



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

**El derecho a la educación en contexto de pandemia:
desafíos del acceso en tiempos de virtualidad (2020-2021)**

Agustina Ortiz Castellano
Tutora: Dorelí Pérez

2022

Índice

Introducción.....	5
Antecedentes.....	6
Fundamentación	6
Diseño metodológico.....	9
Marco teórico	12
Contextualización de los territorios.....	17
Contextualización territorial correspondiente a las infancias en situación de vulnerabilidad.....	17
Contextualización territorial correspondiente a las infancias en situación de no vulnerabilidad.....	19
Contextualización territorial de los tres municipios seleccionados para el estudio del acceso a la educación virtual, según el tipo de administración del centro educativo: Pública o Privada.....	20
● Municipio C: Barrios Paso Molino y Bella Vista.....	20
● Municipio F: Barrios Bella Italia y Punta de Rieles	21
● Municipio Ch: Barrio Pocitos.....	21
Presentación y análisis de las entrevistas	23
Dificultades y/o limitaciones que se presentan como desafíos para acceder al derecho a la educación, según el sector social al que pertenezcan las infancias.....	23
● infancias en situación de vulnerabilidad.....	23
- Grado de conectividad al aula virtual y seguimiento del curso.....	23
- Motivos informados del no acceso al derecho a la educación.....	24
- Motivos percibidos por las maestras que explican el no acceso al derecho a la educación.....	28
- Vínculo familias-institución.....	30
● Infancias en situación de no vulnerabilidad	33

- Grado de conectividad al aula virtual y seguimiento del curso.....33
- Motivos informados del no acceso al derecho a la educación.....34
- Motivos percibidos por las maestras que explican el no acceso al derecho a la educación.....35
- Vínculo familias-institución.....37

Dificultades y/o limitaciones que se presentan como desafíos para acceder al derecho a la educación, según el tipo de administración del centro educativo: pública o privada38

- Municipio C: Barrios Paso Molino y Bella Vista38
 - Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma.....38
 - Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual.....39
 - Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual.....40
 - Perspectivas de las maestras sobre ambas administraciones: pública y privada.....41
- Municipio F: Barrios Bella Italia y Punta de Rieles43
 - Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma.....43
 - Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual.....44
 - Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual.....44
 - Perspectivas de las maestras sobre ambas administraciones: pública y privada.....45
- Municipio Ch: Barrio Pocitos46
 - Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma.....46
 - Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual.....48
 - Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual.....48
 - Perspectivas de las maestras sobre ambas administraciones: pública y privada.....49

Reflexiones finales.....	51
Bibliografía.....	57
Anexos.....	65

Introducción

La presente monografía constituye el trabajo final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de la República.

El estudio se centra en indagar sobre el acceso a la educación en el contexto de la declaración de emergencia sanitaria debido a la pandemia, durante los años 2020 y 2021. Particularmente interesa estudiar las posibilidades del acceso a las clases virtuales, medida sustitutiva de la presencialidad a causa de la exhortación a mantener el distanciamiento social. Está centrado en la enseñanza primaria de la ciudad de Montevideo.

Surge por lo tanto como problema de estudio, identificar los desafíos actuales que se presentaron para las infancias en Montevideo en términos de acceso a la educación como un derecho, en un contexto de virtualidad.

A continuación, se exponen los estudios sobre la temática que anteceden a este trabajo y una fundamentación donde se explica por qué es interesante estudiar este problema; seguido por el diseño metodológico y los objetivos. Luego se desarrolla el marco teórico que permite comprender los conceptos teóricos desde los que parte este trabajo.

A partir de allí comienza a desarrollarse una contextualización de los territorios que da lugar a la presentación y análisis de las 12 entrevistas realizadas que, junto con artículos de prensa y datos estadísticos, son el principal insumo de la investigación.

Antecedentes

Si bien la pandemia y la consecuente modalidad virtual en el ámbito de la educación es reciente, existe una batería de artículos que informan sobre la temática; se utilizaron dichos insumos y el relato de actores calificados para realizar este estudio.

Uno de dichos documentos se denomina “Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas”, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2020a). El trabajo habla de los desafíos de la educación a distancia y los recursos disponibles para la misma, menciona el retorno a la presencialidad en otros países y el contexto uruguayo. En otro apartado se brindan orientaciones a las/os docentes y a los equipos directivos de los centros educativos para desempeñarse en la virtualidad.

Otro trabajo vinculado a la educación en tiempos de pandemia se denomina “La educación en tiempos de pandemia. Y el día después”, escrito por Failache, Katzkowicz y Machado en abril de 2020. En el mismo los autores explicitan algunos desafíos a los que se enfrenta la sociedad, dándole un enfoque desde la economía de la educación. Se centran en ciclo primario y medio. Desarrollan tres desafíos fundamentales: Acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje; capacidad de respuesta de la familia para aprender en la casa; efectividad del entorno virtual de aprendizaje para lograr el mismo. Finalmente, mencionan posibles intervenciones.

Por último, el tercer estudio sobre la temática se denomina “Educar en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social”, escrito por Cardini et al., para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Julio de 2020, en Argentina. El mismo nombra y desarrolla las respuestas provinciales al Covid-19. Luego menciona los desafíos de la política educativa en términos de una educación con distanciamiento social.

Fundamentación

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020a) América Latina fue una de las regiones que más mantuvo la ausencia de presencialidad. Hay cuatro principales estrategias alternativas a la presencialidad que son la radio, la televisión, la virtualidad y el papel. En Uruguay, el método principal fue la virtualidad, complementándose con WhatsApp para los sectores populares y correo

electrónico para los sectores medios y altos; en menor medida se prepararon impresiones para que algunas familias retiraran en la institución.

Ante tal escenario, Andreas Schleicher (2020) sostiene que algunos estudiantes que considera privilegiados sortean mejor el cierre de centros educativos e incluso encuentran oportunidades en ello, con el imprescindible apoyo de la familia; por su parte los estudiantes de mayor vulnerabilidad quedaron excluidos cuando las escuelas cerraron.

La exclusión de dichos estudiantes en situación de vulnerabilidad se asocia al hecho de que el sistema educativo entraña desigualdades, las cuales se incrementan en el actual contexto de pandemia, "...ahora se suman las desigualdades en términos de la falta de conectividad, de acceso a los dispositivos necesarios y la posibilidad de acompañamiento adecuado en las tareas escolares" (Picherili y Tolosa, 2020, p.3).

Por una parte, se identifica una mayor dificultad en los sectores vulnerados para lograr el seguimiento del curso, y por otra, se identifica una desigualdad en las respuestas que son capaces de brindar las instituciones; las autoras sostienen que los centros educativos han dado respuestas diferentes, asociadas a la desigualdad entre ellos en términos de recursos humanos y herramientas disponibles.

Con respecto a esto último, la UNESCO (2020a) afirma que "...tanto en los hogares como en los centros educativos de la región existen marcadas brechas digitales de acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad y habilidades técnicas" (p.12). Se pone de relieve la importancia de los recursos digitales, entre otros, para definir el éxito de la virtualidad.

En Uruguay, el día 13 de marzo de 2020 se elabora el Decreto n° 93/020 a partir del cual se declara el estado nacional de emergencia sanitaria, promoviendo el distanciamiento social. Comenzaron a desarrollarse una serie de medidas entre las cuales se incluye el cierre de centros educativos en todos los niveles.

La educación en Uruguay ya mantenía un vínculo con la tecnología dado que desde el año 2007 se implementa en nuestro país el Plan Ceibal, el cual involucra un conjunto de programas, capacitaciones y recursos que pretende universalizar la oportunidad del acceso a la tecnología e información; teniendo como misión la inclusión e igualdad de oportunidades para todas las niñas, niños y adolescentes. El mismo prevé la necesidad de brindar una computadora a cada niña/o con acceso gratuito a internet.

El Plan Ceibal (2017) celebra la tecnología y su vínculo con la educación,

La etapa más reciente, iniciada en 2013, se centra en el desarrollo de las nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo por medio de metodologías centradas en el estudiante, la extensión de la enseñanza más allá del salón de clase y el uso de la tecnología al servicio de fines específicos. (p.21)

No obstante, si bien el acercamiento a la tecnología impulsado por el Plan Ceibal fue un gran facilitador de la reciente virtualidad; tal como afirman Expósito y Marsollier (2020),

Para que una modalidad de educación virtual sea de calidad, debe contemplar ciertos requisitos, tales como: contar con los recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo; que la estructura y el contenido del curso virtual ofrezcan un valor formativo; que se realicen aprendizajes efectivos y que sea un ambiente satisfactorio tanto para los estudiantes como para los profesores. (p.2)

Situaciones como la falta de un lugar tranquilo donde escuchar y participar de las clases, la imposibilidad de algunas madres, padres o tutores para acompañar a la niña o el niño durante el proceso, entre otras situaciones, interfieren a la hora de mantener un adecuado espacio virtual, vulnerando el derecho a la educación de dichas/os niñas y niños.

El colectivo Familias organizadas de la escuela pública (2021), en su documento denominado “Carta al presidente Luis Lacalle Pou”, sostiene que la escasa presencialidad trae aparejada un conjunto de consecuencias perjudiciales para la infancia; afectan el aprendizaje, la socialización, el desarrollo de rutinas, habilidades diarias para la vida cotidiana, etc. La no presencialidad impacta negativamente en la infancia, lo cual se agrava si la comunicación de la niña o el niño tanto con su maestra como con sus compañeras/os tampoco se genera de manera virtual.

Teniendo en cuenta los datos estadísticos arrojados por ANEP (2020b), puede afirmarse que el porcentaje de matrículas anuales a nivel país se mantuvo durante el 2020, año fuertemente atravesado por la declaración de pandemia. Según ANEP (2020b) el número de niñas y niños de 6 a 12 años matriculados para educación primaria fue de 293.634. Dividiéndose esta cantidad en escuela común pública, con 244.303 personas y escuela común privada con 49.331 personas.

Por su parte, en lo que respecta a la ciudad de Montevideo, ANEP (2020b) afirma que el total de matrículas para la educación primaria en 2020 fue de 107.730. De esa cantidad de

niñas y niños, 77.687 corresponden a la escuela común pública y 30.043 a la escuela común privada.

En lo que respecta a los dispositivos electrónicos, las cifras emitidas por el Plan Ceibal (2021) exponen que desde 2007 hasta mayo de 2021 se han entregado 2.556.166 dispositivos. Se han actualizado 567.000 dispositivos, alcanzando al 100% de alumnos y docentes de primaria y educación media básica. Con respecto a la conectividad afirma que el 99.7% de las y los matriculados, 773.000 personas, tienen acceso a internet por banda ancha en mayo de 2021.

A pesar de estas cifras, desde algunos artículos de prensa, conferencias y otros medios de expresión pública, se ha manifestado que, aún en el intento por mantener la dinámica educativa haciendo uso de las computadoras y los recursos que brinda el Plan Ceibal; la educación sufrió muchos cambios y perjuicios durante la pandemia.

Por lo tanto, si bien el Plan Ceibal prevé que la totalidad de los estudiantes en edad escolar tengan su computadora, por diferentes motivos actualmente no todos pueden hacer uso de esta, esto sumado a otro cúmulo de condicionantes asociados tanto al centro educativo como a la particularidad de cada alumna/o provoca que la educación virtual perjudique a una parte de la población uruguaya. Por ejemplo, Leandro Folgar, presidente de Plan Ceibal, le explicó a la Diaria (2021), que sólo el 43% de niñas y niños de tercer año y el 49.5% de niñas y niños de sexto año tienen acceso a una computadora de uso individual para el seguimiento del aula virtual. Además, el 5% de estudiantes de primaria no tuvo ningún tipo de actividad en las plataformas del programa. Por otro lado, se ha manifestado la imposibilidad del acceso a la conectividad gratuita en varios sectores de Montevideo.

Los desafíos a la hora de acceder a la educación mediante plataformas virtuales son distintos, con mayor o menor complejidad, dependiendo del sector social al que pertenezca la niña o el niño y del tipo de administración del centro educativo: pública o privada. Estas dos cuestiones son las que se analizarán en el presente trabajo.

Diseño Metodológico

Se trata de un estudio cualitativo, este tipo de metodología es muy utilizada en las Ciencias Sociales. Tal como afirma Guerrero (2016), tienen como objetivo entender determinados hechos; pretende comprender al “...conjunto de cualidades que al relacionarse producen un fenómeno determinado” (Guerrero, 2016, p.2). Se escogió este tipo de investigación porque lo que interesa es conocer “... la perspectiva de individuos o grupos de

personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad” (Guerrero, 2016, p.3).

El tipo de enfoque es exploratorio y descriptivo. Es exploratorio porque, como afirma Cauas (2003), busca comenzar a comprender algún fenómeno que no tiene mucho precedente, no se trata de una investigación como tal sino un acercamiento que permita familiarizarse con determinado problema de estudio. Por otro lado, es descriptivo porque intenta describir, a partir de un conjunto de datos, determinado fenómeno. “Consiste fundamentalmente en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (Cauas, 2003, p. 6-7).

Este trabajo se propone como objetivo general identificar las dificultades y desafíos que se le presentan a las infancias en Montevideo en términos del acceso a la educación en tiempos de virtualidad. Para ello se consideran dos objetivos específicos: Por un lado, identificar las dificultades del acceso, distinguiendo según el sector social al que pertenezcan las infancias. Por otro lado, identificar las dificultades del acceso, distinguiendo según la administración del centro educativo: pública o privada.

Cabe mencionar que se trata de una investigación sobre una temática surgida recientemente; lo cual trae aparejado algunas limitaciones a la hora de realizar el estudio. Por este motivo los resultados no son exhaustivos; además se considera que la cantidad de testimonios obtenidos no permite ningún tipo de generalización.

Por otra parte, tampoco se puede acceder a suficiente bibliografía actualizada sobre la temática en cuestión, por lo tanto el presente trabajo no se considera una investigación acabada sino un punto de partida orientador para futuras investigaciones sobre la temática.

Se toman como fuente de datos primaria las entrevistas realizadas a 12 maestras de educación primaria de diferentes territorios de Montevideo; 9 maestras trabajan en instituciones públicas y 3 trabajan en instituciones privadas. El número de entrevistas se explica por la necesidad de que cada dimensión central en esta investigación: situación de vulnerabilidad, situación de no vulnerabilidad, educación pública y educación privada; pueda ser contemplada en 3 entrevistas.

La elección de las maestras de cada institución no se rige por un determinado patrón o criterio. Se trata de aquellas profesionales que se vieron interesadas en el estudio y estuvieron dispuestas a participar.

Estas entrevistas, junto con datos estadísticos y artículos de prensa, sustentan la investigación.

La estructura del trabajo es la siguiente: En primer lugar, se exponen las dificultades y desafíos que se le presentan a las infancias para acceder al derecho a la educación distinguiendo según el sector social al que pertenezcan niñas y niños. En segundo lugar, se exponen las dificultades y desafíos que se le presentan a las infancias para acceder al derecho a la educación según el tipo de administración del centro educativo: pública o privada.

Primeramente, se realiza una contextualización de los territorios seleccionados a modo de panorama sobre la población perteneciente a los mismos. Para contextualizar el análisis se presentan datos estadísticos pertenecientes a los territorios seleccionados para realizar este trabajo, obtenidos del informe realizado por la Intendencia de Montevideo (IM, 2013) sobre el Censo del año 2011 y del informe realizado por la IM (2020) sobre la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del año 2019; basados en el Centro Comunal Zonal (CCZ) al que pertenezca cada territorio.

