios en línea que proporciona el Estado. Se observa a partir de ello, una política digital activa desde el año 2007, donde se analiza y monitorea su funcionamiento a través de encuestas nacionales tales como la Encuesta de Usos de TIC (EUTIC) (GTCD, 2020).

Como se señaló anteriormente, la brecha digital es un fenómeno multidimensional que trasciende la conectividad y el acceso a las TIC, además se encuentra en interacción con otras desigualdades sociales, por lo tanto, toda política que se enfoque en su disminución debe tener en cuenta estas consideraciones para obtener resultados efectivos. (ANEP, 2011).

Para la construcción de la ciudadanía digital se desarrolló un trabajo conjunto en agosto del 2019 con diversos actores para pactar un lenguaje común, así como la elaboración de un documento con recomendaciones para el diseño de una estrategia sobre ciudadanía digital (GTCD, 2020). Este grupo se encuentra integrado por representantes de las siguientes organizaciones e instituciones tanto nacionales como internacionales: Unesco Uruguay, Unicef Uruguay, Codicen-Anep, Plan Ceibal, Fundación Ceibal, MEC- Dirección de Educación y Tecnología, Institución Nacional de Derechos Humanos, Universidad de la República- ObservaTIC, ONG el Abrojo, ONG Pensamiento Colectivo, Ministerio de Industria Energía y Minería de Uruguay, Universidad Tecnológica del Uruguay y AGESIC. De esta forma se implementa un trabajo interinstitucional y multidisciplinario con diferentes organizaciones e instituciones, para lograr el aprovechamiento y enriquecimiento de estrategias coordinadas (AGESIC, 2021). Las principales dimensiones de este acuerdo para la construcción de Ciudadanía Digital son: el uso seguro y responsable, el uso crítico y reflexivo, finalmente, el uso creativo y participativo (GTCD, 2020).

² Ver en: <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento>

El Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital (GTCD) elabora perspectivas para el uso de la ciudadanía digital teniendo en cuenta el contexto tanto Latinoamericano como Uruguayo, considerando los siguientes ejes transversales: la *inclusión digital*, hace referencia al acceso a las TIC y a la conexión de calidad así como las competencias digitales que permiten el dominio de las mismas de forma universal teniendo en cuenta las características de cada población (niños/as, adultos, personas con discapacidad, etc). El *capital cultural* tiene que ver con los conocimientos y habilidades de las personas en diversas materias o formas culturales. La *cultura democrática* a favor de la diversidad cultural, la opinión y la participación de forma equitativa. Finalmente, los *derechos humanos* en el entendido de que las desigualdades también se generan en el mundo digital, a su vez, asumiendo los nuevos riesgos que este ámbito puede causar a las personas (GTCD, 2020).

Por su parte, EUTIC (2019) hace referencia a las habilidades, competencias o alfabetizaciones digitales; que se refieren a un tipo de capital humano donde se reúnen habilidades y conocimientos para el manejo de las TIC. La posesión de estas habilidades faculta a los ciudadanos a acceder al ejercicio de la ciudadanía digital, la obtención de bienestar y la empleabilidad. Sin embargo, al igual que con otros tipos de capital humano, el goce de los conocimientos digitales se encuentra atravesado por diversas dimensiones de desigualdad social.

Buckingham (2006) habla de la alfabetización digital, considerando el hecho de que si se quiere utilizar la tecnología en la educación, primero se debe enseñar a los niños/as cómo utilizarla, en palabras propias del autor: “Es a esto que necesita llegar la educación para los medios. Como he argumentado, los educadores para los medios deben oponerse resueltamente al uso instrumental de los medios en la educación” (Buckingham, 2006, p.5). A su vez, hacer hincapié en el uso crítico de las TIC, por ejemplo, cuestionar la fuente de la información que se está buscando, teniendo en cuenta que hay personas subjetivas que escriben y divulgan cierto contenido en relación a sus propios intereses o creencias (subjetividad de los contenidos). El mismo autor señala que la escuela podría ofrecer mucha más enseñanza en relación a las TIC si dejara de pensar en la tecnología en sí misma, y promoviera perspectivas críticas así como formas creativas de usarla, para el autor la cuestión está en enfocarse en el aprendizaje, la comunicación y la cultura. Es decir, dejar de pensar en la tecnología como un mero instrumento ya que ésta por sí sola no genera grandes cambios sociales o psicológicos, sino que lo que realmente importa es quiénes y cómo la utilicen.

En una nota de El Observador sobre “La brecha digital que aún Uruguay no pudo solucionar: usuarios de segunda clase” durante la III Edición de la Jornada de Ciudadanía Digital organizada por la AGESIC y Plan Ceibal entre los días 13 y 16 de octubre del 2020, los investigadores hacen referencia al ejercicio de la “ciudadanía digital” teniendo en cuenta los dispositivos tecnológicos a los que la población tiene acceso. La consultora Florencia Aguirre de AGESIC explicó con base en encuestas e investigaciones realizadas entre 2019 y 2020, que en Uruguay “hay un uso extendido de internet” ya que 9 de cada 10 personas son usuarias de internet, y 8 de cada 10 son usuarias de forma diaria. Sin embargo, existe un 10% de la población restante que no accede, teniendo en cuenta que las mayores brechas en el acceso a internet refieren a nivel educativo y a la edad.

Según Aguirre, para aquellas personas con ciclo básico incompleto el porcentaje es de 71%, por otro lado, teniendo en cuenta la variable edad, para las personas de más de 65 años el porcentaje se reduce a 49%. Aguirre afirma que el dispositivo de mayor uso con el cual los usuarios se conectan a internet en Uruguay, es el celular: 90% de los usuarios ingresa a internet de forma diaria, la PC es usada por el 60% de los internautas y únicamente un 30% las utiliza de forma diaria. Según EUTIC (2019) la conexión a internet por dispositivos de conexión en porcentajes es la siguiente: celular 98%, PC 61%, TV 49% y Tablet 21%.

Pero ¿Por qué se indaga acerca del dispositivo de conexión? El psicólogo y sociólogo Matías Dodel explica que si bien el celular es de uso cotidiano y en la actualidad la mayoría de las personas cuenta con uno, una computadora tiene mejor acceso a las plataformas de carácter laboral y educativo, así como una mejor calidad y memoria. Acceder a este tipo de plataformas eficientemente mejora las oportunidades de vida de las personas, por ejemplo a la hora de educarse, buscar información o postularse a un trabajo.

El experto indica que si bien el celular puede contribuir a la reducción de la brecha digital ya que es de fácil acceso, un factor importante es la calidad del acceso, existiendo la necesidad de continuar trabajando con políticas de conexión a internet, pues cuestiones como la calidad en el ingreso y permanencia en la red tienen importantes impactos en los niveles de desigualdad.

En este sentido, afirma Matías Dodel, que las desventajas de las personas se acumulan secuencialmente, es decir que las desigualdades se producen y reproducen. Esto se puede evidenciar en el contexto actual de pandemia y durante la cuarentena, debido a que las personas tienen que trabajar y estudiar en sus hogares en la medida de lo posible: en la medida de los dispositivos con los que cuentan para acceder a la red. Ya sea para trabajar, estudiar o simplemente para entretenerse; las experiencias de las familias no fueron las

mismas sino que fueron muy distintas: siendo favorable contar con una PC y buena conexión a internet en el hogar, y desventajoso si no se cuenta con estos elementos.

En la actualidad el mundo digital forma parte de nuestra cotidianeidad de alguna forma u otra, es importante comprender que el acceso a las TIC puede mejorar nuestra calidad de vida dependiendo para qué y cómo la utilicemos, así como también es importante considerar las dimensiones de desigualdad por las que atraviesa, y qué dispositivos tenemos al alcance para poder acceder. Es por ello que desde diversas instituciones nacionales e internacionales se impulsa un trabajo coordinado para poder extender a la población el uso de la Ciudadanía Digital como un derecho para todos/as.

II.II Nativos digitales ¿Si o no?

Gallardo (2012) afirma que las nuevas generaciones de países desarrollados, aquellas nacidas entre 1980 y 1994, representan las nuevas generaciones que crecieron con la tecnología: computadoras, videojuegos, reproductores de música digital, cámaras de video, teléfonos celulares, ipods, Internet, mensajería instantánea, mensajes de texto, multimedia, entre otros; que formaron parte de su vida cotidiana. La autora indica que estas generaciones de estudiantes en la actualidad procesan la información de manera diferente, y es por eso que han recibido diferentes nombres que reafirman su familiaridad y confianza con las TIC. Algunos de los cuales son: “Millenials” (Howe y Strauss, 1991), “Generación Digital” (Tapscott, 1998), “Nexters” (Zemke, Raines y Filipczak, 1999) “Nativos e inmigrantes digitales” (Prensky, 2001).

