



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

**Encuentros y desencuentros en tiempos de pandemia y
educación primaria virtual.**

Aportes para la reflexión en torno al goce efectivo del
derecho a la educación

Sally Giovanna Gatti Pereyra
Tutora: María Cecilia Espasandín Cárdenas

2022

Agradecimientos

El presente trabajo está dedicado a las instituciones y personas que hicieron posible mi proceso de formación universitaria en la Licenciatura en Trabajo Social. Por ello quiero agradecer a la Universidad de la República, a la Facultad de Ciencias Sociales, a sus docentes, especialmente a la profesora Cecilia Espasandín por su orientación, acompañamiento y compromiso.

Agradecer también a mis compañeros de la generación 2012, por el tiempo de aprendizaje compartido, como también a docentes y familias de la escuela 106 de la ciudad de Maldonado, por su disposición y aportes indispensables para su concreción.

Finalmente, deseo expresar una dedicatoria especial a mi hijo Andrés y a mi compañero de vida Santiago, pilares fundamentales en el día a día y en la realización de este sueño. Hoy cierra un ciclo que llevó muchos años concretar, transitando un camino de mucho esfuerzo, pero también de importantes recompensas y aprendizajes que acompañaran por siempre mi desempeño como una profesional crítica, reflexiva y comprometida del Trabajo Social.

Simplemente GRACIAS.

“La más mínima experiencia de la investigación enseña que ... el análisis atento a los detalles pertinentes, frecuentemente ocultos por su carácter aparentemente anecdótico, puede desentrañar la estructura invisible que se oculta, muchas veces, bajo las apariencias de lo insignificante.” (Bourdieu, 2000. p.214)

ÍNDICE

Introducción	5
Planteamiento y delimitación del problema de investigación.....	6
Objetivos	8
Metodología	8
Capítulo 1	
Algunos aportes de trabajos realizados en el marco de la pandemia.....	11
Capítulo 2	
Marco teórico conceptual	
¿Igualdad de oportunidades en la educación o reproducción de desigualdades?.....	14
La educación desde el binomio educación y pobreza en el Uruguay del siglo XX	18
La escuela de tiempo completo como política social focalizada.....	19
El impulso universalizador de las TIC en la educación uruguaya del siglo XXI.....	20
Conceptualización de la educación virtual, disposición de obligatoriedad y TIC	22
Capítulo 3	
Caracterización y análisis del contexto de implementación de la educación virtual obligatoria	27
Afectaciones en el goce efectivo del derecho a la educación.....	36
Conclusiones, sugerencias y algunas reflexiones personales	38
Referencias	40
Anexos	
Pauta de entrevista a docentes	45
Pauta de entrevista a familias	47
Transcripción de entrevistas	49

Introducción

El presente documento monográfico se inscribe en el marco del Trabajo Final de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UDELAR). El mismo se configura como síntesis de una investigación de carácter primario que recoge las experiencias de docentes y familias de alumnos de una escuela pública de tiempo completo quintil uno de la ciudad de Maldonado, durante la suspensión de la presencialidad de la educación en el año 2021. Desde esta perspectiva se caracteriza y analiza el contexto de implementación de la educación virtual definida como obligatoria por parte de las autoridades educativas de nuestro país, identificando las expresiones concretas de las afectaciones del goce efectivo del derecho a la educación.

Respecto a la estructura de exposición inicia con el planteamiento del problema y su delimitación, seguido de los objetivos general y específicos y la descripción de los aspectos metodológicos. El capítulo uno expone algunos antecedentes de trabajos que abordan el problema de la educación en pandemia. El capítulo dos define el marco teórico conceptual en el cual se fundamenta el trabajo y el capítulo tres nos introduce en el análisis de las experiencias de docentes y familias en el marco de la educación virtual. El tramo final está conformado por las conclusiones, sugerencias de posibles líneas de investigación y algunas reflexiones personales. Cabe destacar que se propone una mirada crítica de la educación en general y de la educación en pandemia en particular, problematizando el principio de la igualdad de oportunidades, como también su esencia reproductora de la estructura social y por tanto de las desigualdades sociales.

Es importante señalar que la producción de trabajos académicos en relación con el problema de la educación en pandemia es incipiente en Uruguay y especialmente enfocado en la educación media, terciaria y universitaria, por lo cual se entiende oportuno realizar un aporte a nivel de la educación primaria, desde la mirada del Trabajo Social, en la medida que este se configura como un campo de intervención profesional.

El interés por el tema surge a partir de una inquietud personal por conocer las posibilidades concretas del acceso a la educación virtual en las poblaciones escolares de los sectores menos favorecidos de nuestra sociedad, partiendo del supuesto de un acceso desigual. El proyecto de investigación original es el resultado de una producción individual realizada en el marco de la asignatura optativa Elaboración de Proyectos de Investigación, a cargo del profesor Hugo de los Campos, durante el año 2021. Cabe destacar que la decisión de la cursada estuvo orientada

por la necesidad de profundizar conocimientos en metodología de la investigación, como también capitalizar este tiempo de aprendizajes y formación de cara al trabajo final, que tras llevar adelante la investigación planificada se materializa en este documento.