Dichos datos estadísticos están asociados a la temática de este estudio: Personas por CCZ según rango de edad; Promedio de hijos/as nacidos/as vivos/as para mujeres mayores de 14 años por CCZ según rango de edad; Porcentaje de niños entre 6 y 11 años que asisten a centro educativo, Hogares y personas pobres por grupos de edad; Hogares según clima educativo; Porcentajes de personas con primaria y/o ciclo básico incompleto y bachillerato completo y; Tasa de actividad, ocupación y desempleo.

Luego de la contextualización territorial comienza la presentación y análisis de las entrevistas.

En primer lugar se presenta el estudio del acceso a la educación virtual según el sector social al que pertenezcan niñas y niños. Este se divide en dos categorías: infancias en situación de vulnerabilidad e infancias en situación de no vulnerabilidad.

Para estudiar el acceso a la educación en niñas y niños en situación de vulnerabilidad se tomaron tres barrios diferentes de Montevideo que, en base a los datos estadísticos

existentes, se pueden reconocer como barrios donde predomina la población en situación de vulnerabilidad. Un barrio es Casavalle, otro es Barrio Borro y el último es Punta de Rieles.

Por otro lado, para estudiar el acceso a la educación en niñas y niños en situación de no vulnerabilidad se seleccionaron otros tres barrios cuyos datos estadísticos evidencian que la población mayormente no se encuentra en situación de vulnerabilidad. Un barrio es Punta Gorda, otro barrio es Carrasco Norte y el otro es Carrasco.

Para el análisis de las entrevistas se utiliza una serie de indicadores que permitan operacionalizar y ordenar los conceptos. Ellos son: Grado de conectividad al aula virtual y seguimiento del curso; Motivos informados del no acceso al derecho a la educación; Motivos percibidos por las maestras del no acceso al derecho a la educación y; Vínculo familias-institución.

En segundo lugar se presenta el estudio del acceso a la educación virtual según el tipo de administración del centro educativo: pública o privada. Para esto se escogieron tres territorios de Montevideo con características diferentes y se seleccionaron dentro del mismo dos centros educativos, uno público y uno privado. Dichos territorios son: Municipio C: barrios Paso Molino y Bella Vista; Municipio Ch: ambas escuelas del barrio Pocitos; Municipio F: barrios Punta de Rieles y Bella Italia.

Para el análisis se tienen como referencia cuatro indicadores: Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma; Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual; Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual; y Perspectivas de las docentes sobre ambas administraciones: pública y privada.

Marco Teórico

Para comprender el problema de estudio se presentan algunas categorías fundamentales, ellas son: infancia, desigualdad social, vulnerabilidad social, educación y educación virtual.

Cuando se habla de infancia como etapa vital, es importante comprender que no siempre fue concebida como lo es actualmente, “la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época” (Jaramillo, 2007, p.110).

Dicha concepción de infancia se conforma de dos componentes, uno sociohistórico y uno individual. El primero hace referencia a la infancia como etapa vital en un tiempo y espacio determinado; el segundo refiere a la singularidad y subjetividad de cada niña y niño, su cotidianeidad particular.

Por este último componente, como afirma Carli (1999), debe hablarse de “las” infancias ya que cada niña/o y su trayectoria de vida es diferente, fuertemente determinada por la desigualdad. No obstante, existen procesos universales y comunes a todas las infancias.

A continuación, se realizará un breve recorrido sobre la concepción de infancia, para luego poder posicionarse en la perspectiva actual.

Aries (1986) sostiene que en la edad media y hasta entrado el siglo XVI los/as niños/as eran comprendidos/as como adultos/as pequeños/as, realizaban las mismas tareas, compartían juegos y conversaciones. La infancia como etapa de la vida era ignorada, por esto la falta de bibliografía sobre niñas y niños en aquel entonces. A partir del siglo XVII comenzó a existir lo que el autor denomina “sentimiento de la infancia” junto con el “sentimiento de familia” a partir del cual las infancias comenzaron a ocupar un lugar cada vez más importante en las familias, se las comenzó a asociar con bondad e inocencia.

Niñas y niños comenzaron a ser el centro de la familia y la sociedad. La escuela, la familia y el Estado se convirtieron en los protectores de la infancia, una infancia que desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, según Jaramillo (2007), se caracterizaría como absolutamente dependiente del mundo adulto, inocentes que se deben proteger. Se trata de niñas y niños sin voz ni decisión en los asuntos que les competen, sin posibilidad de pensar y actuar por su cuenta; se les otorgó la categoría de infantes, pero aun sin autonomía del mundo adulto.

Desde el siglo XIX, pero fuertemente en el siglo XX, apareció la noción de infancia moderna; niñas y niños comenzaron a ocupar un lugar central de la vida social. La escuela pública y la familia fueron los pilares de la infancia.

La normativa legal a nivel mundial comenzó a modificarse en torno a este nuevo estatus de la infancia, celebrándose en 1989 la Convención internacional sobre los derechos del niño. Se los/as consideró sujetos de derechos, a partir de ese momento comenzaron a tener voz y la misma debía ser escuchada. Toda acción adulta dirigida a ellos/as debía ir en busca de su interés superior.

Uruguay ratificó dicha Convención con la Ley N° 16.137 y luego creó el nuevo Código de la niñez y la adolescencia en el año 2004. Por lo tanto, para la normativa legal uruguaya niñas y niños son ahora sujetos plenos de derechos. No obstante, la capacidad de garantizar y ejercer esos derechos no es igual para todas las infancias. Con respecto a esto, Bustelo (2012) aporta que la infancia es una categoría heterogénea debido a algunos ejes transversales que la atraviesan como la etnia, religión, clase social, género, etc. El enfoque estructural sobre la sociología de la infancia presentado por Qvortrup en Bustelo (2012) afirma que “como parte integrante de una sociedad, la infancia es atravesada por la división del trabajo y las relaciones de dominación predominantes” (p.6). Por lo tanto, las relaciones económicas, sociales, culturales, de trabajo y políticas que afectan a la adultez como categoría también afectan a la infancia como categoría. Las distintas infancias atraviesan de manera diferente la posición que ocupan dentro de la división del trabajo y las desigualdades resultantes de la misma.

Carli (1999) plantea que la vida de muchas niñas y niños no se diferencia de la de los/as adultos/as en la medida en que tienen que lograr la supervivencia. “La pobreza, la marginación y la explotación social reúne a las generaciones en un horizonte de exclusión social que no registra diferencias por edad” (p.15). Así es como la singularidad que cada infancia vive en su vida cotidiana se aleja del estereotipo de niña/o del que habla “la infancia moderna” (Narodowski, 2004).

A esto Narodowski (2004) lo llama punto de fuga de la infancia moderna, infancia “desrealizada” (p.131); se trata de niñas y niños que, lejos de ser dependientes y protegidos, son independientes y actúan de manera racional ya que necesitan sobrevivir, siendo totalmente excluidos.

Esta infancia desrealizada es producto de la desigualdad social que se produce y reproduce en el territorio donde viven su cotidianeidad niñas y niños. Este territorio según Mendy y González (2018) es el espacio en el que se generan las relaciones sociales que, a su vez, lo caracterizan. Son particularmente las relaciones de producción las cuales, según cómo se desarrollen, le dan forma y sentido al territorio. Las autoras lo consideran un espacio de constante conflicto en donde se manifiestan las relaciones de poder.

Esas relaciones de poder dejan ver, como afirma Veiga (2015), las desigualdades sociales; la fragmentación social como consecuencia de la división social del trabajo. En

estos territorios se expresan las diferencias de clases, son territorios fragmentados divididos en sectores sociales.

Los sectores populares dominados por estas relaciones de poder están por todos los aspectos recién mencionados en situación de vulnerabilidad social. No solo son perjudicados por las expresiones de la cuestión social, sino que no cuentan con los recursos y herramientas para defenderse ante dicha situación; según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2001) se encuentran en una situación de “inseguridad e indefensión” (p.7).

En definitiva, se trata de “...una mayor exposición al riesgo” (CEPAL, 2001, p.8); suelen ser los hogares con mayores dificultades. El Ministerio de Desarrollo Social (MIDES, 2015) sostiene que los hogares más vulnerables suelen ser los más numerosos y los que más se encuentran en relación de dependencia (p.3). Por su parte, el desempleo aumenta a la par del nivel de vulnerabilidad.

Esta vulnerabilidad social, según el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, 2009), “... se identifica con el conjunto de limitaciones o desventajas que las personas encuentran para acceder y usar los activos que se distribuyen en la sociedad” (p.16). Desde esta postura no se responsabiliza al sujeto por su situación, sino que se comprende que la distribución de la riqueza es desigual y esto afecta a determinadas personas posicionándolas en situación de vulnerabilidad.

Frente a esta realidad, la educación como política social universal, particularmente la escuela pública, aparece como pilar fundamental para hacer frente a esta desigualdad social. Al tratarse de una política universal se pretende la escolarización de todas las niñas y los niños del país, sin distinción por clase, etnia, religión, género, etc.

La educación se constituyó en un derecho fundamental, establecido actualmente en el artículo n°9 del Código de la niñez y la adolescencia, “El derecho a la educación es un derecho humano indispensable para el ejercicio de otros derechos humanos” (UNESCO, 2020b). A su vez, existe en Uruguay la Ley general de Educación n°18.437 aprobada en el año 2008; donde se promueve la educación como un derecho fundamental, allí se estipulan los principios, objetivos y fines de la educación. La escuela pública aparece como un espacio de socialización e integración.

Según Walker et al. (2019), “una educación de calidad puede resultar liberadora para las personas y tener un efecto igualador dentro de la sociedad” (p.3). La educación tiene la

función de igualar las oportunidades, bajo la premisa de que en la institución escolar todas/os las/os niñas/os son iguales, así lo afirma la Ley, “El Estado asegurará los derechos de las minorías y de quienes estén en especial situación de vulnerabilidad, a fin de asegurar la igualdad de oportunidades y la efectiva inclusión social” (Ley n°18.437, 2008).

Por este motivo, existe un vínculo imprescindible entre la escuela y la sociedad. Aunque, algunos autores coinciden en que con el paso de los años fue aumentando la dificultad para mantener la sinergia entre ambas. Como afirma López et al. (2016), por un lado, nos encontramos cada vez más con familias y particularmente niñas/os en situación de vulnerabilidad con problemáticas complejas que se reproducen de generación en generación; por otro lado, nos encontramos con escuelas carentes de recursos y herramientas para hacer frente a dicha situación. Por esto la función de la escuela como igualadora de oportunidades se complejiza.

Este incremento de personas en situación de vulnerabilidad se viene profundizando desde hace años, y fundamentalmente en menores de 18 años. Durante las últimas décadas América latina sufrió un aumento de la brecha social que se incrementa cada vez más con el paso del tiempo. El desempleo, la informalidad, la pérdida de derechos laborales, la exclusión, entre otros provocan día a día un aumento de la desigualdad social que caracteriza a la región. Tal como afirma López et al. (2016), desde la década de los noventa el centro del análisis ya no se centra en la pobreza asociada a desajustes económicos, sino en la desigualdad social.

En este contexto de creciente desigualdad y vulnerabilidad social se ubica la situación educativa que se analiza en este trabajo; particularmente la educación primaria, en su modalidad virtual.

La educación virtual se encontró con grandes desafíos ya que no solo debe cumplir con los cometidos antes mencionados, sino que debe hacerlo en un nuevo formato para el cual no existen instrucciones claras ni recursos universales.

Los desafíos que se le presentan a una virtualidad exitosa no refieren únicamente al sistema educativo. Tal como afirma Failache et al. (2020), estos desafíos remiten tanto a la posibilidad de niñas y niños de acceder a las clases virtuales en las condiciones necesarias, a las herramientas de cada familia para contribuir en la educación como a la eficiencia del espacio virtual (p.2).

Si se profundiza en la temática aparece otra cuestión fundamental; el rol de las/os docentes, que son quienes llevan adelante la educación en este contexto. Aspectos indispensables concretos como la posibilidad de acceder a una computadora y buena conexión a internet, se suman a otras cuestiones como la capacidad de ingenio para lograr enseñar mediante una pantalla, la flexibilidad para lograr comunicarse por otros medios con aquellas familias que lo requieran, la constancia, paciencia y esfuerzo que la clase virtual requiere, entre otras.

Es necesaria una armonía entre todos los factores mencionados para que la educación virtual se asemeje, en la medida de lo posible, a la educación convencional.

Contextualización de los territorios

A continuación se realiza una contextualización de cada territorio que permite conocer, en líneas generales, las características de la población que lo conforma. Como fue mencionado anteriormente, los datos estadísticos presentados se desprenden del informe realizado por la IM (2013) sobre el Censo del año 2011 y del informe realizado por la IM (2020) sobre la ECH del año 2019; en base al CCZ al que pertenezca cada territorio.

Los indicadores de interés son: Personas por CCZ según rango de edad; Promedio de hijos/as nacidos/as vivos/as para mujeres mayores de 14 años por CCZ según rango de edad; Porcentaje de niños entre 6 y 11 años que asisten a centro educativo, Hogares y personas pobres por grupos de edad; Hogares según clima educativo; Porcentajes de personas con primaria y/o ciclo básico incompleto y bachillerato completo y; Tasa de actividad, ocupación y desempleo.

Contextualización territorial correspondiente a las infancias en situación de vulnerabilidad

Tanto Casavalle como Barrio Borro comparten características ya que se trata de barrios cercanos que pertenecen al CCZ n°11. Por lo tanto, las características expuestas a continuación refieren a la población de ambos barrios.

Según el informe de la IM (2013) sobre el Censo 2011, en el CCZ n°11 el 23.7% de la población está conformado por niñas, niños y adolescentes de 0 a 14 años. Mientras que el 63.5% lo conforman personas de 15 a 64 años.

El promedio de hijos/as en mujeres de 22 a 29 años es de 1.03, el de 30 a 35 es de 1.76 y el de 35 años en adelante es de 2.5. Un dato interesante es que mientras menor es el nivel educativo de las mujeres, mayor es el número de hijos; para mujeres con primaria incompleta el número de hijos suele ser 3.06.

Con respecto a niñas y niños de 6 a 11 años, el 98% asiste a algún centro de educación formal.

Del informe realizado por la IM (2020) sobre la ECH 2019, se desprenden los siguientes datos. Para dicho año el 33.3% de niñas y niños de 6 a 12 años se encontraba en situación de pobreza.

En este territorio, el 31.1% de las personas cuenta con ciclo básico incompleto, y el 36.5% de los hogares tiene un clima educativo bajo mientras que el 21.3% tiene un clima educativo alto, siendo este el promedio de años de estudio en el hogar.

Con respecto a los indicadores laborales, la tasa de actividad es de 64.3%, la tasa de empleo es de 57.3% y la tasa de desempleo es de 10.8%.

Por otro lado, el barrio Punta de Rieles está dentro del área correspondiente al CCZ n°9. El informe de la IM (2013) sobre el Censo 2011 muestra que el 24.6% de la población está conformada por niñas, niños y adolescentes de 0 a 14 años y el 63.7% son personas de 15 a 64 años.

El promedio de hijos/as para mujeres de 22 a 29 años es de 1.06, el de mujeres de 30 a 35 es de 1.85 y el de mujeres mayores a 35 años es de 2.64. Aquí también ocurre que mientras menor es el nivel educativo mayor es el número de hijos/as, el promedio para mujeres sin primaria completa es de 3.10 hijos/as.

El 98.1% de niñas y niños de 6 a 11 años asiste a algún centro de educación formal.

A partir de los datos arrojados por la ECH (2019) en el informe elaborado por la IM (2020) puede decirse que, para dicho año, el 44.6% de niñas y niños en edad escolar se encontraba en situación de pobreza.

El 37.3% de las personas de este CCZ cuenta con ciclo básico incompleto y el 44.6% de los hogares cuenta con un clima educativo bajo.

Con respecto al mercado laboral, la tasa de actividad es del 64.1%, la tasa de empleo es de 56.9% y la tasa de desempleo es de 11.4%.