La expresión "nativos digitales" fue acuñada por Marc Prensky en el año 2001 y desde entonces adquirió mucha popularidad, para referirse a las personas, estudiantes, nacidos en la era de la expansión de la tecnología. El autor utilizó el término en el ensayo “Digital Natives, Digital Immigrants”, publicado en 2001.

Prensky (2001a, 2001b) utiliza los términos nativo digital e inmigrante digital para distinguir entre aquellos quienes han crecido familiarizados con múltiples tecnologías y aquellos quienes nacieron antes de que el nuevo mundo digital comenzara. Según el autor, los estudiantes de hoy son todos "nativos" del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet (Prensky en Gallardo, 2012, p.10).

Se puede observar una dicotomía en el pensamiento de Prensky (2001) ya que los términos que utiliza son “nativo” o “inmigrante”, términos que son excluyentes: o se es nativo o se es inmigrante indistintamente. Si bien hace referencia a una metáfora, pareciera ser que se debe posicionar en un polo o en el otro, sin la posibilidad de que estos converjan. Según Prensky (2001) las principales características de los nativos digitales son: la preferencia por recibir la información rápidamente, el gusto por el trabajo en paralelo y la multitarea, preferencia por la imagen antes que el texto, el trabajo en red, aprendizaje a través del juego y prosperan con recompensas y gratificaciones instantáneas. Mientras que los inmigrantes digitales se caracterizan por: recibir la información paso a paso y lentamente, preferencia por lo ya conocido, enseñar del mismo modo que aprenden y la no valoración de las habilidades que tienen los “nativos digitales” con la tecnología. Estas características diferencian a nativos de inmigrantes digitales, por lo que el autor no deja paso a un punto intermedio, sino que se pertenece al grupo de los que nacieron desde 1980 en adelante o al otro. Es cierto que muchas veces se puede observar esta distinción entre jóvenes y adultos en la cotidianeidad, pero para obtener una aproximación más certera de la realidad, el autor podría considerar la existencia de otra gama de posibilidades, sin eliminar los extremos, pero permitiendo que estos converjan.

Si bien esta expresión fue aprobada rápidamente, sin embargo afirma Gallardo (2012) no está respaldada por una investigación académica que dé cuenta de su significado y sus usos, sino que fue aprobada por la prensa popular o empresas privadas que no realizaron investigaciones empíricas para incorporar el término en un sentido literario o académico.

En esta misma línea, la autora cita en su análisis a Bullen & Morgan (2011) quienes realizaron una investigación más profunda de carácter internacional en seis países y en diferentes instituciones, y prefieren utilizar el término “estudiantes digitales” y no “nativos digitales” ya que los estudiantes actuales no encajan dentro del significado que adquiere la expresión de los “nativos digitales”. Debido a desigualdades sociales tales como las económicas o culturales, no todos nacemos “nativos digitales” “familiarizados con múltiples tecnologías” tal como lo indica la expresión. Además, para los autores es una cuestión social y no generacional (Gallardo, 2012). Dicho con otras palabras, con la noción de “nativos digitales” o “generación digital” se puede generalizar a los niños/as y adolescentes dejando de lado las desigualdades y las diferencias existentes entre ellos (Buckingham, 2006). Continuando con este planteo, se denota una generalización por parte del autor tal como se puede observar en la siguiente frase: “Por mi parte, la designación que me ha parecido más fiel es la de “Nativos Digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet” (Prensky, 2001, p.5) El

hecho de suponer que todos han nacido de tal forma, opaca u omite las diferencias existentes entre los contextos sociales de cada individuo, es por eso que como científicos sociales siempre se debe contar, como ya lo decía Bourdieu (2004) en *El Oficio del Sociólogo*, cierta vigilancia epistemológica para mantener una postura de distanciamiento respecto a ciertos discursos. Teniendo en cuenta lo que dice Gallardo (2012) sobre el uso poco académico del término y lo planteado por Lesta y Tachella (2015) quienes señalan que Prensky (2001) no utiliza una base empírica o datos rastreables para caracterizar a los “nativos digitales”, sino más bien, experiencias y anécdotas propias.

En este sentido, el informe EUTIC (2019) sugiere dejar de lado el término “Nativo Digital” ya que las destrezas digitales no se adquieren necesariamente por haber nacido en la era digital, es una condición necesaria pero no suficiente, siendo más relevante el nivel educativo y la familiaridad con la tecnología. Inclusive, el Informe Kids Online Uruguay (2017) afirma que los niños/as no son expertos en el uso de internet, si bien son ellos mismos quienes declaran tener más destrezas en el mundo digital que los adultos, en todos los indicadores de la investigación, los resultados demuestran que en muchas habilidades las diferencias entre niños/as y adultos puede ser igual o menor que la existente entre los propios niños/as. Además, estudios realizados anteriormente demuestran que el uso de la tecnología en los niños/as es más bien un uso poco innovador y trascendente, siendo más bien una herramienta cotidiana y trivial para el entretenimiento, comunicación y recolección de información (Buckingham, 2006).

Por otra parte, el informe destaca la importancia del uso responsable que involucra a las familias, docentes y pares a la hora de promover el uso seguro de internet, promoviendo la exploración y el aprendizaje. Los resultados muestran que las familias son quienes más aconsejan el uso seguro de internet, mientras que los docentes los incentivan a explorar y aprender en la red (Kids Online Uruguay, 2017).

La expresión de los “nativos” e “inmigrantes” digitales puede servirnos en el lenguaje cotidiano para intentar explicar ciertos fenómenos, para posicionarnos en un extremo o el otro, puede ayudar a ordenar y explicar mediante polos opuestos. Pero si se pretende realizar un trabajo académico como el presente, será mejor cuestionarse acerca de la veracidad del mismo aún cuando la expresión adquiere una rápida aceptación y divulgación en diversos medios. En tal sentido, será mejor mantener una constante vigilancia epistemológica.

CAPÍTULO III

Educación en tiempos de pandemia: una mirada hacia América Latina y el Caribe

Durante la pandemia por Covid-19 la educación en el mundo en general y en América Latina en particular, se ha visto profundamente afectada tras cambios drásticos, siendo uno de los más complejos la irrupción de la presencialidad y el acarreamiento de todas sus consecuencias. La mayoría de las escuelas en América Latina y el Caribe (ALC) mantuvieron las puertas cerradas por períodos prolongados, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) avanzado mayo del 2020 más de 1200 millones de estudiantes de todo el mundo habían dejado la presencialidad en la escuela, de los cuales más de 160 millones eran estudiantes de ALC (CEPAL-UNESCO, 2020).

Para contrarrestar tal catástrofe, se implementaron diversas medidas desde los gobiernos de cada país de ALC para intentar minimizar los contagios y, a su vez, darle continuidad a la enseñanza. Gran parte de estas medidas se relaciona con la suspensión de las clases presenciales (a excepción de Nicaragua donde directamente no se suspendieron). De esta manera, las TIC se transformaron en la herramienta más inmediata para la continuación de las clases de los estudiantes.

Debido a las desigualdades socioeconómicas existentes en ALC el acceso a la educación mediante las TIC no es de forma equitativa y afecta principalmente a sectores de bajos ingresos profundizando aún más las brechas de acceso y calidad en la educación. Este panorama requiere duplicar los esfuerzos dirigidos a los sectores más vulnerables para mantener la continuidad educativa en el hogar. (CEPAL-UNESCO, 2020)

Teniendo en cuenta que el sector educativo ya venía presentando problemas que no fueron resueltos por las autoridades competentes, afirman Pérez y Tramallino (2020) que se generó una crisis sobre otra crisis, ya que el uso de las TIC como herramienta para intentar solucionar la irrupción de la presencialidad sin haber hecho un análisis previo, no solucionó del todo los problemas sino que acentuó algunas desigualdades. Además, se debe tener presente que la escuela cumple otras funciones sociales además de la enseñanza, tales como el cuidado y la alimentación, principalmente en los centros educativos de contextos menos favorables, funciones que claramente no pueden ser resueltas mediante el uso de las TIC. CEPAL-UNESCO (2020) constatan en julio de 2020 que para dar respuesta a estas funciones que se vieron truncadas por la pandemia, la mayoría de los países (21 países de un total de 33 países de ALC que abarca el estudio) mantuvieron de alguna forma u otra, programas de alimentación escolar tales como la entrega de canastas alimenticias, preparación de

almuerzos, y transferencias monetarias o vales alimentarios en menor medida. En el resto de los países esta función no fue considerada, una vez más, afectando la nutrición y alimentación de los niños/as de sectores más vulnerables.