La pertinencia del tema definido se fundamenta en la magnitud misma del acontecimiento de la emergencia sanitaria por la pandemia (COVID 19) y sus repercusiones en materia educativa, en la medida que su irrupción representó el cierre de escuelas y centros educativos en general a nivel de la región y el mundo. En este escenario cabe preguntarse:

¿Fue posible garantizar el goce efectivo del derecho a la educación en el marco de la educación virtual obligatoria? ¿Fue posible el acceso universal de la población escolar a los recursos y condiciones indispensables para su implementación?

Planteamiento y delimitación del problema de investigación

El año 2020 marcó un punto de inflexión en materia educativa tras la emergencia de la pandemia mundial por COVID 19 que puso en jaque sus sistemas a nivel global, en cuanto a sus capacidades de respuesta para enfrentar la nueva coyuntura, garantizando el acceso al derecho a la educación.

Según García (2020) en América Latina y el Caribe, unos 144 millones de estudiantes vieron interrumpida su asistencia a centros educativos como resultado de las medidas sanitarias adoptadas por los gobiernos. Las estrategias de educación a distancia para dar continuidad a los aprendizajes y bienestar de niños, niñas y adolescentes llegaron de forma desigual, pudiendo agudizar las brechas educativas preexistentes a la pandemia.

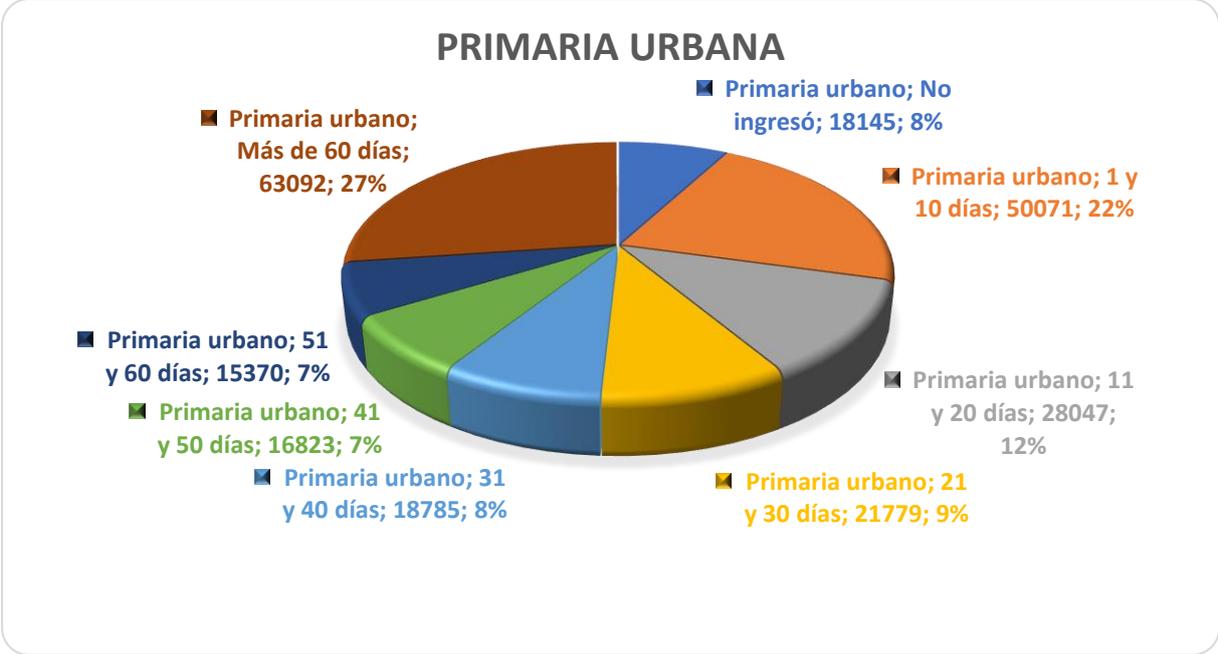
En nuestro país, tras el recrudescimiento de la pandemia y el aumento de los contagios desde inicios del 2021, el Poder Ejecutivo dispuso la suspensión de las clases presenciales por segunda vez desde el 2020, como medida de prevención contra el avance de la enfermedad. Por su parte desde ANEP, se enfatizó en la obligatoriedad de la asistencia a las clases virtuales con el objetivo explícito de dar continuidad a los procesos educativos de los alumnos en educación primaria (El País, 2021).

La implementación de la educación virtual primaria entre el año 2020 y 2021 parece haber desnudado un contexto de carencias en materia de infraestructura, evidenciando dificultades en relación con el acceso a las propuestas de educación virtual, las cuales trascienden los esfuerzos

que se han venido realizando mediante políticas tendientes a la inclusión digital universalizada en nuestro país, como la creación e implementación del Plan CEIBAL.