Contextualización territorial correspondiente a las infancias en situación de no vulnerabilidad

El barrio Punta gorda pertenece al Municipio E, y es allegado al CCZ n°7. Vale aclarar que la población que asiste a esta escuela no precisamente pertenece a este barrio, pero sí pertenece a este municipio y CCZ, ya que en su mayoría provienen de Malvín, Malvín nuevo y Buceo.

Con respecto al CCZ n°7, según el informe de la IM (2013) sobre el Censo del año 2011; el 14.2% de la población está conformado por personas de 0 a 14 años y el 65.1% está conformado por personas de 15 a 54 años.

El promedio de hijos por mujer de 22 a 29 años es de 0.16, el de 30 a 35 años es de 0.74 y el de 35 años en adelante es de 1.83. En este caso también el número de hijos es mayor cuanto menor es el nivel educativo, aquellas mujeres con primaria incompleta tienen un promedio de 2.01 hijos/as.

El 99.7% de niñas y niños de 6 a 11 años asiste a algún centro educativo formal, casi la totalidad de estas/os.

La ECH 2019 muestra que el 3.25% de niñas y niños en edad escolar se encuentra en situación de pobreza.

Con respecto a la educación, el 83.2% de las personas de este CCZ tienen secundaria completa. El 74.6% de los hogares cuenta con un clima educativo alto; mientras que solo el 2.4% tiene un clima educativo bajo.

Por último, en lo que respecta al mercado laboral, la tasa de actividad es del 63.6%, la tasa de empleo es de 59.8% y la tasa de desempleo es de 5.9%.

Por otro lado, tanto el barrio Carrasco como Carrasco Norte son allegados al mismo CCZ, el n°8. Vale aclarar que las características de la población de ambos barrios difieren en varios aspectos. No obstante, al formar parte del mismo territorio y ser allegados al mismo CCZ, no existe información actualizada sobre las particularidades de cada uno. Por lo tanto,

los datos estadísticos que se exponen a continuación van a representar, en mayor o menor medida, la realidad de ambos barrios.

Según el informe de la IM (2013) sobre el Censo 2011 las personas de 0 a 14 años conforman el 18.5% de la población, mientras que las personas de 15 a 64 años conforman el 66% de la población.

El promedio de hijos/as en mujeres de 22 a 29 años es de 0.30; el de mujeres de 30 a 35 años es de 1.20 y el de mujeres mayores a 35 años es de 2.27. El número de hijos promedio para las mujeres con primaria incompleta es de 2.38, se sigue respetando la tendencia a tener mayor cantidad de hijos y menor cantidad de años de estudio.

El 99.5% de la población de 6 a 11 años asiste a algún centro de educación formal.

El informe de la IM (2020) sobre la ECH del año 2019 muestra que, para ese año, el 1.3% de estas niñas y niños en edad escolar se encontraba en situación de pobreza.

El 80.8% de las personas de este CCZ cuenta con secundaria completa y prima un clima educativo alto, conformado por el 76.1% de los hogares.

Por último, con respecto a la información laboral, la tasa de actividad es de 59.6%, la tasa de empleo es de 54.0% y la de desempleo es de 9.4%.

Contextualización territorial de los tres municipios seleccionados para el estudio del acceso a la educación virtual, según el tipo de administración del centro educativo: Pública o Privada.

Municipio C: Barrios Paso Molino y Bella Vista

Ambos barrios están allegados al CCZ n°16. Según el informe de la IM (2013) sobre el Censo del año 2011, la población conformada por personas de 0 a 14 años en este territorio es el 15.6% mientras que la población de personas de 15 a 65 años conforma el 65.5%.

El promedio de hijos/as por mujeres para personas de 22 a 29 años es de 0.32; el de 30 a 35 años es de 0.98 y de 35 años en adelante es de 1.84. El promedio de número de hijos/as para las mujeres con primaria incompleta es de 2.20 y el de mujeres con bachillerato completo o más es de 1.12.

El 99.8% de niñas y niños de 6 a 11 años asiste a algún centro educativo formal, casi la totalidad de estos.

La ECH del 2019 muestra que el 4.4% de niñas y niños de 6 a 12 años se encuentra en situación de pobreza.

Con respecto a la educación, en este caso, existe un clima educativo alto, de 57.7%; el 67% de las personas cuenta con secundaria completa o más.

Por último, con respecto a los indicadores laborales, la tasa de actividad del territorio es de 68.5%, la tasa de empleo es de 63.4% y la tasa de desempleo es de 7.4%.

Municipio F: Barrios Bella Italia y Punta de Rieles

Según la IM (2013) sobre el Censo del año 2011, en el CCZ n°9 el 24.6% de la población tiene de 0 a 14 años y el 63.7% tiene de 15 a 64 años.

El promedio de hijos/as para las mujeres de 22 a 29 años es de 1.06; el de 30 a 35 años es de 1.85 y el de mayores de 35 años es de 2.84. Si se observa el nivel educativo, el número de hijos/as aumenta cuanto menor es el nivel educativo, siendo un promedio de 3.10 hijos/as para mujeres con primaria incompleta, mientras que en mujeres con bachillerato completo o más el promedio se reduce a 1.10.

De las niñas y los niños de 6 a 11 años el 98.1% asiste a algún centro de educación formal.

Según la ECH del 2019, en los hogares de este CCZ predomina un clima educativo bajo, siendo el 44.3%; el 37.3% de las personas de este territorio cuentan con ciclo básico incompleto.

El 44.6% de niñas y niños en edad escolar se encuentran en situación de pobreza. En cuanto a los indicadores laborales del territorio, la tasa de actividad es del 64.1%; la tasa de empleo es de 56.9% y la tasa de desempleo es de 11.4%.

Municipio Ch: Barrio Pocitos

Este barrio es allegado al CCZ n°5. Según el Censo del año 2011, para este territorio, las personas de 0 a 14 años conforman el 12.5% de la población, mientras que las personas de 15 a 64 años conforman el 66.3%.

El promedio de hijos/as por mujer para la edad de 22 a 29 años es de 0.11; el promedio para mujeres de 30 a 35 años es de 0.66 y de 35 años en adelante es 1.80. El mayor promedio de número de hijos/as aparece en mujeres con primaria completa, siendo de 1.84, para mujeres con primaria incompleta el promedio es de 1.76 y para mujeres con bachillerato completo o más es de 1.20.

El 99.6% de niñas y niños de 6 a 11 años asiste a algún centro educativo formal.

La ECH del año 2019 muestra que el 1.6% de niñas y niños de 6 a 12 años se encontraban en situación de pobreza.

En los hogares de este CCZ predomina un clima educativo alto de 84.4%; el 88.8% de las personas cuentan con secundaria completa o más.

Por último, el territorio cuenta con una tasa de actividad de 64.6%, una tasa de empleo de 61.6% y una tasa de desempleo de 4.6%.

Presentación y análisis de las entrevistas

En la primera parte de este apartado se estudia el acceso a la educación virtual según el sector social al que pertenezcan niñas y niños diferenciando entre infancias en situación de vulnerabilidad e infancias en situación de no vulnerabilidad.

Como ya fue mencionado en la metodología, para el análisis se utilizan los siguientes indicadores: Grado de conectividad al aula virtual y seguimiento del curso; Motivos informados del no acceso al derecho a la educación; Motivos percibidos por las maestras del no acceso al derecho a la educación; y Vínculo familias-institución.

En la segunda parte se estudia el acceso a la educación virtual según el tipo de administración del centro educativo: pública o privada. Se escogieron tres territorios diferentes de Montevideo.

Para el análisis se utilizan los siguientes indicadores: Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma; Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual; Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual; y Perspectivas de las docentes sobre ambas administraciones: pública y privada.

Dificultades y/o limitaciones que se presentan como desafíos para acceder al derecho a la educación, según el sector social al que pertenezcan las infancias

Infancias en situación de vulnerabilidad

Grado de conectividad al aula virtual y seguimiento del curso

Con respecto al grado de conectividad que tuvieron las/os alumnas/os de estas maestras durante la etapa virtual, las tres sostienen que fue variando a lo largo de los meses. No obstante, en términos generales el grado de conectividad fue muy reducido.

Una entrevistada afirma que en su clase , “*son 29 y se han conectado con intermitencia menos de 10*” (entrevista 1). Esto significa que menos del 35% de los/las alumnos/as lograron seguir el curso de manera virtual. Otra entrevistada coincide tanto con la cantidad de alumnas/os inscriptos en el curso, como con la cantidad de alumnas/os que mantuvieron contacto; son 29 y se han conectado 10, “*Llegue a tener 15 trabajando, pero intermitente, mediante WhatsApp*” (entrevista 2).

Esto muestra que, en las escuelas con población en situación de vulnerabilidad, la plataforma CREA no era suficiente para mantener el contacto con las/os niñas/os.

Desde el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y CEPAL (2020) se afirma que, si bien algunos gobiernos han desarrollado plataformas para la teleeducación, la mayoría de los países han tenido que promover el uso de herramientas más utilizadas, como WhatsApp, Facebook, etc.

La tercera entrevistada dice que la respuesta a la pregunta sobre el grado de conectividad y seguimiento del curso tiene dos aristas. *“Solamente 3 niñas y niños lograron entrar a CREA... Pero también nosotras desde un principio nos planteamos que CREA no sea el vector de comunicación con los niños entonces es difícil de medir”* (entrevista 3). Aparece la apertura a otros medios de comunicación con las familias, *“las formas de acercarnos fueron múltiples teniendo en cuenta que el acceso a internet ...era nulo, entonces era poner una carga en los gurises y las familias de algo que no iba a funcionar”* (entrevista 3).

Según las entrevistadas, en ninguna de las tres clases se llega al 40% de alumnas/os conectada/os. Incluso, en la última entrevista se menciona que, solo el 13% tuvo una conexión sostenida en el tiempo. Cuando se observan artículos de prensa, se encuentra que, según El Observador (2021), el resultado de una encuesta a docentes muestra que sólo un 50% de estudiantes de primaria participó activamente durante todo el curso. Esto tiene que ver, entre otras cosas, con que mientras más bajo es el quintil menor es la capacidad de seguimiento del curso; siguieron y participaron del mismo el 48% de niñas y niños en el quintil más bajo (El Observador, 2021).

Motivos informados del no acceso al derecho a la educación

El principal motivo informado por las familias por el cual se imposibilita el acceso al aula virtual es la dificultosa o inexistente conexión a internet. Las tres entrevistadas expresan como primera limitación informada esta cuestión.

Una de las maestras afirma que, *“El año pasado no nos dieron resultados las plataformas, pudimos ver que cuando se dejaron de hacer las recargas de celulares los gurises desaparecieron por problemas de conexión”* (entrevista 3).

Otra entrevistada menciona que, *“Conexión por wifi solo tenía un tercio de la clase o ni siquiera, wifi prestado sí, pero propio no”* (entrevista 2). La tercera entrevistada dice que, *“Un*

gran problema que tuvimos fue la conexión, el acceso a internet ya que el contexto es muy vulnerable. La mayoría decía que no tenían internet, dependen de los datos móviles, de la carga del teléfono, o de la conexión de un vecino” (entrevista 3).

Tal como muestra una nota de Bentos (La Diaria, 2021), la medida tomada por el gobierno en los primeros meses de cierre de escuelas para hacer frente a la cuestión de la conexión fue regalar 10 gb desde Antel a los celulares y 50 gb a los hogares, pero como afirma el periodista, es necesario contar con un contrato de celular y wifi, específicamente de esta empresa, para recibir el beneficio. Esto deja afuera a todo aquel que no cuenta con dicho contrato.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020) para el año 2019, menos del 70% de los hogares uruguayos tenía conexión a internet. En tanto que la ECH del año 2018 afirma que de la población perteneciente a los dos primeros deciles de ingreso, menos del 50% cuenta con conexión a internet (INE, 2019).

Esto se debe a que la brecha social irrumpe en cada ámbito de la vida social, el desarrollo de la tecnología avanza a pasos agigantados en los países desarrollados, mientras que en menor medida avanza en los países subdesarrollados. Lo mismo ocurre a nivel micro, dentro de nuestra sociedad; los sectores altos, medios altos y medios tienen estadísticamente mayor acceso a la tecnología, tanto en lo que respecta a conexión wifi, datos móviles como dispositivos electrónicos, quedando completamente excluidos de las nuevas tecnologías los sectores populares.

Con respecto a esto, Cabrera (2005) sostiene que, si bien el desarrollo de la tecnología está avanzando, hay una brecha social en cuanto al acceso a la misma. Mayormente en países en vías de desarrollo,

...las personas que se encontraban en situación de exclusión social no podían acceder a las ventajas que deparan estas nuevas tecnologías porque, en muchos casos, no tenían ninguna posibilidad de acceder a un ordenador que por telefonía fija se conectara a Internet. (p.54)

Otra limitación que manifiestan tener las familias es la falta de dispositivos electrónicos y, junto con esto, el desconocimiento a la hora de utilizar estos dispositivos para poder acceder al aula virtual. Con respecto a esto, una entrevistada sostiene que “*dependen*

mucho de sus papás y de tener dispositivos. Si bien este año a mitad de año se les entregó tablets, ellos no sabían manejar, los adultos tampoco” (entrevista 2).

Otra maestra dice que *“entregarles la computadora no significa que la sepan usar”* (entrevista 1). La tercera maestra afirma que *“la falta de equipos ceibal también, hay un tema ahí con mantener los equipos funcionando, hay falta de repuestos y cargadores que hace que los gurises tengan cada vez menos dispositivos”* (entrevista 3).

Tanto la falta de dispositivos electrónicos como la dificultad para saber utilizarlos están asociados al hecho de que, como fue mencionado anteriormente, el manejo de la tecnología históricamente estuvo en manos de los sectores altos y medios; los cuales cuentan con los recursos para acceder a ella. En Uruguay con el Plan Ceibal se les brindó a cada niña y niño la posibilidad de contar con una computadora propia, pero esto no significa que las/os madres/padres o referentes familiares de estas/os niñas/os, despojados de toda tecnología, sepan utilizarla.

Así lo afirma un estudio de la CAF Y CEPAL (2020), en donde se manifiesta que la ausencia de plataformas no es la única limitante de la educación virtual sino también las dificultades en la conectividad y la ausencia de habilidades *“...por parte de los profesores y alumnos con menor exposición a tales tecnologías”* (p.22).

Vives (La Vanguardia, 2021) dice que uno de los grandes desafíos que se le presentó a las familias fue no comprender cómo funciona el “software” educativo que usan sus hijas/os. La autora sostiene que los que proveen estos recursos deben brindar herramientas para aprender a utilizarlos y que principalmente las maestras deberían tener acceso a dichas herramientas para facilitar a las familias.

Asociado a la falta de dispositivos electrónicos, aparece como motivo informado de desconexión al aula virtual la dificultad que se presenta para acceder a la misma cuando se cuenta con muchas niñas y niños en el hogar. Tanto por la falta de dispositivos para que todas/os puedan usarlos como por la falta de tiempo de las/os adultas/os para acompañar a tantas niñas y niños en el trayecto escolar. Así lo afirma una de las entrevistadas, *“Cuando es una familia muy numerosa que tienen un solo celular que es el de la madre, que además tiene que salir a trabajar porque las mujeres no pudieron hacer cuarentena en su casa, es complejo acceder a trabajar de esa forma.”* (entrevista 3).

Otra maestra sostiene que, *“en muchas familias ocurrió que había más de tres niños para conectarse y hacer tarea en la misma plataforma al mismo horario”* (entrevista 1). La tercera maestra dice que *“...la mayoría de las familias tienen más de un hijo entonces tampoco podían dedicarle tanto tiempo al niño de primero; priorizaron a los más grandes que al de primero”* (entrevista 3).