Continuando con Pérez y Tramallino (2020) dicen que el hecho de no haber estudiado y analizado las condiciones de los estudiantes en relación a la tenencia, o no, de las herramientas (internet, dispositivos tecnológicos desde donde acceder, espacio en el hogar, así como también la posesión de destrezas digitales, etc.) factores que son imprescindibles para obtener la enseñanza en esta modalidad, hacen que acceder a la educación sea una dificultad para determinada población de estudiantes, cuando en realidad la educación debe ser un derecho accesible y un beneficio para todos/as, y que además debe estar respaldado por el Estado. Las estadísticas demuestran que más del 50% de los estudiantes no poseen las herramientas básicas para acceder a la educación virtual. En tal sentido, haber tomado decisiones sin el estudio previo de los problemas existentes en el sector educativo, genera “una crisis sobre otra crisis”.

CEPAL-UNESCO (2020) determina que solo algunos países implementaron la entrega de dispositivos tecnológicos a la comunidad educativa, entre ellos: Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay. Teniendo en cuenta que Uruguay ya cuenta desde hace muchos años con la política educativa Plan Ceibal.

29 de los 33 países aplicaron estrategias para la continuidad de los estudios a distancia, 26 países aplicaron aprendizajes por internet, y 24 países aprendizajes en modalidades fuera de línea, a la vez, 22 países aplicaron ambas modalidades (fuera de línea y en línea). Por su parte, 4 países aplicaron la modalidad exclusivamente en línea, y 2 aplicaron la modalidad solo fuera de línea. Se evidencia que la mayoría de los países aplicaron recursos en línea para dar continuidad a la educación en el hogar, teniendo presente la brecha digital, muchos niños/as vieron afectadas sus oportunidades así como su participación (CEPAL-UNESCO 2020).

Para la modalidad de enseñanza, 18 países utilizaron plataformas virtuales asincrónicas, mientras que sólo cuatro ofrecieron clases en línea (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, 23 países proporcionaron programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión. En relación a los recursos brindados a los docentes, 14 países previeron estrategias para la capacitación docente en lo que refiere a la disposición de herramientas para el uso de las TIC (CEPAL-UNESCO 2020).

Es claro que ningún país estaba listo para enfrentar tal situación de emergencia y que no se contaba a priori con una estrategia para la educación a distancia de tal magnitud, sin embargo, los países de ALC han hecho diversos esfuerzos para el seguimiento de la educación, algunas de las estrategias fueron, como se dijo anteriormente, las plataformas de aprendizaje, el contenido digital, material físico o las redes sociales, televisión y/o radio, entre otras. Destacando el hecho de que Uruguay es el único país de la región que ya contaba con una plataforma digital consolidada aunque con limitaciones para el acceso a internet y para su universalización (Álvarez et al., 2020).

Para Arias et al. (2021) dentro de los principales desafíos que enfrentan los países para la continuidad de la educación a distancia se debe tener en cuenta la oferta, que refiere a los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) así como el alcance de los centros educativos para ofrecer alternativas digitales. Estos se pueden definir como:

Un SIGED se puede definir como el conjunto de procesos de gestión educativa que sirven para diseñar, registrar, explotar, generar y diseminar información estratégica en línea de forma integral, enmarcados por una infraestructura legal, institucional y tecnológica concreta. Un SIGED debe permitir gestionar los procesos relevantes del sistema educativo de una manera integral y eficiente en todos los niveles (central, regional y de las propias escuelas) incorporando las nuevas tecnologías (Arias en Arias et al., 2021 p. 2).

Los SIGED permiten sistematizar la información, por ejemplo, de la asistencia y de la matrícula de cada estudiante, realizar el seguimiento y monitoreo de los aprendizajes así como de la participación de cada uno, permite ahorrar tiempo, recursos, y proporciona facilidad para compartir información y contenidos en línea. Brinda información que luego puede ser de utilidad para el propio centro o a nivel nacional e internacional para el diseño de políticas educativas y para la disposición de recursos. En el presente contexto de pandemia se deja en evidencia cuán importante es contar con un SIGED integral. Sin embargo, en la región los SIGED se han construido desde una visión individual como herramientas aisladas y propias de cada tipo de centro en particular, y proporcionan datos más bien dispersos (Arias, Eusebio y Perez, 2021).

Por otro lado, afirman los autores, se debe tener en cuenta la demanda que tiene que ver con las características de los estudiantes y sus hogares, teniendo presente el contexto socioeconómico, ya que los estudiantes de los hogares más vulnerables son quienes tienen

menos acceso a internet. Además, se debe tener presente que las brechas de acceso a las TIC ya se hacían presentes antes de la pandemia por Covid-19, con la crisis se evidencian y amplían aún más (Álvarez et al., 2020).

Por su parte, la investigación que realizan Pérez y Tramallino (2020) se centra en analizar ¿De qué manera la pandemia por COVID-19 puede afectar el sistema educativo? y ¿Cuáles son las estrategias empleadas para intentar solucionar tal problema? Las autoras señalan que la respuesta más sencilla podría apuntar directamente al uso de las TIC. Sin embargo, en su trabajo mencionan a la Dra. Marcela Fajardo perteneciente a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y cofundadora de la Plataforma Regional de Educación para América Latina, tras opiniones resultantes del Foro Virtual de Análisis, organizado desde México en abril de 2020, denominado La Investigación Educativa en Tiempos del COVID-19. La Dra. expresa diferentes puntos de vista, antes de apuntar directamente a las herramientas tecnológicas como solución al problema: primeramente, señala que la pandemia por Covid-19 ha generado un estancamiento en el desarrollo educativo que ya han venido viviendo los países en América Latina, aumentando las brechas de calidad y equidad que ya se hacían presentes. Recalcando lo antes mencionado: estamos viviendo una crisis sobre otra crisis en el ámbito educativo, lo que Fajardo señala es no dejar de lado esos problemas ya existentes, sino retomarlos sumándose a estos, la actual situación sanitaria.

Por otro lado, Fajardo plantea que ni las familias ni los docentes están capacitados para trabajar con tal modalidad, ya que no todos/as poseen destrezas digitales. Además, la desigualdad en América Latina deja en evidencia una gran distinción entre la educación pública y la particular: existen brechas en cuanto a la organización, digitalización, dispositivos digitales, etc. (Pérez y Tramallino, 2020).

Las autoras mencionadas también traen a su análisis a Reimers (2020) profesor de la Universidad de Harvard, quien señala que el punto débil en la educación es que la mayoría de maestros y directores escolares se encuentran dispersos, es decir, haciendo el trabajo por su propia cuenta para intentar garantizar la continuidad educativa. Todo este trabajo, sin tener por detrás sistemas educativos, comunidades de investigación o universidades que los apoyen. Se dejó de lado la opción del trabajo en red que, a través del trabajo colaborativo, la conjunción de saberes, el compartimiento de la información, el establecimiento de objetivos conjuntos, etc. podría haber logrado resultados más favorables para todos. Reimers (2020) sostiene la poca importancia que se le da a las escuelas públicas, lo que puede derrumbar

esfuerzos realizados 30 años atrás y en los próximos 5 años en materia de educación (Pérez y Tramallino, 2020).

Las alternativas que propone Reimers (2020) son la transmisión a través de radio y televisión, que son los dispositivos a los que más accede la población de América Latina, para llegar a las familias y trabajar con consejos y cosas que pueden aprender todos los habitantes del hogar, educando para la convivencia y previniendo la violencia física, psicológica y verbal. Ya que, tal como lo plantean Pérez y Tramallino (2020) trasladar la escuela al hogar pronuncia aún más las brechas, mientras que apuntar directamente a las TIC como solución al problema, sin haberlas analizado antes, amplía las brechas en el aprendizaje. Reimers (2020) apunta a intercambios para estimular la curiosidad generando preguntas, en vez de proponer tareas estructuradas y sistematizadas; así como también ejercicios que ayuden a desarrollar el espíritu crítico y la creatividad.

Por otro lado, un problema a reforzar al retorno de la presencialidad es la socialización, el trabajo en equipo o trabajo/juego colaborativo; ya que una de las consecuencias de esta pandemia, indican Pérez y Tramallino (2020), es la “des-sociabilización de los estudiantes”, si bien es claro que en este aspecto no se tenía opción debido a la exhortación por parte de los gobiernos a mantener las distancias y el aislamiento social, no deja de ser un punto de quiebre irrecuperable debido a la pérdida de interacción con los pares, inhibiendo experiencias colectivas fundamentales.

Es claro que el sector educativo, así como otros sectores, han sufrido cambios drásticos que han hecho que las instituciones cambien totalmente su cotidianeidad, es decir, dejó de existir durante la pandemia la “normalidad” tal como se concebía antes de ésta. Para poder dar solución a tal problema los distintos gobiernos de los países de ALC han implementado diversas medidas emergentes tales como algunas de las que se han señalado en este capítulo. Sin embargo, al menos en la educación, no se ha logrado una coherencia entre las diversas instituciones públicas o niveles de organización que a su vez estén respaldadas, profundizando aún más las brechas de calidad y equidad en la educación, problemas que ya se hacían presentes antes de la existencia de la pandemia por Covid-19 y que en la actualidad se han hecho más evidentes.

La aplicación directa de las TIC se convierte en otro obstáculo, debido a la falta de análisis en relación al alcance y acceso real de la población en relación a estas tecnologías, así como la falta de destrezas tecnológicas por parte de docentes, familias y estudiantes. A su vez, se necesita el apoyo del Estado para rediseñar los diferentes programas educativos apoyándose

en las tecnologías para lograr aprender a vivir y convivir con la Pandemia del Covid-19 y reducir al máximo sus efectos colaterales (Pérez y Tramallino, 2020).

III.I Asistencia escolar en Uruguay durante la pandemia según INNEd 2021

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) evalúa la calidad de la educación en Uruguay teniendo en cuenta si el sistema educativo cumple sus objetivos en tercero y sexto de la escuela (Arista Primaria, que tuvo su primer edición en 2017) y en tercero de educación media (Aristas Media, con su primer edición en 2018) según el artículo 115 de la Ley General de Educación n.º 18.437. El informe Aristas tiene como objetivo producir información que sea de utilidad para generar debates que impulsen acciones públicas que garanticen el derecho a la educación de todos los estudiantes, en este sentido, monitorea logros y brinda información útil con el fin de contribuir al diseño de políticas educativas basadas en evidencias (INEEd, 2021).

La edición Aristas 2020 se diferencia de la edición 2017, entre otras cosas, por el hecho de que pretende contribuir mediante el desarrollo de políticas educativas, a la reducción de las consecuencias causadas por el Covid-19 y porque presenta evidencias de cómo la pandemia afecta los resultados alcanzados en 2020. Sin embargo, se hace muy difícil comparar los resultados obtenidos en 2017 y 2020 debido a la incorporación de la variable “pandemia” presente en el último año, así mismo el foco principal del informe no es la comparación entre ambos años.

En relación a la interrupción de la asistencia, un 2,8% de los estudiantes había dejado de asistir en noviembre a la escuela que fue seleccionada para la evaluación, porcentaje que fue menor en 2017 (0,9%). El informe Aristas 2020 da cuenta de una correlación negativa entre irrupción de la asistencia y nivel socioeconómico y cultural del centro: a medida que disminuye dicho contexto aumenta la inasistencia.

CUADRO 1

DISTRIBUCIÓN DE LA ASISTENCIA SEGÚN TIPO DE ESCUELA EN PORCENTAJES AÑO 2020

	Continúa asistiendo	Dejó de asistir o cambió de escuela	Total
Aprender	94,9	5,1	100

Práctica y			
habilitada de práctica	98,1	1,9	100
Privada	100	0	100
Tiempo completo	97,4	2,6	100
Urbana común	97,8	2,2	100
Total	97,2	2,8	100

Fuente: INEEd (2021)

El programa A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) se crea en el año 2011 enmarcado en las políticas educativas del CEIP en el quinquenio 2010-2014. Las escuelas Aprender están ubicadas en contextos socioeconómicos vulnerables, por su parte, el programa apunta a la inclusión educativa, a generar trayectorias educativas personalizadas y de calidad generando un trabajo conjunto con la comunidad educativa teniendo presente el contexto. Además, estas escuelas presentan mayores dificultades que las escuelas urbanas comunes, tales como altos porcentajes de repetición y rezago escolar (Mancebo y Alonso, 2012). Tal como se observa en el cuadro 1, la irrupción de la presencialidad es prácticamente nula en subsistema privado, siendo mayor en las escuelas Aprender del subsistema público. Si bien el informe no establece causalidad, es posible que la disminución de la asistencia se deba a estudiantes que dejaron de asistir debido a la pandemia por Covid-19, que por cambios de institución según INEEd (2021).

El 14 de marzo del 2020, luego de declarada la emergencia sanitaria, se suspendieron las clases presenciales por 14 días en todas las instituciones públicas y privadas del país, medida aplicada para reducir los contagios tanto en la región como en el mundo.

Las medidas dispuestas en Uruguay para dar continuidad a la enseñanza pueden distinguirse en dos momentos según INEEd (2021): primero se destacan actividades no presenciales que variaron según las posibilidades de los centros a partir del 16 de marzo del 2020. Las mismas dan cuenta de clases a través de plataformas virtuales (Zoom, Conference, etc.), diferentes turnos entre el personal de los centros para cumplir guardias y entrega de alimentos, materiales o tareas. Otra modalidad fue el envío de actividades por WhatsApp o correo electrónico, el uso de plataformas específicas de los centros, entre otras.

El segundo momento se determina por el retorno a la presencialidad, desde el 22 de abril de manera voluntaria y a partir del 13 de octubre de forma obligatoria. El retorno a la presencialidad no fue de forma equitativa para todos los centros, sino que dependió de las

condiciones de cada uno de los mismos, debido a que se debió cumplir con los requisitos sanitarios de distanciamiento social entre estudiantes (INNEd 2021).

Aristas primaria 2020 aporta información acerca de los recursos con los que cuentan los estudiantes de tercero y sexto de la escuela para la continuidad de las clases de forma virtual, realizándoles a estos la consulta de la posesión o no, de una computadora en el hogar, y si esta es de uso individual, compartido o ambas opciones para la realización de las tareas.

El relevamiento de la información da cuenta de que en tercero el 43,1% y en sexto el 49,5% de los niños/as tienen acceso a una computadora de uso individual. Por otro lado, un 13,3% en tercero y un 12% en sexto tienen acceso a una computadora de uso compartido. En tercero el 32,4% afirma tener una computadora de uso individual y compartido y en sexto un 27,9% para esta misma opción. Mientras que un 11,2% en tercero y un 10,5 en sexto no selecciona ninguna de las opciones anteriores. Como se puede observar el informe proporciona información relevante para acercarse lo más posible a la realidad que presentan los estudiantes a la hora de trasladar la educación al hogar ya sea total o parcialmente, generando insumos para la creación de políticas educativas que incorporen la inclusión digital.

A su vez INNEd (2021) analiza las respuestas por contexto socioeconómico y cultural del centro y por tipo de escuela. Los resultados demuestran que tanto en tercero y sexto de escuela se observa una menor cantidad de niños/as con computadora de uso individual en el contexto muy favorable en relación con el resto de los contextos, como se detalla en el cuadro 2 a continuación:

CUADRO 2

DISPONIBILIDAD DE COMPUTADORA DE LOS ALUMNOS DE TERCERO Y SEXTO POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO EN PORCENTAJES, AÑO 2020

Para Tercero:

	Individual	Compartido	Individual y compartido	Ninguna de las anteriores
Muy favorable	34,2%	28,2%	22%	15,6
Favorable	44,5%	11,2%	33,2%	11,1%
Medio	48,6%	7,9%	35,2%	8,4%
Desfavorable	45%	8,9%	35,6%	1,5%
Muy desfavorable	46,3%	6,4%	38,7%	8,6%
Total	43,1%	46,1%	10,3%	17,9

Fuente: (INNEd, 2021)

Para sexto:

	Individual	Compartido	Individual y compartido	Ninguna de las anteriores
Muy favorable	40,2%	21,9%	32,7%	5,2%
Favorable	51,1%	10,5%	29,3%	9,1%
Medio	57,8%	7,7%	25,8%	8,7%
Desfavorable	52,1%	8,5%	25,7%	13,8%
Muy desfavorable	49,6%	9,9 %	5,5%	15,1%
Total	49,5%	12,0%	27,9%	10,5%

Fuente: (INNEd, 2021)

Si bien en los cuadros se detalla la disponibilidad de computadora por contexto socioeconómico y cultural del centro; (INNEd, 2021) también demuestra que en relación al tipo de escuela la cantidad de estudiantes que tiene acceso a una computadora de uso individual, tanto en tercero como en sexto de escuela, es menor en las escuelas privadas que en las públicas, se entiende que hay correlación entre ambas variables (contexto socioeconómico y cultural del centro y tipo de escuela). Esto se puede deber al Plan Ceibal y la distribución de una computadora de uso individual por cada niño/a, en escuelas públicas (INNEd, 2021).