El hecho de que se mencione reiteradas veces la convivencia de muchas/os niña/os en estos hogares no es casualidad, según la Reforma Social (2011) los hogares pobres suelen ser los más numerosos, priman niñas, niños y adolescentes.

Ahora bien, a la dificultad que implica la convivencia de varias/os niñas/os en los hogares vulnerables durante la virtualidad se le suma el hecho de que, como menciona Cicchelli-Pugeault (1999) basándose en los estudios de Engels, la división del trabajo actualmente altera los roles socialmente establecidos para cada miembro de la familia, especialmente para las mujeres. Esto hace que dichas madres o mujeres referentes actualmente tengan menos disponibilidad para pasar tiempo en el hogar; la inserción de la mujer en el mercado de trabajo modificó algunas cuestiones de las funciones asociado a la socialización y desarrollo de las/os hija/os, sobre todo su participación en dos ámbitos: la crianza y la educación.

Actualmente, la virtualidad requiere inherentemente la presencia y disponibilidad de al menos un/a adulto/a, entendiendo que no todos/as los niños y las niñas en edad escolar tienen la capacidad para desempeñarse efectivamente en el aula virtual por sí mismas/os. Esto se convierte en una dificultad cuando se tienen en cuenta las distintas configuraciones familiares y sus dinámicas en la actualidad.

Con respecto a dichas configuraciones familiares, De Jong (2001) sostiene que actualmente los modelos de familia difieren mucho de la familia nuclear que predominó gran parte de la historia, hoy día existen madres solteras con más de un/a hijo/a a cargo, familias ensambladas, madres o padres con hijas/os de diferentes uniones. Y fundamentalmente, ambos/as adultos/as referentes comienzan a tener un lugar en el mercado de trabajo. Todo esto significa un cambio de roles dentro de la familia, caracterizado, entre otras cosas, por una reducción del tiempo de la mujer dentro del hogar; ahora no solo mantiene su trabajo no remunerado, sino que el mismo debe convivir con el trabajo remunerado.

Según el Plan nacional de primera infancia, infancia y adolescencia (2016), para el año 2015, el 15% de niñas y niños de 6 a 11 años integraba hogares monoparentales con jefatura femenina, solo el 1% con jefatura masculina. Por estos motivos, la virtualidad no es compatible al 100% con esta variedad de configuraciones familiares, donde las madres o mujeres referentes pasan muchas horas fuera del hogar trabajando.

Motivos percibidos por las maestras que explican el no acceso al derecho a la educación

En este punto se identifica un argumento sólido que se repite en dos de las tres entrevistas realizadas a maestras, correspondientes a escuelas públicas insertas en barrios con población mayormente en situación de vulnerabilidad. No obstante, si se tienen en cuenta todas las entrevistas realizadas puede decirse que aparece en más del 50% de las mismas.

Cuando se les preguntó a las maestras sobre cuáles consideran que fueron otros motivos, menos explícitos, que permiten comprender la desvinculación; la respuesta gira en torno a la falta de interés por parte de las familias. Una de las entrevistadas sostiene que *“si ellos no quieren estudiar los padres tampoco le van a insistir en que es importante, porque para ellos la educación se da dentro de la escuela, no tienen claro que en cualquier ámbito uno está aprendiendo”* (entrevista 2).

Otra entrevistada afirma que *“los que no se conectaron no mostraron mucho interés ni en aprender ni en utilizar internet de la escuela”* (entrevista 1). Luego siguió diciendo que, *“Si hablara rápidamente te diría que parecen poco interesados, la educación es un tema de la escuela. La escuela les tiene que enseñar a leer, a escribir, y la familia marca distancia con respecto a lo curricular.”* (entrevista 1).

No obstante, la misma maestra puede identificar otros aspectos asociados a la vida de estas/os niñas/os que interfieren en el desempeño escolar; *“Y ahí no se si es porque tienen otros problemas que les impiden poner el acento en eso, si no tienen los recursos cognitivos para colaborar y acompañar, si es porque hay muchos niños en la familia, si hay situaciones de desempleo, pero quizás no sea ninguna de forma exclusiva, quizás sea una combinación de todas.”* (entrevista 1).

Por lo tanto, si bien hay una comprensión del contexto en el que se desenvuelve la virtualidad en cada hogar, estas expresiones asociadas a “la falta de interés” mantienen una postura con respecto a las familias que podría entenderse como el resultado de una perspectiva algo individualista, reflejo de la creciente individualización que rige en nuestra sociedad.

Se trata de una una “...valorización del individuo, que al mismo tiempo es una exhortación a ser un individuo” (Castel, 2010, p.303). Esta idea cada vez más instaurada de que las personas tienen la posibilidad de acceder a lo que se propongan, reduciendo los límites y obstáculos a la propia voluntad del sujeto; provoca que en la actualidad estas maestras consideren que el éxito o fracaso del aula virtual de las niñas y los niños depende del interés y voluntad de sus padres/madres o referentes familiares.

Tal como afirma Castel (2010) la individualización cada vez más vigente en la sociedad no tiene en cuenta los “soportes” sobre los cuales se construye cada sujeto. Si se toma en consideración que se está refiriendo a familias en situación de extrema vulnerabilidad, que sufren relaciones de dominación por ser asalariadas, que tienen bajo su responsabilidad a más de un/a niño/a, que en caso de ser mujeres sufren una opresión mayor, etc.; responsabilizarlas por el desempeño educativo de las/los hijas/os en este contexto pandemia es al menos cuestionable.

Dicha individualización es peligrosa porque hace absolutamente responsable a cada persona de sus vivencias y su cotidianidad. Aparece así una culpabilización de las familias permitiéndose juzgarlas como si prevaleciera de alguna forma ese rol de control hacia las infancias pobres que asumieron las maestras a fines del siglo XIX. Tal como sostiene Donzelot (1990), el control de las familias pobres implica analizar el “...clima familiar, el contexto social que hace que tal o cual niño se convierta en un niño ‘de riesgo’” (p. 96). Este control viene de la mano de una fuerte culpabilización de las familias por el devenir de las/os niñas/os.

Solo una de las tres entrevistadas, cuando se le pregunta cuál considera que son otros motivos por los cuales se generó una desvinculación, dice que se trata de la pobreza material a la que se enfrentan diariamente estas familias. Afirma que, *“La pobreza material es determinante en casi todos los aspectos de la vida, sobre todo de un niño ¿no? Nos pasó que en medio de la pandemia hubo un gran temporal, que de repente los que vivimos en algunos lugares no los percibimos como tan graves, pero si vivís cerca de una cañada, si vivís en un rancho de lata... Y bueno, esos días decidimos no mandar deberes porque es una falta de respeto, cuando las familias estaban intentando conseguir pares de medias para los gurises, frazadas y nosotras pedimos que se conecten o escuchen alguna canción... Entonces la barrera principal más allá de todo es la pobreza.”* (entrevista 3).

La pobreza material es una gran limitante del ejercicio de derechos en general, en este caso particular del derecho a la educación. Gianna (2011) sostiene que las personas se objetivan de diferentes formas (p.50) según su lugar en la sociedad y su inserción en el mundo del trabajo; a partir de allí forjan su vida cotidiana. Las familias que menciona la última maestra vivencian como parte de su cotidianeidad la falta de luz, de internet, las inundaciones, la falta de alimentos, entre otras vulneraciones. Se observa, según los aportes de Netto (1994) tomados por Gianna (2011), una heterogeneidad de problemáticas a resolver y una inmediatez de resolverlas sobre la marcha, en el día a día. Con una vida cotidiana de esta índole puede comprenderse por qué las familias no tienen la disponibilidad de cumplir con las responsabilidades que la escuela solicita. Por un lado, nunca tal responsabilidad formó parte de su cotidianidad, es algo nuevo para todas/os. Por otro lado, en la vida cotidiana se establecen prioridades, de las cuales el cumplimiento de las demandas de la escuela quizás no sea una de ellas.

Vínculo familias-institución

En este punto interesa resaltar algunas cuestiones del vínculo entre niñas, niños, sus familias y las maestras, entendiendo que el acceso al derecho a la educación no se remite a la conexión al aula virtual sino a la dinámica que se genera dentro y fuera de la misma; se considera a las maestras y madres/padres o referentes familiares como posibles impulsores o limitantes del ejercicio de este derecho.

Puede decirse que el vínculo entre las familias y la escuela, particularmente con las maestras, mantiene una dicotomía que se refleja en las entrevistas realizadas. Ya fue mencionada anteriormente la responsabilización adjudicada a las familias por la intermitencia o la ausencia en el aula virtual.

Sumado a esto, cuando se le preguntó a una maestra por la causa de la desvinculación educativa respondió que se debió a *“La falta de motivación de los niños, si ellos no quieren estudiar los padres tampoco le van a insistir”* (entrevista 2). Aparece también un juicio hacia las madres, asociado a la existencia de *“...un infantilismo en algunas madres, son madres que todavía no terminaron de crecer y ya tienen 3 o 4 hijos en la casa”* (entrevista 1).

Estas citas traen aparejado un prejuicio hacia las familias que no lograron participar del espacio virtual, en contraposición a determinadas afirmaciones positivas dirigidas a las

familias que sí participaron de la virtualidad; asociadas al vínculo que la escuela logró generar con las mismas.

Así lo expresan las tres maestras. Una de ellas sostiene que, *“La virtualidad también tiene su parte positiva que es establecer una relación más firme con las familias, lo lamentable es que sea solo con algunas. Alguna otra se va incorporando en el camino de todas formas; se van dando cuenta que todo lo que pasa en casa influye y repercute en la escuela. Entonces ahora cuando pasa algo en casa te lo hacen saber, están más abiertos a comentarnos lo que ocurre afuera. Son agradecidos con las tareas que hicimos y valoran mucho nuestro trabajo; siempre me refiero a las familias que estuvieron involucradas.”* (entrevista 2).

Otra maestra coincide en cuanto al fortalecimiento del vínculo con aquellas familias que sí mantuvieron contacto, *“Mi sensación es que el vínculo en el periodo de la no presencialidad sirvió para reforzar el vínculo para que vieran que uno estaba, pero no para promover y generar nuevos aprendizajes”* (entrevista 1).

El hecho de sostener el vínculo se volvió un aspecto fundamental. *“Intentábamos que algunas madres nos manden foto al WhatsApp de lo que iban haciendo para orientarlos, estimularlos, cuestiones más orientadas a sostener el vínculo que no implican una devolución pedagógica sino humana”* (entrevista 3).

Se puede observar entonces que siempre que las maestras hablan de formar y mantener un vínculo se refieren a aquellas familias presentes, cumplidoras, niñas y niños con asistencia y participación. Excluyendo de alguna manera a las familias que no pueden cumplir con ello.

Una forma de explicar esto podría ser teniendo en cuenta que, así como las nuevas formas de organizar la familia y la economía del hogar, según De León Sánchez (2011) provoca que las familias, por diversos motivos, no puedan cumplir con todas sus responsabilidades en lo que respecta a la educación y crianza como la institución escolar acostumbra y exige; la escuela tampoco está en condiciones de satisfacer las nuevas necesidades que experimentan las familias en la actualidad. Aquí es cuando se genera una tensión en el vínculo familia-escuela.

Desde siempre, la escuela y la familia son las dos instituciones encargadas de la educación de cada niña/o, se trata de un trabajo en conjunto; la familia como ámbito privado y la escuela como ámbito público. Las funciones socializadoras de cada institución solían ser

claras, pero actualmente con los cambios sociales y a nivel de organización familiar, las políticas públicas en general y la política educativa en particular pueden no haberse modificado en concordancia con dichos cambios; lo que contribuye a generar las tensiones mencionadas.

Con respecto al vínculo generado con las niñas y los niños, hay una suerte de desistimiento por parte de las maestras, *“Estos niños van a seguir avanzando en el sistema y este se va a tener que adaptar a las carencias de los niños”* (entrevista 2). De hecho, las tres maestras afirman que incluso con niñas y niños que mantuvieron contacto permanentemente, no han podido enseñar ni interiorizar conceptos básicos correspondientes al año cursado, tal como afirma una de ellas, *“La virtualidad sirvió más que nada para ejercitar cosas y retomar conceptos que tendrían que estar claros. Porque abordar conceptos nuevos desde la virtualidad era muy difícil”* (entrevista 2).

Si se entiende que el derecho a la educación no se reduce a la asistencia al aula virtual, sino que implica la riqueza de un intercambio entre compañeras/os, entre maestra-alumnas/os, un aprendizaje tanto de contenidos curriculares como de la cotidianidad; entonces incluso en niñas y niños con asistencia total hubo vulneración en el acceso al derecho a la educación.

No obstante, el mayor perjuicio lo padecen niñas y niños en situación de vulnerabilidad, tal como sostiene Ayuda en Acción (2020), la infancia más vulnerable corre el riesgo de quedarse atrás y no recuperar nunca estos aprendizajes. Con respecto a esto CEPAL-UNESCO (2020) sostienen que *“...se prevé una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la cobertura curricular”* (p.4).

A esto se suma el hecho de que estas/os niñas/os están aprendiendo contenidos correspondientes a años anteriores. *“Yo siempre digo que tengo un segundo que es un primero de pandemia como para poner en contexto, entonces todavía estoy enseñando a leer, a escribir.”* (entrevista 3).

Cuando niñas y niños comienzan a perder la motivación, cuando dejan de comprender los contenidos y empiezan las dificultades, el riesgo de desvincularse del curso aumenta, ya sea a corto o largo plazo (Díaz, 2020). Por estos motivos, el cierre de centros educativos y su

reemplazo por la virtualidad aumenta el riesgo de desvinculación educativa, mayormente en la población más vulnerable.

Infancias en situación de no vulnerabilidad

Grado de conectividad al aula virtual y seguimiento del curso

Cuando se les preguntó a las maestras sobre la conectividad y el seguimiento del curso surgió una respuesta diferente a la que dieron las otras maestras. Una de ellas sostiene que “...son 29 alumnos...hubo tres niños que estuvieron prácticamente desconectados” (entrevista 4), por lo tanto 26 lograron el seguimiento del curso. Otra de las maestras sostiene que son 24 y más de la mitad siguió constantemente el curso. La tercera maestra sostiene que de 21 alumnos siguieron el curso 14 o 15.

Si bien la desvinculación educativa sigue existiendo y en algunos casos es mayor que en otros, en estas niñas y niños en situación de no vulnerabilidad la participación a nivel porcentual es mayor que en las situaciones de vulnerabilidad. Queda en evidencia que la posibilidad de acceso al aula virtual aumenta considerablemente cuanto mejor es la situación socioeconómica de la familia.

Esto se debe a que no todas las familias “... se encuentran en igualdad de condiciones para acceder a la educación virtual: ubicación geográfica, recursos económicos y tecnológicos, capacitación y experiencia en el uso de tecnología de información y comunicación, entre otras” (Gómez y Escobar, 2021, p.1),

Todos ellos son factores que determinan la posibilidad del acceso. Tiene que ver con lo que menciona Sepúlveda (La tercera, 2020); la medida impulsada por los gobiernos para enfrentar el cierre de centros educativos no solucionó los problemas previos existentes en nuestra sociedad, generados por la desigualdad social.

Esta desigualdad social existe desde los inicios del capitalismo, aunque la misma tuvo diferentes expresiones a lo largo del tiempo (Pastorini, 1999); aun así, se trata de las expresiones que se desprenden de las relaciones de explotación que caracterizan al mundo del trabajo. Dichas desigualdades se complejizan y profundizan a lo largo del tiempo afectando todos los sectores de la vida social. Es por esto que las problemáticas a las que se enfrentan los sectores populares siguen persistiendo y perjudicando a niñas, niños y sus familias, a

pesar de las escasas medidas momentáneas del gobierno que intentaron garantizar el acceso universal a la educación virtual.

Motivos informados del no acceso al derecho a la educación

En cuanto a los motivos informados por las familias sobre la ausencia de conectividad, las tres maestras coinciden en que los/as adultos/as responsables manifestaron no estar disponibles o no sentirse con la capacidad para ayudar a las/os niñas/os.

Una maestra, refiriéndose a una conversación con un/a padre o madre, afirma que “*Cuando le preguntaba por qué al llegar a la casa no controlaban los deberes decía ‘yo preguntaba y él me decía que estaba hecha y yo le creía lo que él me decía’*” (entrevista 4). Otra maestra afirma que los/as adultos/as “*no tenían tiempo de sentarse con ellos y conectarlos porque estaban trabajando y como son tan chicos no había chance, ellos tenían que estar*” (entrevista 6). Esto pone de manifiesto que, lejos de ser la falta de conexión a internet, la limitación principal fue la imposibilidad o dificultad de padres/madres o referentes familiares para estar presentes en lo que respecta al aula virtual.

Fue mencionado anteriormente que desde hace muchos años se fomenta la idea de que la escuela y la familia son las instituciones encargadas del desarrollo y aprendizaje de cada niña y niño; interactúa lo privado del ámbito familiar y lo público-social de la escuela. Más allá de la importancia del rol de los/as adultos/as para el éxito o fracaso del aula virtual, de las entrevistas se desprenden dos cuestiones interesantes para analizar. Por un lado, la implicancia que tiene el nivel educativo de los/as adultos/as en cuanto al aporte que le puedan realizar a la educación de sus hijos, más aún durante la virtualidad. Por otro lado, la carga de trabajo a la que se enfrentan los sectores medios para poder satisfacer las necesidades básicas de su familia.

Si bien el clima educativo para los hogares que se encuentran dentro del territorio donde se ubican estas escuelas suele ser alto; entre 63% y 70%; la pandemia y la virtualidad requieren que los adultos tengan cierta capacidad de enseñar, recordar conceptos, trabajar la paciencia, contar con ciertas habilidades pedagógicas que anteriormente no tuvieron que desempeñar, etc. Se trata de desempeñar un rol pedagógico ante el cual “*...varias familias decían que había falta de paciencia, les costaba sentarse con ellos, ellos no querían hacer las tareas y bueno les costaba demasiado*” (entrevista 6). Vives (La Vanguardia, 2021) afirma que el rol

de las familias en la educación virtual es fundamental, pero también supone un desafío ya que dista mucho del tipo de educación que estos/as adultos/as recibieron.

Estas familias se enfrentan a adversidades; se debe “determinar —con las nuevas configuraciones familiares— quién y cómo se hace cargo de dicha labor, en qué tiempos y con qué recursos y apoyo lo hace, en un contexto actual de difícil compatibilización entre el trabajo y la familia” (Razeto, 2016, p.3). Aquí aparece la otra cuestión a analizar, el rol del trabajo en la vida de estos/as adultos/as y su interferencia con la educación de los/as hijos/as.

De Jong (2001) sostiene que “el trabajo es un organizador de la vida” (p.16). El trabajo brinda seguridad, estabilidad, posibilidad de reproducción material, de satisfacción de necesidades, entre otras cosas. En una sociedad capitalista como la nuestra, cuando no hay trabajo aparece la inestabilidad, la incertidumbre, la pérdida de armonía en la familia.

Ahora bien, con los efectos de la globalización, los costos de vida son cada vez más altos. Charquero (Bloomberg Línea, 2022) sostiene que durante el período de pandemia, “el salario real de los uruguayos cayó 1,5% en el 2021 y arrastra también una pérdida acumulada desde 2020”.

Para poder sostener determinado nivel de vida se vuelve necesario dedicar más tiempo al trabajo. Si se tiene en cuenta el incremento de hogares monoparentales, el trabajo es mayor aún; ya que solo una persona es responsable de la economía del hogar.

Por estos motivos, cuando cerraron los centros educativos y aumentó significativamente la necesidad de participación de los/as adultos/as en la educación aparecieron varios obstáculos: adultos/as que trabajan muchas horas, horarios de trabajo y estudio sincrónicos, teletrabajo y aula virtual sincrónicas, entre otros factores que interfieren en la calidad y cantidad de tiempo dedicado por parte de los/as adultos/as a la educación virtual de sus hijas/os.

Motivos percibidos por las maestras que explican el no acceso al derecho a la educación

En este punto, al igual que en las situaciones de vulnerabilidad, las maestras coinciden en la percepción de una falta de interés por parte de las familias y una falta de disponibilidad de estas para contribuir a la conectividad de los/as alumnos/as. Así lo afirma una maestra, “no fue porque no tuvieran medios para hacerlo, sino que fue un poco, no sé si decir abandono, pero sí cierta laxitud en las casas” (entrevista 4).

Siguiendo con esta idea, dicha maestra dice que, *“Hay cierta apatía por parte de la familia, cierta negación a tener que tomarse el trabajo de sentarse con el niño, de ver que estoy haciendo, de ver cómo va evolucionando, de seguir su tarea escolar. Esa parte de la actividad del niño no la pudieron continuar, prefirieron llegar a casa y en cierta forma descansar, y no controlaban lo que estaban haciendo sus niños en lo que tiene que ver con la tarea escolar y la conexión al aula virtual.”* (entrevista 4)

Se reduce la problemática del acceso a la educación a la desmotivación o desgano de los/as adultos/as para generar el vínculo escuela-alumnas/os; *“...realmente era la disposición de los padres, ‘no tengo ganas, no me interesa’, había padres que decían ‘Bueno, será un año perdido, ya está’”* (entrevista 6). Otra maestra afirma que *“las madres no entendían que el niño tenía que mandar los deberes y conectarse. No tenían mucha idea como seguir el curso entonces aparecían cada tanto”* (entrevista 5). Desde este punto de vista no se está teniendo en cuenta cómo la pandemia pudo haber afectado a cada familia y las posibilidades tanto económicas como emocionales de las mismas para afrontarla.

Tomando en cuenta los aportes de López-Calva (La Diaria, 2021), se puede ver que existen dos factores que generaron tensión sobre las madres uruguayas durante esta pandemia. Por un lado, las mujeres suelen trabajar en muchos de los sectores que se han visto más vulnerados con la pandemia como son los comercios, la educación, turismo, trabajo doméstico, etc. Por otro lado, el trabajo no remunerado que realizan en el hogar se modificó e intensificó; por ejemplo, con la educación de las/os niñas/os en sus casas.

Sumado a esto, la Facultad de Ciencias Sociales (FCS, 2020) tomando los aportes realizados por Fostik y Furtado para el seminario virtual del Programa de Población, sostiene que se redujo un 95% la cantidad de horas que niñas y niños pasaban fuera de sus casas; aumentó considerablemente el uso de la tecnología en los hogares donde los/as adultos/as deben intervenir (61% para niñas/os en edad escolar); y hubo un aumento del tiempo dedicado a los deberes escolares. Además, *“la mayor demanda de la escuela en casa fue absorbida por las madres”* (FCS, 2020), tratándose del 73%.

Por lo tanto, los datos mencionados pensados en un contexto en el que el índice de desempleo, divorcios, violencia, entre otros aumentó; pueden explicar el desempeño de las madres o mujeres referentes en lo que respecta a la educación de sus hijas/os.

Vínculo familias-institución

En este caso, tratándose de situaciones de no vulnerabilidad, las familias cuentan con otros recursos materiales y simbólicos; por este motivo el vínculo con la escuela ha sido más estable durante la virtualidad que en las escuelas con población vulnerable.

Así lo afirma una maestra, *“yo generalmente de 8 a 12 que es el horario escolar estaba muy compenetrada con ellos”* (entrevista 4). Han adaptado los contenidos del curso para poder trabajarlos en la virtualidad y los resultados según las tres entrevistadas han sido favorables. *“Les faltó la parte social, obvio. Eso influyó. Pero en la parte de contenido no influyó tanto”* (entrevista 6). Por su parte otra maestra dice que mantuvo contacto con ellas/os todo el tiempo, *“A las 8:30 les ponía la actividad y como me llevaba tiempo, a las 10 empezaba a mandar los videos de explicación”* (entrevista 5). Las tres coinciden en que muchos de los contenidos podían adaptarse a la virtualidad y dos de ellas afirman que la interiorización de dichos contenidos por parte de las/os alumnas/os fue exitosa.

Queda en evidencia la diferencia en términos de efectividad de la virtualidad cuando se trata de situaciones de no vulnerabilidad. Expósito y Marsollier (2020) sostienen que el aula virtual de cada docente con sus alumnas/os es singular, tiene sus propias características, *“los espacios virtuales, se han ido configurando de distintas formas, mediante los recursos disponibles y las voluntades de toda la comunidad educativa”* (p.3). Claramente en un contexto en el que hay buena conexión por parte de alumnas/os y maestras, en el que los hogares cuentan con todas las comodidades necesarias y en el que las familias tienen más posibilidades para dedicarle tiempo a la educación; los resultados tienden a ser más favorables.

Con respecto al vínculo establecido entre las escuelas y las familias, interesa retomar algunos fragmentos de una entrevista en particular que ilustran la concepción que se tiene sobre los/as padres/madres o referentes familiares. Dicha maestra dice que *“Los padres decían ‘se pone a llorar, no quiere hacer nada, no sé qué hacer’, claro no sabían manejar la situación y una pensaba ‘bueno yo tengo 24 siempre y lo manejo’”* (entrevista 6).

Es pertinente mencionar la relación de poder intrínseca en este vínculo que se refleja, por ejemplo, cuando la misma maestra dice *“el tema de los padres es que ahora volvimos y te siguen escribiendo, te siguen llamando y vos decís ‘ta señor estoy en la escuela, no le puedo responder’”* (entrevista 6). Como menciona Salúm (2004), en las diferentes disciplinas existe

una relación de poder que resulta inherente al vínculo con el otro. A pesar de los intentos de algunos profesionales por generar una horizontalidad en ese vínculo; el poder es un factor que está siempre presente. Más allá de” ... ejercer el poder mediante su rol, el profesional lo ejerce, como cualquier persona, a partir de sus palabras, de sus gestos, de su tono de voz, de su mirada, etc.” (p.13).

A partir de los extractos de entrevista que se han expuesto se evidencia que en algunos casos estas relaciones de poder son validadas y reforzadas por las profesionales; vulnerando aún más a las familias.

Dificultades y/o limitaciones que se presentan como desafíos para acceder al derecho a la educación, según el tipo de administración del centro educativo: Pública o Privada

Municipio C: Barrios Paso Molino y Bella Vista

Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma

Con respecto al seguimiento del curso la maestra de la escuela pública afirma que, teniendo en cuenta todas las plataformas mediante la cual se comunicaban, un 50% de niñas y niños siguió el curso; cuando se trataba únicamente de la plataforma CREA, el porcentaje se reducía a un 30%. Solo dos alumnos/as estuvieron desvinculados/as durante toda la virtualidad.

Con respecto a la efectividad, sostiene que eso depende de cada niña/o y su situación particular. Uno de los aspectos más destacados para explicar la efectividad del aula virtual es la participación de las familias, *“que son los que tienen que sostener ahora que el maestro no está”* (entrevista 7).

Por su parte, la maestra del colegio privado afirma que el 100% de los/as alumnos/as siguió el curso, y también la totalidad de ellos/as participó en todas las plataformas que se utilizaron. No obstante, cuando se le consultó sobre la efectividad del aula virtual dijo que no fue efectiva, poniendo énfasis en la sobre participación de los/as adultos/as, quienes realizaban la tarea por los/as niños/as, entre otras cuestiones. *“El hecho de estar en forma virtual no fue fácil ni para el niño, ni para los docentes ni para las familias”* (entrevista 8).

La diferencia en los niveles de conectividad al aula virtual muestra que existen diferencias en cuanto al acceso al derecho a la educación asociadas al nivel socioeconómico, mientras mayor es la situación de vulnerabilidad menor es la posibilidad de acceso.

Ahora bien, con respecto a la efectividad del aula virtual, aparece en ambos discursos la importancia del rol de la familia. En la escuela pública se identifica una falta de intervención o participación, que determinó en gran medida los malos resultados en la conectividad y efectividad del aula virtual. En el colegio privado, la sobre intervención de las familias también determinó el poco éxito del aula virtual.

González et al. (2009) sostiene que “Los deberes constituyen una herramienta que ayuda a los maestros a demostrar lo trabajado en clase y a los padres a seguir la evolución de sus hijos” (p.219). Las/os autores plantean que la educación de los/as niños/as implica un trabajo en conjunto entre escuela y familia.

“...En la medida en que no todas las familias tengan capital cultural, económico y social para apoyar el aprendizaje escolar en el hogar, la tarea puede tener efectos perversos” (González et al., 2009, p.221). Trayendo esta idea a la actualidad de la educación virtual, puede decirse que las responsabilidades escolares de los/as adultos/as referentes aumentó significativamente y esto puede tener consecuencias para aquellas familias que por diferentes motivos no puedan apoyar el aprendizaje de las/os niñas/os como la escuela demanda.

Tanto en la escuela pública como en el colegio privado, las familias cuentan con capital cultural y económico muy distintos; por este motivo a los/as adultos/as se les facilita o dificulta, en mayor o menor medida, ejercer su rol con respecto a la educación de sus hijos/as.

Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual

La maestra de la escuela pública dice que un recurso muy utilizado y que facilita la educación en tiempos de virtualidad es la posibilidad de brindar materiales impresos. Por otro lado, cuando abrieron los comedores y comenzaron las guardias, se pudo trabajar de manera presencial con algunos grupos de niñas/os más desvinculados o con mayores dificultades.

Este recurso de la presencialidad limitada fue fundamental, “El aprendizaje virtual suele requerir que los estudiantes se guíen a ellos mismos, gestionen su tiempo y su motivación y terminen las tareas, los trabajos o los proyectos en el tiempo establecido” (Franklin, 2020). Esto hace que la virtualidad para niñas y niños con mayores dificultades de aprendizaje se vuelva sumamente compleja; en estas situaciones el contacto cara a cara con la maestra se vuelve indispensable.

La maestra del colegio privado menciona que el equipo de dirección estuvo siempre presente en lo que refiere al espacio virtual, “...el colegio lo que hacía era la intermediación con respecto a las comunicaciones y estuvo siempre presente alguien de la dirección en los encuentros virtuales, como un apoyo al docente” (entrevista 8).

Desde siempre el apoyo por parte del equipo directivo de la institución es importante para potenciar el ejercicio profesional de las maestras; así lo afirma la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2015), teniendo en cuenta la dimensión pedagógico-didáctica de la dirección, la misma “...debe orientar a los docentes ante las problemáticas o dificultades que se presenten; debe acompañarlos en la planificación, el diseño de secuencias y la selección de recursos, etc.” (p.3).

Dadas las dificultades inherentes a la virtualidad, este apoyo durante la ausencia de presencialidad se vuelve indispensable.

Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual

En este punto aparece la idea de que los facilitadores o limitantes no se vinculan a la escuela, sino al sistema educativo. La maestra de la escuela pública afirma que “No es que la escuela no haya cumplido, se hizo lo que se pudo” (entrevista 7).

Siguiendo con esta idea expresa que “no fue la escuela en sí, sino el sistema que no facilitó algunas herramientas que hubieran estado buenas, como más equipos o espacios dentro de la escuela misma, yo creo que cerrar la escuela no fue la mejor decisión” (entrevista 7).

En este punto es preciso remarcar que en el mes de marzo del 2020 se realizó el cambio de gobierno en Uruguay, a partir de ese momento se impulsó un conjunto de reformas y se tomó una serie de medidas. Entre ellas, se llevó a cabo el desmantelamiento de programas estatales de larga data, como Maestros comunitarios y Programa Cercanías. Junto con el desmantelamiento de estos programas que, entre otras cuestiones, intermediaban entre la familia y las instituciones con la intención de restituir derechos vulnerados; con la declaración de pandemia y la exhortación a quedarse en casa los centros educativos cerraron. Ante esta situación no se tomaron medidas específicas que garanticen el acceso universal al derecho a la educación en su nueva modalidad virtual.