III.II Dificultades para el seguimiento de las clases a distancia

INNEd (2021) en su estudio también deja en evidencia cuáles son las dificultades para el seguimiento de las clases a distancia teniendo en cuenta determinadas variables. Partiendo de la consideración de que si bien el acceso a las TIC es un factor necesario no es suficiente, sino que se tienen en cuenta otros elementos como la buena conexión a internet, el tipo de herramientas digitales, las habilidades o destrezas en relación a su uso, el nivel de autonomía que presentan los niños/as para acceder y usar las plataformas digitales y el apoyo que las familias les brindan.

Si bien según CEPAL (2018) Uruguay es uno de los países con mayor conectividad en la región, con los esfuerzos que realiza el Plan Ceibal hace más de una década, en Aristas Primaria 2017 los maestros en su gran mayoría ya habían reportado dificultades para el acceso y uso de los recursos virtuales, la mayoría de los maestros dieron cuenta de que muy pocas

veces se cuenta con estos dispositivos para todos los alumnos en el aula (65,3% en tercero y 63,8% en sexto) (INEEd, 2020).

La mayoría de los maestros destaca que la conexión a internet ha sido el principal obstáculo para la participación de los niños/as, tanto en tercero como en sexto de la escuela, destacando brechas que apuntan directamente al acceso a las TIC. Así mismo, otro factor sumamente importante que ha pronunciado ese obstáculo son las dificultades de las familias para acompañar y apoyar este proceso educativo tan particular, como se dijo anteriormente, muchas veces las familias no están capacitadas para proporcionar conocimientos sumándole a ello la modalidad virtual, además de no contar con el tiempo necesario para hacerlo. Por su parte, el estudio también demuestra que la motivación de los niños/as ante las complejidades del 2020 y el manejo de las tecnologías son los factores que han generado menos dificultad al momento de participar en las actividades educativas según los maestros (INEEd, 2021).

En resumen, INEEd, (2021) midió las dificultades para la participación de los alumnos durante la no presencialidad por grado (tercero y sexto de la escuela) a través de las siguientes variables: 1) la conexión a internet de los niños/as; 2) las dificultades de las familias en el acompañamiento o apoyo en el proceso educativo; 3) El escaso conocimiento del funcionamiento de plataformas a nivel familiar; 4) La disponibilidad de los recursos informáticos de los niños (PC, tablet, laptop, celulares, etc.); 5) El estado de mantenimiento de los recursos informáticos de los niños (PC, tablet, laptop, celulares, etc.); 6) El manejo o uso de las tecnologías por parte de los niños; y 7) La motivación de los niños ante los desafíos de este año. Siendo, como se dijo anteriormente, la conexión a internet el principal obstáculo según los maestros tanto para tercero como para sexto año, así como las dificultades de las familias en el apoyo al proceso educativo también para ambos grados.

Al hacer el análisis según el contexto socioeconómico y cultural del centro, el estudio muestra que en los contextos más favorables es menor la proporción de maestros que considera que la disponibilidad de los recursos informáticos, su estado de mantenimiento, la conexión a internet, así como las dificultades de la familia en el acompañamiento o apoyo al proceso educativo; son factores que repercuten bastante o mucho en la participación de los niños/as (INEEd, 2021).

En esta misma línea, al realizar el análisis por tipo de escuela, se puede observar que los maestros de los centros privados consideran en mayor proporción que las diferentes variables utilizadas afectan en menor medida la participación de los niños/as. Por su parte, los maestros de escuelas aprender de ambos grados, y de tiempo completo de sexto grado son los que

consideran en mayor proporción (con respecto al resto de las categorías de escuela) que la disponibilidad de los recursos informáticos, su estado de mantenimiento, la conexión a internet y las dificultades de la familia en el acompañamiento o apoyo al proceso educativo son elementos de bastante o mucha dificultad para la participación de los niños/as (INEEd, 2021).

Se puede evidenciar que mientras para los centros privados las variables analizadas para medir las dificultades de los alumnos para el seguimiento de las clases parecen no ser obstáculos para la continuidad de la educación a distancia; para los centros públicos tales como las escuelas aprender o tiempo completo son factores que impiden el acceso a la educación de sus estudiantes.

La segregación escolar por nivel socioeconómico sirve para analizar este fenómeno porque refleja la inequidad de la educación en Uruguay. Anteriormente, se había señalado que la segregación puede generarse por la distribución desigual de la población en determinados espacios sociales (trabajos, escuelas, barrios, etc) según características de los individuos tales como el género, la etnia o el ingreso. Al utilizar el término segregación en la educación se hace referencia a la agrupación de determinados individuos en ciertos centros educativos según sus condiciones personales o sociales.

De acuerdo con Murillo y Martínez (2017) se tiene en cuenta la segregación educativa por nivel socioeconómico debido a que refleja con más certeza las inequidades sociales. En este sentido, los estudiantes se distribuyen en los centros educativos según su condición socioeconómica y la de sus familias, la segregación educativa por nivel socioeconómico se puede observar tanto dentro del propio sistema público, como entre el sistema educativo público y privado. Tal es la situación que en el subsistema privado el 79,9% de las escuelas son de contexto muy favorable, por otro lado, en las públicas solo un 11,2% es de contexto muy favorable (INEEd, 2021).

La investigación realizada por Murillo y Martínez (2017) da cuenta de que existe una relación entre la cantidad de estudiantes que se reúnen en centros privados y el nivel de segregación del sistema educativo de los países en América Latina. En tal sentido, cuanto más estudiantes asisten a la educación privada, más segregado se encuentra el sistema educativo. Los mismos autores destacan el hecho de que en América Latina, desde los años 90, se ha incrementado el número de centros educativos privados, del mismo modo que la cantidad de estudiantes que asisten a esas instituciones. En Uruguay y Brasil el porcentaje de estudiantes en escuelas privadas era de 17% y 14% respectivamente para el año 2010.

La modalidad de enseñanza propuesta durante la pandemia refuerza el acceso desigual a la educación primaria en Uruguay en función de la pertenencia social, condición

socioeconómica, tipo de escuela, barrio, etc. Observándose diferencias en las dificultades en el acceso a la educación de los estudiantes según el reporte de los maestros de escuelas privadas y públicas (INNEd, 2021). El uso de las TIC como modalidad de enseñanza frente al covid-19 se basan en una lógica individual y técnica profundizando otras desigualdades debido a la crisis económica.

Se puede afirmar que la desigualdad en la educación se intensificó durante la pandemia ya que la educación a distancia es posible para algunos, aquellos quienes cuentan con los recursos tecnológicos como computadoras, tablets, celulares e internet; siendo diferente para otras familias debido a que muchas veces cuentan con un celular y datos móviles que permiten el acceso limitado a internet y plataformas virtuales, además la herramienta debe ser compartida con otros integrantes de la familia (Anderete, 2020). Para Anderete (2020) la solución se debe centrar en mejorar las condiciones socioeconómicas y tecnológicas de los sectores más vulnerables para mejorar y equiparar el acceso a la educación mediante las TIC.

Aristas Primaria muestra que en 2020 en Uruguay hubo un aumento de las brechas: aumento de la no asistencia en el contexto muy desfavorable, mientras que en el contexto muy favorable el mismo fenómeno es casi nulo. La continuidad de la asistencia dependió del tipo de contexto y escuela, aquellos de sectores más vulnerables fueron quienes menos asistieron. (INNEd, 2021).

III.III Habilidades Socioemocionales

La pandemia por Covid-19 ha cambiado las prioridades del propio programa escolar debido a la incorporación de otros aprendizajes que debieron ser tenidos en cuenta con base en la situación actual. Según CEPAL-UNESCO (2020) algunos de los cuales tomaron mayor relevancia son la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, la salud y las competencias socioemocionales.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la

contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes CEPAL-UNESCO, 2020, p. 4).

Las habilidades socioemocionales son herramientas cognitivas, emocionales y sociales que le sirven al individuo para manejarse en el entorno social consigo mismo y con los demás. En este sentido, estas habilidades son útiles a la hora de, por ejemplo, resolver conflictos, pedir ayuda, realizar una tarea específica, manejar las emociones, etc. Es decir, son a la vez sociales e individuales y se desarrollan a través de toda la vida, son moldeables mediante el aprendizaje y son aprendidas por la interacción con el entorno (INNEd, 2021).

Durante el siglo XX estas habilidades socioemocionales estaban ligadas al ámbito privado ya que no se consideraba como un aspecto importante en el individuo, tampoco se tenía presente la incidencia de su entorno social, sino que lo que primaba era la noción cognitiva de cada uno que se media a través de diversas pruebas de aprendizaje (García en INEEd, 2018b).

Paulatinamente, en la última década del siglo XX, la noción de las habilidades socioemocionales se ha ido incorporando no solo en el ámbito educativo, sino como un aspecto fundamental para el desarrollo de las personas durante toda su vida. En la actualidad, el desempeño del estudiante no se mide únicamente por el hecho de tener el conocimiento acerca de una determinada materia, sino que también influye su comportamiento como un individuo en determinado entorno, el manejo de sus emociones (miedo, ansiedad, enojo, entre otras) el relacionamiento con sus compañeros y docentes, etc. Es por tal motivo que el sistema educativo incorpora estas habilidades como una parte fundamental en el propio proceso cognitivo a favor de la convivencia, bienestar y salud de los estudiantes. En este sentido, influye en el aprendizaje el contexto, las habilidades socioemocionales y la capacidad académica del estudiante (INNEd, 2018).

Durante la pandemia por covid-19 se ha dejado en evidencia cuán importante es el manejo de estas herramientas, debido a la pérdida de relacionamiento con los pares, el manejo de conflictos, manejo de emociones como la ansiedad o incertidumbre, o la autorregulación a la hora de realizar una tarea (INNEd, 2021). La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) tiene su propia definición para las habilidades socioemocionales:

Desde un enfoque centrado en el desarrollo económico, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) define las habilidades socioemocionales como capacidades individuales que se manifiestan en patrones persistentes de

pensamientos, sentimientos y comportamientos. Estas capacidades pueden ser desarrolladas a partir de experiencias formales e informales de aprendizajes que influyen de forma significativa en los resultados sociales y económicos del individuo a lo largo de la vida (OCDE, 2015). Las habilidades sociales y emocionales son importantes para la adaptación a lo inesperado, haciendo frente a múltiples demandas, controlando los impulsos y trabajando eficazmente con los demás (OCDE en INNEd, 2018, p. 13).

INNEd (2021) a través de Artistas 2020, evalúa las habilidades socioemocionales de los niños/as de sexto año de la escuela abordando tres dimensiones: la motivación y la autorregulación del aprendizaje, las habilidades interpersonales y las habilidades intrapersonales. Para ello se toman en cuenta variables personales de los estudiantes tales como la edad y el sexo.

La motivación y autorregulación del aprendizaje tiene que ver con la capacidad de los estudiantes de concentrarse a la hora de realizar una tarea y de poder monitorearse logrando que ésta sea realizada con éxito. Se ponen en juego elementos psicosociales donde influyen factores como: los pensamientos, las creencias, y las emociones. Por su parte las habilidades interpersonales tienen que ver con el relacionamiento del individuo con los demás dentro de la sociedad, del comportamiento y actitud propio y también ajeno. Se ponen en juego habilidades como la empatía, por ejemplo. Finalmente, las habilidades intrapersonales reflejan la capacidad del individuo de manejarse a sí mismo: conocer y entender sus propias emociones, así como saber controlar impulsos, etc. (INNEd, 2021).

Los resultados del estudio de INNEd (2021) sobre las habilidades socioemocionales para los niños/as de sexto año de la escuela demuestran que el sexo influye en las variables de habilidades interpersonales y en la motivación y la autorregulación. En los dos casos son las niñas quienes obtienen resultados mayores que los varones. Para la variable de habilidades intrapersonales las niñas también obtienen valores mayores que los niños pero con una diferencia menos significativa. Estas diferencias pueden estar presentes debido a condiciones biológicas del propio sexo o por aspectos de carácter social tales como la estimulación ambiental o la aplicación de roles de género (INNEd, 2021).

Al tener en cuenta la edad de los niños/as de sexto año, la diferencia radica en aquellos niños/as que tienen rezago escolar y los que no lo tienen. En este sentido, se observa que aquellos con rezago escolar se encuentran más desmotivados y presentan valores menores en

las habilidades interpersonales. No se observa demasiada diferencia con la edad frente a las habilidades intrapersonales. (INNEd, 2021).

Al hacer el análisis según el contexto socioeconómico y cultural del centro, se puede observar que éste no tiene incidencia sobre las habilidades de motivación y autorregulación. Por otro lado, en relación a las habilidades intrapersonales se observan resultados similares en las escuelas de contexto socioeconómico y cultural medio y favorable; y algo menores en las de contexto desfavorable pero sin diferencias abismales. Finalmente, en relación al contexto y las habilidades interpersonales, se observa un aumento del promedio de esta última dimensión a medida que aumenta el contexto socioeconómico y cultural del centro (INNEd, 2021).

Para el marco conceptual de Aristas del INNEd se define a las habilidades socioemocionales como:

Las habilidades socioemocionales son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital (INNEd, 2018, p. 18).

Se considera necesario tener presente el rol que cumplen las habilidades socioemocionales tanto en el ámbito educativo como en la cotidianeidad de los estudiantes como herramientas necesarias a lo largo de toda su vida, pero que pueden ser moldeables a través del propio sistema educativo coadyuvando al primer espacio de socialización, la familia. La socialización primaria configura enormes cargas de componentes emocionales en el niño/a sin los cuales sería casi imposible la aprehensión cognoscitiva. Pareciera ser que la socialización primaria podría ser más importante para el individuo, así mismo socialización primaria y secundaria deben asemejarse (Berger y Luckman, 1986).

Durante la pandemia las familias jugaron un rol fundamental en el proceso educativo a distancia, si bien una de las mayores dificultades en el acceso a la educación según los maestros fue la conectividad a internet y las dificultades de las familias para acompañar ese proceso.

Las habilidades socioemocionales son herramientas fundamentales para contribuir al rendimiento académico y el aprendizaje escolar teniendo en cuenta que tras la pandemia la

cotidianeidad educativa se vio bruscamente truncada, cambiando repentinamente la modalidad de enseñanza a través de las TIC, estrategia que no fue satisfactoria para todos los niños/as y sus familias. Además se debe tener presente que no todos están preparados de la misma manera en relación a la utilización de estas habilidades, es decir, manejar actitudes y emociones, desarrollar tareas y autoevaluarse, desarrollar estrategias de autocuidado, disminuir los conflictos o saber enfrentarlos; tampoco están preparados todos los docentes o las familias. Por tal motivo se considera fundamental poner en conocimiento las habilidades socioemocionales.

Limitaciones

La pandemia por Covid-19 es un fenómeno que afectó a todos/as en diversos aspectos de la vida y, como se dijo en un principio, este documento tiene presente las consecuencias que la misma causó en la educación primaria en particular, así como en otros ámbitos de la vida en general. Al iniciar esta monografía, en abril del 2021, se atravesaba una situación más crítica que la situación actual en diversos sentidos. A nivel sanitario las vacunas no habían llegado a la mayoría de la población por lo tanto los contagios no se reducían y la situación era bastante compleja. A nivel social se vivía un confinamiento tras la exhortación por parte del gobierno a mantener las distancias, lo que hizo dejar de lado diversas actividades total o parcialmente, o al menos la “normalidad” con la cual se realizaban.

En tal sentido, la misma pandemia por Covid-19 fue una limitación que restringió la estrategia metodológica de esta Monografía Final de Grado (MFG) a un análisis documental y descriptivo, sin posibilidad de realizar entrevistas o utilizar otras técnicas para la elaboración de fuentes de datos primarios que luego serían sometidos al análisis correspondiente. Sin embargo, a pesar de ser un fenómeno reciente, se logró encontrar diversas fuentes de datos de carácter secundario, tal como se dijo que se utilizaría en la metodología de este trabajo, que estuvieran relacionados al objeto de estudio de la MFG.

Hubiese sido pertinente tener en consideración la perspectiva de los niños/as en relación a su vivencia en la escuela los días de presencialidad durante esta pandemia, así como su experiencia con la utilización de las TIC en el hogar, información que se podría recabar mediante la utilización de técnicas como la entrevista, donde se traducirían las preguntas adecuadas para cada nivel, para lograr acercarse lo más posible a esa realidad.

Se podría utilizar, si se quiere, el mismo criterio que INNEd (2021), con una muestra más pequeña de la población de niños/as de tercero y sexto de la escuela y en escuelas de diferentes contextos socioeconómicos, pero con la particularidad de ser dentro de la ciudad de Melo, Cerro Largo que es el lugar donde se realiza la MFG. Esta idea surge debido a que uno de los objetivos de esta monografía es explorar e indagar acerca del uso de las TIC en la educación primaria introduciendo la variable de pandemia por Covid-19, siendo los niños/as uno de los principales actores implicados en esa relación.