Por tanto, a pesar de difundirse que CREA no precisa conexión a internet, que la totalidad de niñas, niños y adolescentes estudiantes cuentan con una computadora, y que los

materiales se pueden hacer llegar en formato papel; la realidad que exponen las maestras es muy distinta.

Las impresiones han tenido que pagarlas las mismas maestras, muchos/as alumnos/as se conectan del celular de la/el madre/padre o tutor cuando éste puede prestarlo, CREA precisa un mínimo saldo de datos móviles para ser utilizado, etc. Todas estas cuestiones exceden al centro educativo, a la vez que perjudican el desempeño del espacio virtual.

Por su parte, la maestra del colegio privado no identificó ninguna limitación, *“Es un colegio en que el docente tiene mucha libertad de cátedra y lo que se pidió más que nada fue el respeto de los horarios de trabajo, si había dificultad de conectividad y teníamos que ir a la institución a hacer contacto virtual se podía, no hubo limitaciones.”* (entrevista 8)

Los recursos y herramientas con los que cuentan algunos centros educativos privados, les brindan a las maestras más herramientas y posibilidades de actuación. No se trata de recursos humanos, la calidad de estos puede ser semejante a la escuela pública. No obstante, las posibilidades de desempeñar el rol docente sí se determina, en parte, por los recursos y herramientas con los que se pueda contar.

Perspectivas de las maestras sobre ambas administraciones: Pública y Privada

En este punto ambas maestras coinciden en que sí existe diferencia en términos de efectividad de resultados de la etapa virtual. La maestra de la escuela pública lo vincula tanto al nivel socioeconómico de cada familia que concurre al centro educativo, como a la diferencia en recursos y exigencias que tiene cada centro.

La misma dice que, *“Hay una carga horaria mucho más importante y un seguimiento mucho más importante, pero también, todos tienen sus compus, internet, entonces tiene que ver con esto. A mi hay alumnos que me dicen que no tienen computadora, familias que me decían que le daban el celular para hacer el zoom, pero después no puede entrar a CREA porque no tiene datos, o wifi. Entonces claramente hay una brecha que no se puede igualar.”* (entrevista 7)

Del discurso de la maestra puede comprenderse que, si bien el Plan Ceibal garantiza el acceso a una ceibalita a cada niña/o, existen varios factores por los cuales las/los alumnas/os manifiestan no tener computadora. Por un lado, las ceibalitas suelen averiarse; a pesar de tener poco tiempo de uso, según las maestras y algunas notas de prensa, se las suele cargar de información que provocan una saturación del equipo; se avería la batería u otras partes del dispositivo, se pierden los cargadores, entre otras posibilidades. Sumado a esto,

aparece la falta de información sobre cómo proceder para reparar la computadora o conseguir repuestos.

Por su parte, la maestra del colegio privado también asocia la diferencia de efectividad de resultados de la virtualidad a la disponibilidad de recursos tanto materiales, entre ellos, computadora, internet, materiales escolares; como de recursos intelectuales, *“los apoyos que los niños -de la escuela pública- recibieron era de un nivel de preparación inferior a los apoyos que recibieron los niños del privado”* (entrevista 8).

Interesa poner énfasis en la cuestión de la exclusión social, que está presente implícitamente en las citas de las dos entrevistadas. Iamamoto (2003) sostiene que el avance del capitalismo y el neoliberalismo ha generado cambios en el mundo del trabajo asociados a la irrupción de las tecnologías en el mismo. Esto genera cada vez más desempleo en las sociedades y, por ende, cada vez más personas que quedan por fuera de la división del trabajo. Aumenta por lo tanto la exclusión social de personas, entre ellas niñas/os, pertenecientes a los sectores bajos.

Esta desigualdad social se manifiesta también en el nivel educativo alcanzado por la población. Por lo tanto, los hogares de los quintiles más altos suelen tener mayor nivel educativo para enfrentar mejor el apoyo escolar que demanda la virtualidad; así lo afirma el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), *“La probabilidad de no superar primaria, entre quienes provienen de hogares del 1.er quintil de ingresos, se encuentra igualada a la de acceder al nivel terciario para lo que proceden de hogares del quintil mayor”* (MEC, 2018).

En una de las entrevistas aparece la idea del colegio privado como una empresa, *“Las instituciones privadas funcionan de otra forma porque hay un tema de yo pago y exijo entonces hay que cumplir. No creo que tenga que ver con los docentes”* (entrevista 7). Con respecto a esto Wolf et al. (2002) sostiene que *“...el hecho de cobrar por un servicio... se traduce en una presión del cliente por obtener calidad y conveniencia en términos de costos”* (p.33). Esta cuestión fue manifestada por varias entrevistadas, quienes remarcan la presión puesta sobre las instituciones privadas, un nivel de exigencia y enseñanza que no puede cesar.

Es importante problematizar que durante todo el relato de ambas maestras quedó en evidencia las ventajas que tuvo el colegio privado en comparación con la escuela pública.

La educación es una herramienta de cohesión social (Bernal y Lacruz, 2013). Si bien las desigualdades sociales propias del capitalismo se manifiestan en la cotidianeidad de cada

sujeto, la educación pública como derecho fundamental pretende horizontalidad entre niñas y niños. No obstante, en la actualidad la educación como ámbito de integración se encuentra cada vez con más dificultades para generar igualdad de oportunidades. Esto se profundizó durante la pandemia, donde la brecha digital y educativa llegó a su auge.

Municipio F: Barrios Bella Italia y Punta de Rieles

Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma

Cuando se les consultó a las maestras de estos centros educativos sobre la conectividad de las/os alumnas/os dieron respuestas muy diferentes. La maestra del colegio privado dijo que el 100% de sus alumnos/as se conectó al aula virtual, mientras que la maestra de la escuela pública dijo que solo el 10% de sus alumnos/as se conectó diariamente.

Ésta marcada diferencia en los porcentajes de participación en el aula virtual pone en evidencia las desventajas que se le presentan a las familias debido a la situación socioeconómica que se encuentren atravesando. En contraste con estos porcentajes mencionados, algunos artículos de prensa resaltan el hecho de que un 85% de los estudiantes de Uruguay accedió a la educación, tal como afirma Urwicz (El País, 2020). Ahora bien, cuando se ve la gráfica que el periodista expone en la nota se puede observar que para el 24 de marzo de 2020 solo el 40% de los estudiantes del primer quintil accedían al aula virtual, las experiencias de estas maestras confirman la vigencia de dicha brecha educativa; solo el 10% de los/as alumnos/as de la escuela pública pudo acceder al aula virtual. Langone (La Capital, 2020) ilustra bien esta idea, “se profundizó la brecha digital entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada. Los dispositivos con los que cuentan los alumnos para hacer frente a la virtualidad dan cuenta de esa desigualdad”.

Con respecto a la efectividad de la misma y refiriendo al poco acceso a la virtualidad, la maestra de la escuela pública dice que, “*si lo vemos desde la función de un recurso para enfrentar una situación imprevista, sí fue efectiva... pero efectiva a nivel de permitir generar conocimientos, llegar a todos, no. Fue muy dispar*” (entrevista 9). La situación socioeconómica de cada niña/o influyó considerablemente, “*determinó quién tenía los aparatos en condiciones, quienes no tenían la posibilidad de tener conexión, la posibilidad de electricidad*” (entrevista 9).

Cuando se le preguntó a la maestra del colegio privado sobre la efectividad de la virtualidad también sostuvo que no fue completamente efectiva, pero esta vez el motivo no refiere a la situación socioeconómica de las familias sino al cuerpo de maestras/os;

específicamente a la formación de estos durante el primer año de pandemia para enfrentar la virtualidad.

Si bien la plataforma CREA existe desde el inicio del Plan Ceibal, siempre fue pensada como un complemento de la educación presencial. Ante la declaración de pandemia y el consecuente cierre de centros educativos, tanto docentes como familias tuvieron que incursionar en la virtualidad de un día para el otro. Se trató de algo completamente nuevo donde se iban descubriendo sobre la marcha las mejores estrategias de enseñanza.

Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual

En este punto la maestra del colegio privado hace una distinción entre el año 2020 y el 2021. Durante el 2021 “...hubo mucha más experiencia, nos formamos con una plataforma, nos brindaron un curso, power point con materiales” (entrevista 10), en términos generales “este año sí se le dio más trascendencia a la formación del docente en la virtualidad” (entrevista 10). La maestra de la escuela pública también sostiene que en el año 2021 se brindaron más recursos; como la habilitación de las impresiones en papel para llevar a las familias o que las mismas las retiren en la institución.

Se pone en evidencia una clara distinción. Durante el año 2020 se han lanzado un conjunto de documentos y cursos que tuvieron como objetivo orientar el quehacer profesional en tiempos de virtualidad, como son “Desafíos de la educación a distancia” de ANEP (2020), “Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las/los estudiantes en casa” del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), “Desafíos de innovación educativa en Uruguay” de Plan Ceibal (2020), entre otros. Por otro lado, Plan Ceibal (2020) impulsó el ciclo de charlas “Ceibal en casa para docentes”.

En el 2021 no solo comenzaron a socializarse e implementarse más esos documentos y herramientas para trabajar eficazmente en la virtualidad, sino que las maestras ya contaban con la experiencia del año anterior, por lo que el espacio virtual en 2021 no fue sorprendente ni para ellas ni para el centro educativo.

Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual

Según la maestra del colegio privado, durante el 2020, primer año de pandemia en Uruguay, se presentaron muchos obstáculos, todo era nuevo. No se destacó ninguna herramienta o recurso de la escuela que sirva como facilitador del espacio virtual. “Desde el

colegio fue muy escaso el apoyo de herramientas y recursos para que nosotras podamos tener una linda aula virtual, un lindo recorrido por la virtualidad. Y que también sea algo fructífero para los chiquilines” (entrevista 10); los inconvenientes que se generaban en el aula virtual provocaban frustración en las/os niñas/os.

Por su parte, la maestra de la escuela pública identifica determinadas limitaciones, pero no responsabiliza al centro educativo por ello; *“Yo no hablaría de centro educativo, hablaría de primaria en sí misma. Hay una cuestión clarísima, donde hubo una baja de recursos fundamentales que comenzó en marzo de 2020 previo a la pandemia”* (entrevista 9). La entrevistada da algunos ejemplos de medidas que se han tomado y que operan como limitantes de la virtualidad, poniendo énfasis en el hecho de que la población vulnerada es la que termina quedando por fuera.

Esta maestra pone el foco en el sistema educativo; puede decirse que las limitadas medidas del gobierno han interferido o perjudicado el desarrollo de la virtualidad. El gobierno uruguayo tardó algunos meses en dar respuesta a las problemáticas que se han manifestado en los primeros meses de pandemia. Durante ese tiempo se recabó información sobre múltiples aspectos de la virtualidad en cada escuela, lo que algunas maestras denominaron “planillas” (entrevista 5 y 9); para luego comenzar a brindar algunas respuestas a esas problemáticas. No obstante, la realidad es que culminada la virtualidad gran parte de niñas y niños quedaron por fuera del sistema educativo. Esto tiene que ver con que no es la educación como política pública la que puede resolver las problemáticas a las que se enfrentan las familias; es el conjunto de políticas sociales que, previo a la pandemia, comenzó a reducirse considerablemente quitándoles herramientas y recursos con los que afrontar las expresiones de la desigualdad social a la que se enfrentan.

Se menciona también la contradicción entre lo que decía la prensa uruguayana y lo que realmente acontecía en las escuelas, *“muchas gente reclamaba material porque a través de la tele aparecían cosas maravillosas que llegaban materiales de un lado al otro y de repente teníamos limitaciones, a través de normativas que no podíamos romper, una contradicción total”* (entrevista 9). Las escuelas públicas principalmente estaban limitadas en su accionar, ya no dependía de la iniciativa de cada equipo sino de falta de recursos indispensables en este contexto.

Perspectivas de las maestras sobre ambas administraciones: Pública y Privada

Cuando se le consultó a la maestra de la escuela pública sobre si identifica o no diferencias en términos de efectividad en los resultados de la virtualidad según el tipo de

administración, dijo que entiende que en ambos contextos deben existir limitaciones y obstáculos, pero los mismos difieren según el centro educativo y según la población que concurre. *“No creo que haya sido fácil para ninguno, son distintos los factores que debieron poner en juego la habilidad de los maestros, directores y todos los equipos para hacer propuestas y llegar a todos”* (entrevista 9).

Existen muchos motivos por los que se puede afirmar que la virtualidad es un desafío en sí misma, por lo que debió implicar dificultades en todos los centros educativos. Pero, tal como afirma la maestra del colegio privado, la conectividad y la participación de los/as alumnos/as en la escuela pública es mucho menor que en la escuela privada. *“En la escuela pública el chiquilín no se podía conectar, no tenía luz, en el invierno con los apagones y temporales que cortaban los cables perjudicó mucho”* (entrevista 10).

El hecho de que el neoliberalismo arrasador que penetra cada ámbito de la sociedad, profundiza la desigualdad social, no es una novedad. Pero lo que ocurre con la pandemia y las medidas consecuentes es la agudización y exposición de estas desigualdades; UNCUYO (2020) sostiene que según la UNESCO *“La exclusión y la inequidad en América Latina y el Caribe se agudizaron de manera alarmante con la pandemia”*.

El desempleo, la carencia de recursos materiales, simbólicos y culturales, son expresiones de la cuestión social, *“...tiene que ver exclusivamente con la sociabilidad erigida bajo el comando del capital”* (Netto, 2003, p.64). Cuando las maestras hablan de que alguno/as niños/as tienen más de un dispositivo a elección para entrar al aula virtual, mientras que otros/as tienen que turnarse con los/as hermanos/as para acceder desde un celular con wifi prestado, queda en evidencia que la pandemia ha venido a exponer las manifestaciones de la desigualdad que trae aparejado el mundo del trabajo en la actualidad.

Municipio Ch: Barrio Pocitos

Grado de seguimiento del aula virtual y efectividad de la misma

En lo que respecta al grado de conectividad al aula virtual, la maestra de la escuela pública sostiene que la mayor parte de sus alumnos/as siguieron el curso, *“Se han conectado todos... Después tuvimos algún caso que, si hubo una pequeña desconexión, pero enseguida lo resolvimos”* (entrevista 12). Por su parte, la maestra de la escuela privada dice que de 29 niñas/os se han conectado 18 aproximadamente.

En este caso se invierte la tendencia, la escuela pública tuvo mayor conectividad que el colegio privado. Esto se debe a que en ninguno de los dos centros educativos se presentan situaciones de vulnerabilidad, los motivos por los cuales los/as alumnos/as faltantes no se conectaron no están asociados a falta de dispositivos electrónicos, conexión a internet u otra carencia. Por este motivo, a diferencia de lo que se vio anteriormente, en esta escuela pública la asistencia fue completa.

Cuando se le consultó sobre el grado de efectividad del aula virtual, la maestra del colegio privado sostuvo que, si bien en ese colegio se pudieron adaptar tanto maestras como alumnas/os a las condiciones, la virtualidad en sí misma es un obstáculo. La maestra de la escuela pública coincidiendo afirmó que no es comparable con la presencialidad; si bien se pudo enseñar determinados contenidos la presencialidad no se sustituye.

Tal como afirma el ministro de educación Pablo Da Silveira, la presencialidad es insustituible; el contacto directo de la cotidianeidad es fundamental. UNICEF (2020) sostiene que “No hay manera de cubrir, con las diferentes propuestas de educación no presencial, lo mismo que se hubiera podido hacer en las escuelas con las niñas, niños y adolescentes y sus docentes” (p.4).

Lo que el ministro de educación y cultura denomina “estrategia de contrafuegos temprano” (La Diaria, 2020), impidió el desarrollo de la vida escolar y fundamentalmente de la identificación de cada alumna/o como miembro de un grupo. Los grupos en general, y en el aula en particular, suelen ser tanto homogéneos, “...cuando sus miembros tienen necesidades, motivos, conocimientos y personalidades muy similares” (Gómez y Acosta, 2003, s/p) como heterogéneos, donde sus miembros no comparten todas estas características. Ambos grupos aparecen en el aula y son indispensables para el crecimiento personal y educativo de cada niña/o.

En base a los aportes de Gómez y Acosta (2003) se puede decir que el aula funciona como un gran grupo y dentro de este aparecen grupos más pequeños, elegidos por los/as mismos/as alumnos/as. En estos, cada uno/a tiene un rol y una función que puede ir cambiando a lo largo del tiempo.

Esta dinámica de trabajo en grupo queda en segundo plano cuando se trata de un aula virtual, ya que a pesar de los intentos por generar cohesión entre los/as alumnos/as, la

virtualidad tiende a individualizar la educación; poniendo énfasis en el vínculo alumno/a-maestra y no alumno/a-alumno/a.

Recursos y herramientas de la escuela que operan como promotores del aula virtual

Con respecto a los recursos del centro educativo, la maestra de la escuela pública dice que “...los recursos eran el zoom y la herramienta era nuestra computadora e internet. Los recursos para los niños eran los míos” (entrevista 12). Solo aparece la presencia de la dirección ante las situaciones de ausencia persistente, para realizar un seguimiento de la familia.

La maestra del colegio privado, en cambio, sostiene que tanto la dirección como el equipo multidisciplinario brindaron apoyo constantemente a las maestras. Cuando anunciaron el cierre de las escuelas, el colegio acudió a comprar inmediatamente equipos para aquellos que los tenían rotos o no tenían por algún motivo. Así lo afirma, “Desde ese lugar se pudo dar acceso al recurso material para entrar a sus clases. Después había además un seguimiento muy claro de cada alumno, se charlaba con los que les estaba costando más desde entrar, los horarios, hasta otros inconvenientes.” (entrevista 11)

Aquí aparece una diferencia notoria en cuanto al apoyo material y humano que se brindó en cada centro educativo. Varios artículos en la actualidad documentan que el rol que juegue la dirección de cada centro contribuye a determinar, en cierta medida, el nivel de efectividad de la virtualidad; teniendo en claro que las posibilidades de acción de cada escuela están limitadas o favorecidas por muchos factores. UNICEF (2020) sostiene que “la mirada general del equipo directivo hacia la escuela, su visión, tanto de los recursos como de los actores de la comunidad educativa, es importante para poder generar las condiciones necesarias que permitan que la educación se sostenga” (p.4).

Como menciona la maestra del colegio privado, el apoyo del equipo directivo no se refiere a recursos materiales, sino a un soporte que resultó fundamental para las maestras, se trata de “...disminuir el control y aumentar la disponibilidad para consultas y dudas, generar espacios que inviten a pensar juntos” (UNICEF, 2020, p.4).

Recursos y herramientas de la escuela que operan como limitantes del aula virtual

Por su parte, con respecto a los aspectos del centro educativo que operan como limitantes del desarrollo del aula virtual, la maestra del colegio privado afirma que ninguna

acción o inacción de dirección actuó como limitante, *“La escuela estuvo todo el tiempo evaluando, conversando con las familias y nosotros”* (entrevista 11).

La maestra de la escuela pública tampoco identifica limitaciones por parte del centro. Por lo tanto, no percibe ni facilitadores ni dificultadores del desarrollo del aula virtual. Asocia la ausencia de dificultades a la situación socioeconómica de las familias, la posibilidad de tener un dispositivo, conexión a internet y la posibilidad de seguir adecuadamente el curso.

Esto muestra que, si bien el apoyo de la institución es indispensable para el desarrollo del curso, sea virtual o no; cuando las condiciones materiales, económicas, emocionales y culturales de las familias son favorecedoras, repercute positivamente en el rumbo y resultado del curso para esa/e niña/o en cuestión.

Perspectivas de las maestras sobre ambas administraciones: Pública y Privada

Cuando se les consultó sobre su perspectiva en cuanto a si la efectividad en los resultados de la virtualidad difiere según el tipo de administración de la escuela o no, la maestra del colegio privado dijo que sí existen diferencias. Por un lado, la realidad socioeconómica y cultural de cada niño/a influye en los resultados de la virtualidad; por otro lado, en el colegio privado suelen ser menos niños/as, existe un vínculo más estrecho y constante con las familias que se mantiene por diferentes motivos.

Aquí vuelven a aparecer las ventajas de la escuela privada que se mencionaron anteriormente, no solo se debe entender al colegio privado como una empresa donde el cliente exige y analiza la conveniencia de ese negocio. También hay que tener en cuenta que, en Uruguay, el número de hogares que puede acceder a la educación privada es considerablemente inferior al número de hogares que accede a la escuela pública. Según ANEP (2020b), para el año 2020 el número de matrículas a la educación primaria en Montevideo fue de 107.730. De esas matrículas, 77.687 se realizaron en escuelas públicas, mientras que sólo 30.043 se realizaron en colegios privados. Si bien esta diferencia no es tan grande en Montevideo comparado con el interior del país, la escuela pública duplica el número de estudiantes. Esto, sumado a la carencia de recursos humanos y materiales de algunas escuelas públicas y de la población que asiste, explica estas diferencias que menciona la entrevistada.

Por su parte, la maestra de la escuela pública afirma que *“la educación pública te asegura que el que tenes adelante es un docente, te da otro respaldo que no te va a dar el privado*

nunca” (entrevista 12). Desde esta perspectiva se asocia lo público a determinada garantía que, por diferentes motivos, la educación privada no puede garantizar.

Si bien esta reflexión es propia de la entrevistada y no se han encontrado fundamentos para avalar o refutar su perspectiva; es interesante tomar el aporte como punto de partida para entender cuál es la función del docente, o al menos qué es lo que puede esperarse.

Bustamante (2006) sostiene que la preparación y formación de un/a maestro/a,

...tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. (s/p)

El autor parte de la base de que es imposible no tener una postura e ideología del mundo; sin tratarse de una cuestión meramente política, refiere a una postura con respecto al funcionamiento de la vida social. El docente debe asumir un compromiso en la toma de decisión sobre qué quiere transmitir y cómo lo quiere hacer,

...se va a encargar de que sus alumnos reciban el capital cultural en la medida que les corresponda, de manera que se cumpla en ellos la función que les asiste en el entramado social; pues bien, para que ello sea posible, este profesor debe haber definido para sí -y para sus alumnos- su particular posición frente a la circunstancia histórico-cultural que enfrenta. (Bustamante, 2006, s/p)

Por lo tanto, en este trabajo no se problematiza si el docente de la escuela pública puede brindar más garantías y seguridad que el docente del colegio privado. Pero se entiende que el compromiso de cada docente, independientemente del centro educativo, es fundamental; en la medida en que son los/as intermediarios/as entre el/la niño/a y la sociedad.

Reflexiones Finales

En este punto interesa desarrollar algunas reflexiones que surgen a partir del análisis de toda la información.

En primer lugar, cabe destacar las diferencias que se perciben en cuanto a la educación en tiempos de virtualidad cuando se trata de situaciones de vulnerabilidad y de no vulnerabilidad. Queda en evidencia que la virtualidad es compleja en sí misma. No obstante, esas limitaciones afectaron más a niñas y niños en situación de pobreza. Esto se debe a que, como fue mencionado a lo largo del trabajo, la pandemia agudizó las desigualdades existentes en nuestra sociedad.

Estas desigualdades sociales refieren a las múltiples expresiones de la cuestión social en la actualidad. Entendiendo a la misma, a partir de los aportes de Netto (2003), como la pauperización de las clases trabajadoras debido a la relación de explotación del capital por el trabajo (p.57). Desde los inicios del sistema capitalista, la base que sustenta su funcionamiento es la existencia de mano de obra barata, personas que necesiten trabajar para sobrevivir y, así, enriquecer a los dueños de los medios de producción.

Con el paso del tiempo el capitalismo genera sus propias crisis para resurgir más fortalecido, y en cada etapa de este está inherentemente presente la cuestión social, con su variedad de expresiones. Netto (2003) basándose en el análisis de Marx sostiene que “el desarrollo capitalista produce necesariamente la ‘cuestión social’, diferentes fases capitalistas producen diferentes manifestaciones de la ‘cuestión social’” (p.62).

Es decir, desde sus inicios entre el siglo XVIII y el siglo XIX, el sistema económico vigente en la actualidad ha producido una creciente desigualdad social que se expresa en cada ámbito de la vida social perjudicando a los sectores bajos, excluidos, marginados, etc. Por esto, tal como afirma Netto (2003) no hay “nueva pobreza” o “nueva cuestión social”, se trata de la misma cuestión social instaurada que va cambiando sus expresiones con el paso del tiempo, el contexto y el avance del sistema.

Las familias en situación de vulnerabilidad mencionadas en este trabajo son atravesadas y perjudicadas por esa desigualdad social. Para estas familias la conexión al espacio virtual no fue una prioridad ya que en situación de pandemia primaban otros intereses como resolver la alimentación del día a día, mantener las changas y los trabajos, mantener la vivienda, entre otras cuestiones indispensables de la cotidianidad. Sumado a esto, parte de

esa desigualdad social también es la ausencia de tecnología, el desconocimiento de su uso, la falta de conexión a internet.

Más allá de las múltiples consecuencias de la cuestión social que conforman la heterogeneidad de problemáticas del cotidiano de las familias; existen dos cuestiones fundamentales por las que se generan dificultades para acceder al derecho a la educación en su formato virtual respaldadas por datos estadísticos, en los que interesa poner énfasis.

Por un lado, debido a la precariedad a la que están expuestas estas familias. El Observatorio de los derechos de la niñez y adolescencia del Uruguay (ODNAU, 2019) muestra que para el año 2018 en Uruguay, el 64.7% de niñas/os y adolescentes de 6 a 17 años contaba con acceso a internet, esto no solo deja por fuera del acceso a la tecnología al 35, 3% de niñas y niños de este rango etario sino que,

... existe una brecha en el acceso entre NNA de diferentes contextos económicos: mientras que entre 32 de cada 100 NNA pobres por ingresos monetarios cuentan con acceso a internet en su hogar (31,6%), sus pares de contextos más favorables se sitúan en una relación de 70 de cada 100 (70,3%). (ODNAU, 2019)

En cuanto al acceso a una computadora de uso personal, ODNAU (2019) afirma que también existe una brecha en cuanto al acceso, favoreciendo a niñas/os y adolescentes que no se encuentran en situación de pobreza.

Esta información permite comprender algunas características de las infancias poco tiempo antes de la pandemia; tal como afirman Picherili y Tolosa (2020), “los datos muestran las dificultades para efectivizar la continuidad pedagógica, y cómo impactan en mayor medida en los alumnos provenientes de hogares vulnerables” (p.11).

Por otro lado, los datos estadísticos demuestran que el nivel socioeconómico y el nivel educativo de cada persona son variables relacionadas entre sí; habiendo una tendencia a disminuir los años de estudio mientras más bajo es el quintil de ingresos, en contraposición a un aumento de años estudios para los quintiles más altos. El MIDES de Uruguay (2019) basándose en la ECH del año 2019, muestra que para el año 2019 el 49.1% de la población del quintil más bajo tuvo como máximo nivel educativo alcanzado primaria completa, mientras que el 2,3% tuvo como máximo nivel educativo alcanzado universidad o similar. Por su parte, en el quintil más alto, el 11,2% de las personas cuenta únicamente con primaria completa mientras que el 43,2% cuenta con universidad completa o similar.

Esto es una demostración en cifras de cómo influye la situación socioeconómica en el nivel educativo de la población. Dicha situación puede perpetuarse y reproducirse de generación en generación, “...las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias... determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes” (Román, 2013, p.37). Por lo tanto, en base a los aportes de Román (2013) puede decirse que cada sujeto cuenta con factores culturales a partir de los cuales se comprende la realidad y a partir de los cuales se dispone de recursos materiales, lingüísticos, sociales, etc.; cada familia cuenta con determinados factores culturales que establecen, en cierta medida, las decisiones que tome cada sujeto tanto en lo que respecta a la educación como en cada ámbito de la vida social (2013, p.39).

Asociado a esto, surge otra cuestión interesante a reflexionar. Indistintamente del sector social al que pertenezcan las infancias, las maestras sostienen que el principal motivo de la desvinculación educativa fue la falta de interés de las familias, de las 6 maestras entrevistadas en la primera parte del trabajo, 5 mencionan esto. Esta opinión tiene mucho que ver con la mencionada reproducción del capitalismo, porque denota una postura individualista forjada dentro de una “sociedad de individuos” (Castel, 1995, p. 388) promovida por el sistema capitalista. Pone en evidencia la dificultad de las maestras para comprender la cantidad de problemáticas a las que están expuestas esas familias; no se logra una visión integral de las mismas. Lo que, según Rozas, en Trabajo Social puede entenderse como desentrañar las manifestaciones de la cuestión social (Rozas, 2001 citado en Mallardi, 2009).

Los sujetos en la vorágine de la vida cotidiana producen y reproducen valores y conductas que no suelen problematizar, como ya fue mencionado, actúan en la inmediatez y superficialmente. Las maestras se encuentran con esa cotidianeidad de las familias cada día, por tanto, sería enriquecedor que cuenten con determinado bagaje de conocimientos que le permita, en palabras de Mallardi (2009), “establecer las mediaciones adecuadas” (p.68), para comprender la particularidad de cada situación.

Probablemente el hecho de no comprender esta particularidad genera la evidente culpabilización hacia las familias por la dificultad que manifiestan tener a la hora de desempeñarse en el espacio virtual según las exigencias de la institución.

Individualizar y responsabilizar del fracaso del espacio virtual a cada familia por su falta de interés es ignorar las desigualdades sociales que nos atraviesan como sociedad. Esta individualización colectiva como menciona Castel (1995) involucra “...las dificultades y los riesgos de existir como individuo” (p.388). No todas las familias cuentan con los mismos “soportes”, en palabras de Castel (1995); cada sujeto posee determinado capital social y cultural (p.18) que se adquieren a lo largo de la vida, y son estos los que determinarán las estrategias y respuestas a cada situación que se presente, en este caso la educación virtual.

Solo una maestra mencionó la importancia que tiene la situación socioeconómica, y cómo la misma interfiere de distintas maneras en la posibilidad de las familias de contribuir al ejercicio del derecho a la educación de cada niña/o. Esta postura fue avalada por múltiples artículos de prensa y documentos elaborados en los últimos dos años; entre ellos “Educación virtual y marginalidad” elaborado por La Nación (2021), “La desigualdad de la educación en línea” elaborado por Inoma (2021), “Educación en pandemia” elaborado por El Observador (2021) y, “La brecha educativa que en Uruguay revela la pandemia del coronavirus” elaborado por Urwicz (El País, 2020).

Otra cuestión a reflexionar es la idea de que las limitaciones están vinculadas al sistema educativo. En este punto interesa enfatizar el hecho de que la política educativa no es responsable de resolver la desigualdad social, que en contexto de pandemia impide la conectividad de los/as alumnos/as.

Son las políticas públicas que apuntan al bienestar de la población las que tienen la capacidad de restituir derechos vulnerados. Puntualmente se trata del conjunto de políticas sociales y políticas económicas impulsadas por el gobierno a través de las cuales se pretende mejorar, o no, las condiciones de vida de las personas, es decir, hacer frente o no a la desigualdad social.