Como se dijo anteriormente, si bien la estrategia metodológica se vio truncada, se pudo contemplar dicho objetivo mediante información secundaria, que permitió de una forma u otra describir, así como explorar en el reciente fenómeno.

Conclusiones

El Plan Ceibal, ha sido y es hoy, una política educativa universal de incorporación de tecnologías que pretendió desde un principio mejorar las condiciones de aprendizaje e igualar las oportunidades de los niños/as a través de la inclusión digital.

En una primera etapa logró equiparar las condiciones de los niños/as de familias de ingresos más bajos, con aquellas familias de ingresos más altos, en relación a la tenencia de una computadora de uso individual en el hogar. El periódico La Diaria reportó que el acceso en el hogar a una computadora en 2008 se registraba en apenas 10% de los niños/as de 6 a 11 años del quintil de ingreso más bajo, mientras que en el estrato más alto accedía el 80%. A finales del 2009, todos los quintiles de ingresos se encontraban en el entorno del 90% de accesibilidad a una computadora, logrando equiparar las condiciones en este punto (Muñoz en ANEP, 2011).

Plan Ceibal ha pasado por diversas etapas a partir de su creación en el año 2007, la etapa inicial se relaciona con la distribución de las XO a la población de estudiantes de escuelas públicas de todo el país y a sus docentes, así como la instalación a la red de internet, es decir, es una primera etapa para el acceso efectivo. Una segunda etapa se desarrolla a partir del año 2010 donde se introduce la capacitación docente así como la creación de diversas plataformas de gestión para el trabajo docente, evaluación y capacitación. Finalmente, desde el año 2013 se genera la etapa de aprendizaje profundo, donde se desarrollan nuevas pedagogías con metodologías centradas en el estudiante; la extensión de la enseñanza fuera del aula y el uso de la tecnología para fines concretos y específicos. En la actualidad el Plan Ceibal abarca la educación Media pública y, desde el año 2015, proporciona tablets gratuitas a jubilados/as de todo el país a través del Plan Ibirapitá.

El Plan Ceibal contribuyó a la reducción de la brecha digital en nuestro país y continúa haciéndolo. Es importante tener presente que la brecha digital no se relaciona únicamente con el acceso a un dispositivo tecnológico e internet, sino que se compone de forma multidimensional. Tal como lo plantean Serrano y Martínez (2003) la brecha digital se define como la separación que existe entre las personas, países, comunidades, etc. que poseen las TIC como parte de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso o que, aún teniendo acceso, no saben cómo o para qué utilizarla, cuestiones que a su vez están atravesadas por factores socioeconómicos, culturales, sociopolíticos y demográficos de cada país. En este sentido, las políticas que se enfoquen en la reducción de la brecha digital deben tener presente no solo el acceso sino los usos que la sociedad le da a las TIC de acuerdo a su contexto social.

Por su parte, Rivoir (2015) también interpreta, al igual que los autores anteriores, la multidimensionalidad de la brecha digital: entiende que es consecuencia de otras brechas sociales tales como las económicas, sociales, culturales, étnicas y de género. Es decir, no está desligada de otras desigualdades sociales existentes.

La educación primaria en Uruguay se encuentra atravesada por el fenómeno de la segregación educativa, la segregación educativa por nivel socioeconómico reproduce las desigualdades sociales y culturales, siendo discriminatoria y constitutiva de sociedades poco cohesionadas (INEEd , 2021). El estudio que realiza INNEd (2021) muestra que los subsistemas con mayor segregación en el año 2019 son educación inicial y primaria. La pandemia por Covid-19 afectó de forma acentuada a los sectores más vulnerables, si bien en Uruguay y la región se han implementado medidas de emergencia para no perder el hilo conductor de la educación, ya sea desde la educación virtual a través de diversas plataformas o de forma semipresencial, las medidas aplicadas hasta el momento para poder sostenerla no son equitativas para todos/as, ya que la modalidad depende de los recursos con que los estudiantes cuentan en sus hogares para poder acceder: conexión a internet y dispositivos tecnológicos desde los cuales ingresar.

Otro factor fundamental es la posesión de las destrezas digitales para poder manejar las TIC, lo que faculta a las personas con las habilidades para su manejo, proporcionando oportunidades en el ámbito educativo, laboral, civil, entre otros; es decir, acceder a la Ciudadanía Digital, dimensión que se abordó en capítulos anteriores. Al mismo tiempo, estas habilidades también se encuentran atravesadas, al igual que otros tipos de capital humano, por desigualdades sociales según las condiciones socioeconómicas y culturales de cada individuo.

En este sentido, también se puso en cuestión en esta Monografía la expresión de los “nativos digitales” llegando a la consideración de que el hecho de haber nacido después de determinado año, no necesariamente, hace a las personas hábiles en manejo y posesión de las TIC tal como Prensky (2001) lo planteaba en “Digital Natives, Digital Immigrants”, sino que más bien estas destrezas se relacionan con una cuestión social y no generacional (Gallardo, 2012).

Durante la pandemia por Covid-19 en América Latina más de 160 millones de estudiantes dejaron de asistir a la escuela, desde los gobiernos se impulsaron diversas medidas emergentes para dar continuidad a la educación a través del uso de las TIC. Sin embargo, debido a las desigualdades socioeconómicas existentes en ALC este acceso no es de forma equitativa y afecta principalmente a sectores de bajos ingresos profundizando aún más las brechas de acceso y calidad en la educación. Este panorama requiere duplicar los esfuerzos dirigidos a los

sectores más vulnerables para mantener la continuidad educativa en el hogar. (CEPAL-UNESCO, 2020).

Uruguay fue uno de los 8 países de los 33 analizados, que entregó dispositivos tecnológicos, junto con Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas. Se evidencia que la mayoría de los países aplicaron recursos en línea para dar continuidad a la educación en el hogar, teniendo presente la brecha digital, muchos niños/as vieron afectadas sus oportunidades así como su participación (CEPAL-UNESCO 2020).

Se constató, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) mediante el informe Aristas que un 2,8% de los estudiantes había dejado de asistir en noviembre a la escuela que fue seleccionada para la evaluación en Uruguay. El informe Aristas 2020 da cuenta de una correlación negativa entre irrupción de la asistencia y nivel socioeconómico y cultural del centro: a medida que disminuye dicho contexto aumenta la inasistencia. Se observa que la irrupción de la presencialidad es prácticamente nula en subsistema privado, siendo mayor en las escuelas Aprender del subsistema público.

En relación a las dificultades para el seguimiento de las clases a distancia en Uruguay, según los maestros el mayor obstáculo fue la conexión a internet, seguida de las dificultades de las familias para acompañar el proceso educativo en el hogar. Por su parte, la motivación de los niños/as no fue una dificultad significativa. Las variables analizadas para medir dicha dificultad van tomando mayor proporción a medida que disminuye el contexto socioeconómico del centro educativo, por ejemplo, en escuelas privadas las variables como conexión a internet y dificultades de los padres para el seguimiento de las clases a distancia, son casi nulas, según los maestros. Para Anderete (2020) la solución se debe centrar en mejorar las condiciones socioeconómicas y tecnológicas de los sectores más vulnerables para mejorar y equiparar el acceso a la educación mediante las TIC.

Aristas Primaria muestra que en 2020 en Uruguay hubo un aumento de las brechas: aumento de la no asistencia en el contexto muy desfavorable, mientras que en el contexto muy favorable el porcentaje es muy bajo o cero. La continuidad de la asistencia dependió del tipo de contexto y escuela, aquellos de sectores más vulnerables fueron quienes menos asistieron.

Por otro lado, se puede observar que durante la pandemia por Covid-19 hubo un cambio de prioridades del programa escolar (CEPAL-UNESCO, 2020) donde se valorizaron aprendizajes relacionados a la salud, autocuidado, habilidades socioemocionales, entre otras, para sobrellevar la crisis brindando algunas herramientas necesarias. Tras la pandemia se deja en evidencia la importancia de las habilidades socioemocionales como herramientas que permiten

manejar comportamientos propios, así como la capacidad para comprender los comportamientos ajenos, pedir ayuda, realizar una tarea específica, la capacidad para regular las emociones (miedo, ansiedad, incertidumbre, etc), entre otras. Es necesario tener presente el rol que estas herramientas cumplen en el ámbito educativo así como en la vida cotidiana de cada individuo, ya que no todos/as tenemos las mismas capacidades o estamos preparados para enfrentar algunas situaciones complejas, tal como la que se atraviesa en la actualidad debido a la emergencia sanitaria.