No obstante, puede que el conjunto de políticas sociales y económicas del gobierno no campretendan resolver o aminorar dicha desigualdad social. Esto se debe a que, con la instauración de estados neoliberales la intervención estatal en materia de política social se redujo considerablemente, tal como afirma Esquivel (1996),

El neoliberalismo establece el debilitamiento de los programas sociales, esto mediante las estrategias de la focalización y la compensación, así como transferir al sector privado funciones sustantivas que el Estado había tenido... para lograr en parte la

reducción del aparato estatal, del presupuesto y generar respuestas de corte individual. (p.5)

El Estado uruguayo tiene, desde el último cambio de gobierno en 2020, un enfoque neoliberal de las políticas sociales, lo que implica un recorte importante del gasto público social en esta área. Dicho gasto público era destinado a políticas y programas sociales de larga data, que comenzaron a surgir desde el año 2005 con el primer gobierno del Frente Amplio, puntualmente a partir del 2007 con la implementación del Plan de Equidad.

Particularmente se pone énfasis en Maestros comunitarios ya que tuvo un gran impacto en materia de educación, dado que los/las profesionales operaban como nexo entre la escuela y la/el niña/o. Además, actualmente se vienen generando cada vez más restricciones en cuanto al acceso a prestaciones sociales, promoviendo políticas sociales cada vez más focalizadas.

Dicho esto, vale aclarar que si bien las maestras sostienen que las posibilidades de acción o las limitaciones encontradas en cada escuela no dependen del equipo directivo y equipo de trabajo; puede decirse que más allá de las limitaciones generadas por la ausencia de políticas sociales que respondan adecuadamente a las necesidades de la población, las herramientas y recursos con las que cuente la institución, el equipo docente y las/os alumnas/os interfiere contundentemente en el resultado de la virtualidad.

De hecho, no es casualidad que 5 de las 6 entrevistadas coinciden en que las instituciones privadas sortearon mejor la virtualidad. Los centros educativos privados cuentan con mayores recursos y/o menos limitaciones que las instituciones públicas; en parte asociado a la lógica de empresa, donde niñas/os y familias se vuelven clientes a las que hay que satisfacer.

En suma, la educación virtual implica en sí misma un cambio en la forma de garantizar y ejercer el derecho a la educación, teniendo en cuenta que la presencialidad es insustituible y aspectos como el intercambio cara a cara son parte fundamental de este derecho. Cuando se trata de niñas y niños en situación de vulnerabilidad este derecho se ve más vulnerado aún. Queda en evidencia que cuanto menor es el nivel socioeconómico de las familias, más tiempo pasan los/as adultos/as intentando solucionar la heterogeneidad de problemáticas de su cotidianeidad: desempleo, trabajo informal, falta de alimentos,

multiplicidad de hijas/os para criar, incertidumbre; esto hace que la educación no se convierta en la principal prioridad.

Durante la pandemia la imposibilidad de acceder a la educación virtual se convirtió en una expresión más de la desigualdad social, otra manifestación de la cuestión social. Dicha cuestión social, como afirma Pastorini (1999), es provocada por la relación desigual entre el capital y el trabajo (p.1).

Bibliografía

- Ariés, P. (1986). *História social da Criança e da Família*. Segunda edición. Rio de Janeiro: Editorial Guanabara.
- Bernal. JL, Lacruz. JL (2013) La privatización de la educación pública Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 3. Pp. 103-131.
- Bustamante, A (2006) Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de:
<https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Bustelo, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría*. Argentina: V Congreso mundial por los derechos de la infancia y la adolescencia.
- Cabrera (2005) *Nuevas tecnologías y exclusión social: Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Madrid, España.
- Carli, S. (1999) *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. Argentina Editorial Santillana.
- Castel, R (1995) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*.
- Castel, R (2010) *El ascenso de las incertidumbres: Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, Argentina.
- Cauas, D (2003) Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación.
- Cicchelli-Pugeault (1999) *Las teorías sociológicas de las familias*. Editorial Hasa.
- De Jong, E (2001) *La familia en los albores del nuevo milenio*. Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- De León Sánchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de teoría de la educación. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de:
https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamili aescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Donzelot, J (1990) *La policía de las familias*.
- Esquivel, F (1996) *Neoliberalismo y su impacto en el Trabajo Social. La experiencia de América Latina*. Costa Rica.
- Expósito. C, Marsollier. R (2020). Virtualidad y educación en tiempos de Covid-19: Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*. Pp. 1-22.

- Failache. E, Katzkowicz. N, y Machado. A (2020) *La educación en tiempos de pandemia y el día después*. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Instituto de economía. UdelaR.
- Franklin, A (2020) *El aprendizaje de niños con TDAH durante el covid-19*. Healthy children. Recuperado de: <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/COVID-19/Paginas/ADHD-and-Learning-During-COVID-19.aspx>
- Gianna, S (2011) Vida cotidiana y Trabajo social. *Revista Cátedra Paralela*. N° 8. Pp. 48-67.
- Gómez. I, Escobar. F (2021) *Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú*. Scielo Preprints.
- Gómez Mujica. A, Acosta Rodríguez. H (2003) Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6) Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es.
- González. M, Guerra. A, Prato. S y Barrera. P (2009) Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia-escuela. *Ciencias Psicológicas*. Vol. 2. Pp. 219-224. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/153/137>
- Guerrero, MA (2016) La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*. Vol 1, n°2, pp. 1-9. Recuperado de: <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>
- Iamamoto, M (2003) *El servicio social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional*. Cortez editora.
- Jaramillo, L (2007) Concepciones de infancia. *Zona próxima*. N°8. Pp. 108-123. Colombia.
- López Melero. M, Mancila. I, Sole García. C (2016) Escuela pública y proyecto Roma: dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista interuniversitaria de formación*. N°85, pp. 49-56. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/111162/124087/4%20EscuelaPublicaYProyectoRomaDadmeUnaEscuelaYCambiar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mallardí, M (2009) Entrevistar en trabajo social: Elementos para problematizar la práctica profesional. *Revista RVTSLUZ*. Vol. VI. Pp 58-74.
- Mendy, M. Gonzalez, V. (2018) *El territorio como ámbito de expresión de las desigualdades sociales*.

- Narodowski, M. (2004). *De Oliver Twist a los pibes chorros*. La habilitación de la oportunidad . Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Netto, JP (2003) *Cinco notas a propósito de la cuestión social*. Boitempo, San Pablo.
- Pastorini, A (1999) *La cuestión social y sus alteraciones en la contemporaneidad*.
- Picherili. M, Tolosa. M (2020) *Educación en pandemia y desigualdad*. Observatorio socioeconómico UCALP.
- Razeto, A (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. Recuperado de:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200007&lng=es&tlng=es.
- Román, M (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 11, N°2, pp. 33-59. Madrid, España. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Salúm, M. (2004) *Asimetría como servicio para la liberación: de la relación trabajador social-sujeto de la intervención desde una perspectiva ética*. (Tesis de grado) UdelaR. Montevideo, Uruguay.
- Schleicher, A (2020) *The impact of COVID-19 on education: insights from education at a glance 2020*. OECD.
- Veiga, D. (2015) *Desigualdades sociales y territoriales en Uruguay*. Montevideo, Uruguay. Facultad de Ciencias Sociales.
- Walker. J, Pearce. C, Boe. K, Lawson. M (2019) *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*. Oxfam internacional.
- Wolf. L, González. P, Navarro. JP (2002) *Educación privada y política pública en América Latina*. Preal. Santiago de Chile, Chile.

Documentos institucionales

- Administración Nacional de Educación Pública (2020a) *Desafíos de la educación a distancia: Estrategias y herramientas para docentes y comunidad educativa*. Montevideo, Uruguay.
- Administración Nacional de Educación Pública (2020b) *Matrículas*. Observatorio de la educación. Recuperado de: <https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/matricula>

- Banco de Desarrollo de América Latina y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) *Las oportunidades de la digitalización en América latina frente al Covid-19*.
- Banco interamericano de desarrollo (2020) *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Banco interamericano de desarrollo. Argentina.
- Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) Ley °17.823 (2004) Artículo n°9 (07/09/2004) Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2001) *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. División de Estadísticas y proyecciones económicas. Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2009) *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Universidad Nacional de Córdoba. CONICET.
- Convención sobre los Derechos del Niño (20/11/1989) Recuperado de: https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=146
- Decreto 93/020 de 2020 [Presidencia de Uruguay] Declaración de estado nacional de emergencia nacional sanitaria por como consecuencia de la pandemia originada por el virus covid-19. 13/03/2020. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>
- Díaz, B (2020) Como aprender con las escuelas cerradas. CAF. Recuperado de: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2020/03/como-aprender-con-las-escuelas-cerradas/>
- Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (2020) *En Uruguay contás con una ley que garantiza tu derecho a la educación*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/educacion/>
- Facultad de Ciencias Sociales (2020) *Impactos de la pandemia por covid-19 en las dinámicas familiares y reproductivas*. Universidad de la República.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020) *Los equipos de conducción frente al Covid-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia*.

- Instituto Nacional de Estadística (2019) *Microdatos de la Encuesta Continua de Hogares 2018*. Uruguay
- Instituto Nacional de Estadística (2020) *Microdatos de la Encuesta Continua de Hogares 2019*. Uruguay
- Intendencia de Montevideo (2013) *Informe Censo 2011: Montevideo y Área Metropolitana*. Montevideo, Uruguay.
- Intendencia de Montevideo (2020) *Información física y sociodemográfica por Centro Comunal Zonal*. Unidad de Estadística.
- Ley N° 16.137 (1990) Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. 20/09/1990. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990>
- Ley N°18.437 (2008) Ley general de Educación. 12/12/2008. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ministerio de Desarrollo Social (2011) *La reforma social: hacia una nueva matriz de protección social del Uruguay*. Consejo Nacional de Políticas Sociales.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015) *Caracterización de la población según nivel de vulnerabilidad*. DAES-DES y TC-DINEM.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016) *Plan Nacional de primera infancia, infancia y adolescencia*. Dirección Nacional de Políticas Sociales.
- Ministerio de Desarrollo Social (2019) *Distribución porcentual de las personas mayores de 24 años según máximo nivel educativo alcanzado quintiles de ingresos. Total, país*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/indicador/distribucion-porcentual-personas-mayores-24-anos-segun-maximo-nivel-educativo-alcanzado-1>
- Ministerio de Educación y Cultura (30/03/2018) *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2016*. Uruguay. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/logro-nivel-educativo-alcanzado-poblacion-2016>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) *El rol del equipo directivo*. Directores que hacen Escuela.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a) *Las respuestas educativas nacionales frente a la covid-19: El panorama de América Latina y el Caribe*. Chile

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (26/11/2020b) Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) *Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19: El panorama de América Latina y el Caribe*. Chile.
- Plan Ceibal (2017) *Hicimos historia haciendo futuro*. Uruguay.
- Plan Ceibal (2020) *Desafíos de innovación educativa en Uruguay*. Fundación Ceibal.
- Plan Ceibal (21/09/2021) *Ceibal en cifras*. Recuperado de: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/ceibal-en-cifras>

Páginas web

- Ayuda en Acción (2020) *Derecho a la educación y Covid en países en desarrollo*. Recuperado de: <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/educacion/educacion-covid/>
- Bentos, N (11/04/2021) Educación improvisada: ni gratuita ni obligatoria, y cada vez más desigual. *La Diaria*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2021/4/educacion-improvisada-ni-gratuita-ni-obligatoria-y-cada-vez-mas-desigual>
- Charquero, G (08/04/2022) Sueldos en Uruguay: la encrucijada que enfrenta el gobierno ante más inflación. *Bloomberg línea*. Recuperado de: <https://www.bloomberglinea.com/2022/04/08/sueldos-en-uruguay-la-encrucijada-que-enfrenta-el-gobierno-ante-mas-inflacion/>
- Covid-19 y educación: la Unesco alerta sobre las infancias en América Latina y el Caribe. (15/11/2020). *UNCUYO*. Recuperado de: <https://www.universidad.com.ar/infancias-en-riesgo-la-unesco-alerta-sobre-la-situacion-en-america-latina-y-el-caribe>
- Educación en pandemia: solo el 40% de los estudiantes logró seguir los cursos y participar de forma continua en clases virtuales (02/07/2021) *El Observador*. Recuperado de: <https://www.elobservador.com.uy/nota/educacion-en-pandemia-solo-el-40-de-los-estudiantes-logro-seguir-los-cursos-20217120480>

- Educación virtual y marginalidad (02/05/2021) *La Nación*. Argentina. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/editoriales/educacion-virtual-y-marginalidad-nid02052021/>
- Familias organizadas escuela pública (03/06/2021). *Carta al Presidente Luis Lacalle Pou*. Recuperado de: <http://familiasorgep.uy/contenidos/comunicados/carta-al-presidente-luis-lacalle-pou>
- INOMA (09/04/2021) *Las desigualdades de la educación en línea*. México. Recuperado de: <https://www.inoma.mx/noticias/index.php/2021/04/09/educacion-linea-privilegio/>
- Langone (06/11/2020) La pandemia profundizó la brecha digital entre las escuelas públicas y privadas. *La capital*. Recuperado de: <https://www.titulos.com.ar/general/La%20Capital/la-pandemia-profundizo-la-brecha-digital-entre-las-escuelas-publicas-y-privadas/23426616>
- López-Calva, L (30/08/2021) Las sanciones de género en la pandemia: el impacto desproporcionado de la covid-19 en los resultados del mercado laboral de las mujeres. *La Diaria*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/economia/articulo/2021/8/las-sanciones-de-genero-de-la-pandemia-el-impacto-desproporcionado-de-la-covid-19-en-los-resultados-del-mercado-laboral-de-las-mujeres/>
- Comité de los derechos del niño (07/10/2019). “Acceso y uso de computadoras, internet y teléfonos celulares personales. Informe 2019”. Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia del Uruguay. Recuperado de: <https://www.cdnuruguay.org.uy/uncategorized/acceso-y-uso-de-computadoras-internet-y-telefonos-celulares-personales-informe-2019/>
- ¿Qué seis lecciones dejó la pandemia en Uruguay, según el ministro de Educación? (17/06/2020). *La Diaria*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/6/que-seis-lecciones-dejo-la-pandemia-en-uruguay-segun-el-ministro-de-educacion/>
- Sepúlveda, P. (08/10/2020) Clase a distancia: Mientras el 61% de alumnos de más altos recursos accedió a través de computador propio, solo el 29% de los de más bajos recursos pudo. *La tercera*. Recuperado de: <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/clases-a-distancia-mientras-el-61-de-alumnos-de-mas-altos-recursos-accedio-a-traves-de-computador-propio-solo-el-29-de-los-de-mas-bajos-recursos-pudo/2XE5R4UZJVC5JBB6RW3QI6RWIU/>

- Solo 43% de los niños de tercer año tienen una computadora para su uso individual (17/04/2021). *La Diaria*. Recuperado de:
<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/4/solo-43-de-los-ninos-de-tercer-ano-tienen-una-computadora-para-su-uso-individual/>
- Uruguay Presidencia (16 de agosto de 2019) *Pobreza en Uruguay bajó de 39,9 % en 2004 a 6,4 % en 2015 y repitió mínimo histórico*. Recuperado de:
<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/pobreza-uruguay-bajo-399-2004-64-2015-repitio-minimo-historico>
- Urwicz, T. (05/05/2020) La brecha educativa que en Uruguay revela la pandemia del coronavirus. *El País*. Recuperado de:
<https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/brecha-educativa-uruguay-revela-pandemia-coronavirus.html>
- Vives, J (29/01/2021) El papel de padres y madres en la educación a distancia. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20210129/6207535/papel-padres-madres-educacion-distancia.html>