Los resultados del estudio realizados por INNEd (2021) teniendo en cuenta el sexo, dan cuenta de que las niñas de sexto año de la escuela obtienen resultados mayores que los varones en relación a las habilidades interpersonales y en la motivación y autorregulación. Para la variable de habilidades intrapersonales las niñas también obtienen valores mayores que los niños pero con una diferencia menos significativa. Al considerar la edad de los niños/as de sexto año de la escuela, se observa que aquellos con rezago escolar se encuentran más desmotivados y presentan valores menores en las habilidades interpersonales. Mientras que no se observa demasiada diferencia con la edad frente a las habilidades intrapersonales.

Continuando con el estudio de INNEd (2021) pero en relación al contexto socioeconómico y cultural del centro, se observa que éste no tiene incidencia sobre las habilidades de motivación y autorregulación. Por otro lado, en relación a las habilidades intrapersonales se observan resultados similares en las escuelas de contexto socioeconómico y cultural medio y favorable; y algo menores en las de contexto desfavorable. Finalmente, en relación al contexto y las habilidades interpersonales, se observa un aumento del promedio de esta última dimensión a medida que aumenta el contexto socioeconómico y cultural del centro.

INNEd (2021) recoge, analiza y comparte estos datos con el fin de comprender el sistema educativo en 2020 para contribuir a la creación de políticas educativas que reduzcan los efectos de la pandemia por Covid-19.

Uruguay tiene desde hace muchos años una política educativa de incorporación de tecnologías, que transversaliza otros factores fundamentales tales como la igualdad de oportunidades, la inclusión digital, el apoyo a la educación a través de la tecnología, la innovación, el crecimiento personal, etc. Si bien durante la pandemia por Covid-19 ningún país de la región estaba preparado para enfrentar tales circunstancias, el hecho de tener instalada la política pudo marcar alguna diferencia: la posesión de los dispositivos digitales, la entrega de los mismos a la población educativa durante la crisis, la utilización de las plataformas que fueron creadas antes de la pandemia, la conexión a internet en los centros educativos; entre otros, contribuyeron a mitigar los efectos de la pandemia en el sentido de facilitar la

continuidad de la educación en el hogar. Sin embargo, el Plan Ceibal aún tiene el desafío de mejorar las condiciones y el acceso a internet, así como su universalización. A su vez, diversas instituciones conjuntamente con Plan Ceibal, impulsan el uso de la Ciudadanía Digital como un factor fundamental para ampliar las oportunidades y mejorar la calidad de vida de las personas, considerando que tras la pandemia se ha vuelto más significativo el uso de las TIC para realizar diferentes trámites educativos, laborales, civiles, entre otros. En este sentido, las brechas en el acceso no se distribuyen de forma homogénea, sino que quienes menos acceden son aquellos de mayor edad y/o menor nivel educativo.

Por otro lado, observando la segregación educativa presente en Uruguay es necesario duplicar esfuerzos para con las poblaciones más vulnerables ya que son quienes más se perjudican debido a la crisis sanitaria, considerando que en los ciclos de inicial y primaria el porcentaje de vulnerabilidad es cercano al 66%.

Los/as Trabajadores/as Sociales deben generar líneas de acción que le permitan a la población acceder a la educación de forma efectiva reafirmando el derecho universal a la educación y promoviendo la inclusión, generando en los ciudadanos la autonomía necesaria para poder desenvolverse en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, para ello es necesario, entre otras cosas, brindar las herramientas que le permitan hacer uso de la Ciudadanía Digital. Teniendo presente el contexto socioeconómico de cada individuo, así como la consideración de que no se está capacitado o preparado de igual forma, ya sea psicológica o socialmente, para enfrentar las adversidades de la crisis.

Referencias bibliográficas

- **Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020)** “La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- **Anderete, M. (2020)** Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. Revista Andina de Educación. 4(1) (2021) 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- **Arias, E., Eusebio, J., Pérez, M., Vásquez, M. y Zoido, P. (2021)** Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa. Banco Interamericano de Desarrollo.
- **Batthyanny, K. y Cabrera, M. (2011)** Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Montevideo.
- **Berger, P. y Luckmann, T. (1968)** La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Bourdieu, P. (2002)** Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Montessor.
- **Buckingham, D. (3-4 de marzo de 2006)** La educación para los medios en la era de la tecnología digital. Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED “*La sapienza di comunicare*”, Roma.
- **Cortés, J. y Dubois, A. (2005)** Nuevas Tecnologías de la Comunicación para el Desarrollo Humano. Cuadernos de Trabajo de Hegoa Número 37. Impresión: Lankopi, S.A.
- **Filgueira, F. (2014)** Hacia un modelo de protección social universal en América Latina. CEPAL. Serie Políticas Sociales N° 188. Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- **Freire, P. (2018)** Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- **Gallardo, E. (2012)** Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. UT. Revista de Ciències de l'Educació. 7-21. <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>
- **García, S. (2020)** COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. #Covid19 serie de documentos de política pública. UNICEF, PNUD América Latina y el Caribe.

- **Lesta, M. y Tachella, D. (27-28 de agosto de 2015)** Nativos digitales vs. Inmigrantes Digitales ¿Una definición posible? VIII Seminario Regional. Córdoba, Argentina.
- **Moreno, H. (2006)** Bourdieu, Foucault y el poder. Iberoforum, Voces y contextos. Otoño, núm. II, año I.
- **Murillo, F. y Martinez, G. (2017)** Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.727-750, España.
- **Pérez, M. y Tramallino, C. (2020).** Las consecuencias educativas y el desarrollo del docente a causa del uso de las Tic 's en las reformas y tipos de aprendizaje en tiempos del COVID-19. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 5(7), 30-44. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/900>.
- **Prensky, M. (2001)** Nativos e Inmigrantes Digitales. Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”. Distribuidora SEK, S.A. Cuadernos SEK 2.0.
- **Rivoir, A. (2010)** El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010. CSIC, FCS, Observatic.
- **Rivoir, A. y Lamschtein, S. (2012)** Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social. En: Sunkel, G. & D. Trucco (Ed.) Las Tecnologías Digitales frente a los desafíos de la inclusión educativa en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. (pp. 125-142) CEPAL, Santiago de Chile.
- **Rivoir, A. (2015)** Desigualdades y estrategias para la inclusión digital en la educación. Elementos de la experiencia uruguaya. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. (pp. 247-257) ALAS, Volumen 7, No 12.
- **Serrano, A. y Martínez, E. (2003)** La Brecha Digital: Mitos y Realidades Editorial UABC. México.

Documentos Institucionales

- **CEIP y UNICEF (2012)** Programa Aprender de Uruguay. Las visiones y opiniones de los maestros y directores. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/716.pdf>.
- **CEPAL y UNESCO (2020)** La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe Covid-19. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.

- **EUTIC (2019)** Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (AGESIC), Departamento de Estudios Sociodemográficos - INE. Recuperado de: <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/datos-y-estadisticas/estadisticas/encuesta-uso-tecnologias-informacion-comunicacion-2019>.
- **GTCD (2020)** Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/publicaciones/estrategia-ciudadania-digital-para-sociedad-informacion-conocimiento>
- **INEEd (2021)** Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucion-segregacion-socioeconomica-educacion-publica-Uruguay-Resumen-ejecutivo.pdf>
- **INEEd (2021)** Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/noticias/600-presentamos-aristas-primaria-2020.html>
- **INEEd (2018)**, Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria, INEEd, Montevideo. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- **Plan Ceibal (2008)** Ceibal en la sociedad del siglo XXI. Referencia para padres y educadores. Editor: Günther Cyranek, auspiciado por Unesco, Montevideo. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/ceibal%20en%20la%20sociedad%20del%20siglo%20xxi.pdf>.
- **Plan Ceibal y ANEP (2011)** El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje, Editor: Centro CEIBAL - ANEP, Montevideo. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf>.
- **Plan Ceibal (2017)** 10 años Plan Ceibal. Hicimos historia haciendo futuro. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>.
- **UNICEF, Plan Ceibal, UNESCO, AGESIC y UCU (2018)** Niños, niñas y adolescentes conectados: Kids Online Uruguay. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=188.

Páginas webs

- **AGESIC (2021)** *Cómo se construye Ciudadanía Digital*
<https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento>
- **El observador (2020)** *La brecha digital que aún Uruguay no pudo solucionar: usuarios de segunda clase*
<https://www.elobservador.com.uy/nota/la-brecha-digital-que-aun-uruguay-no-pudo-solucionar-usuarios-de-segunda-clase-202010185038>
- **Plan Ceibal (s.f)** *¿Qué es Plan Ceibal?* <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>
- **UNESCO (s.f)** *Interrupción y respuesta educativa*
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>