A continuación, se presentan algunos datos de acceso de CEIBAL que dan cuenta del estado de situación de la virtualidad de la educación en los inicios de la pandemia. Los mismos presentan información de interés acerca de los ingresos de usuarios en la plataforma CREA registrados durante el año 2020, tras la suspensión de la presencialidad.

Gráfico del porcentaje de ingresos a la plataforma CREA en educación primaria urbana entre el 16 de marzo y el 6 de octubre de 2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Plan Ceibal.

A modo de síntesis se puede apreciar que 18.145 alumnos de las escuelas primarias urbanas, lo cual representa un 8%, no registraron ingresos en la plataforma entre los meses de marzo y octubre del 2020. Mientras, 50.071 registraron ingresos entre uno y diez días en más de cien días hábiles. La información presentada evidencia en alguna medida el supuesto de las carencias de acceso a la educación virtual en términos generales, ya que la misma no muestra información desgregada por poblaciones ni departamentos.

Es importante señalar que en su génesis el Plan CEIBAL, como política de inclusión digital, posibilitó que niños/as de los estratos socioeconómicos más bajos accedieran a equipos y conectividad, especialmente desde los centros educativos. Veremos como hacia 2012 según

datos de la Encuesta Continua de Hogares, el 60,9% de los hogares contaba con al menos una computadora, mientras el 46,3% tenía acceso a internet y un 16,1% contaba con una XO como única PC (Rivoir et al. 2016).

Por todo lo anteriormente expuesto cobra relevancia pensar el escenario de implementación de la educación virtual, en torno a las poblaciones escolares menos favorecidas, en términos de un derecho que se supone afectado en cuanto a condiciones de acceso desigual. De ahí surge el problema de investigación que se presenta a continuación.

¿Cómo se expresan las afectaciones del goce efectivo del derecho a la educación en el escenario de la educación virtual obligatoria en la población de alumnos de una escuela primaria pública, urbana, quintil uno, de tiempo completo, en la ciudad de Maldonado durante la suspensión de la presencialidad, dispuesta en el marco de la pandemia por COVID 19 durante el año 2021?

Objetivos

General: conocer las expresiones concretas de las afectaciones del goce efectivo del derecho a la educación, en el contexto de desarrollo de la educación virtual obligatoria, a partir de las experiencias de docentes y familias de alumnos de una escuela pública urbana de tiempo completo quintil uno, en la ciudad de Maldonado durante el 2021.

Específicos:

1.1 Caracterizar y analizar el contexto de implementación de la educación virtual obligatoria a partir de las experiencias de docentes y familias.

1.2 Identificar y describir las afectaciones del goce efectivo del derecho a la educación, a partir de las expresiones concretas que se desprendan de los discursos de docentes y familias.

Metodología

En cuanto al diseño de investigación, con la finalidad de dar cuenta del tema definido se propuso un enfoque cualitativo descriptivo mediante el cual acercarnos al conocimiento del fenómeno estudiado en profundidad. Respecto a la producción de conocimiento se apeló al método inductivo, desde donde el conocimiento al cual se arriba implica el pasaje de observaciones particulares a inferencias de carácter general sobre el universo poblacional del estudio. El

alcance del trabajo pretende dar cuenta de una realidad a nivel local y en relación con una población escolar particular.

El universo de estudio estuvo configurado por la población de docentes y familias de la escuela 106 de Tiempo Completo de la ciudad de Maldonado. La selección de dicha institución estuvo determinada por su categorización como quintil uno, a la cual asisten particularmente niños y niñas de contextos socioculturales definidos como vulnerables. Cabe destacar que el enclave territorial del edificio se ubica en cercanía de los asentamientos Nueva Esperanza y Los Eucaliptos, de donde proviene gran parte de su matrícula escolar.

En la medida que se buscaba recoger las experiencias de familias y docentes, como informantes típicos, se consideró pertinente implementar la entrevista semiestructurada y el registro de notas en cuaderno de campo. Se elaboró una guía de preguntas en la cual se expresaron las dimensiones temáticas que se pretendía explorar para dar cuenta de los objetivos planteados. Es importante señalar que la misma estuvo sujeta a cambios, particularmente cuando las respuestas obtenidas requirieron la estrategia de repreguntar. Se realizaron doce entrevistas, seis dirigidas a referentes familiares y seis a docentes, entre los meses de febrero, marzo y abril del año 2022.

El número de entrevistas realizadas fue delimitado por la estrategia de saturación en cuanto a la información recabada, la cual implica que un momento dado, la información a la cual se accede deja de aportar nuevas propiedades a las dimensiones temáticas propuestas (Valles, 2002).

El plan de análisis se centró en la identificación de los núcleos de sentido extraídos de aquellos fragmentos de entrevista en los cuales se expresaban ideas compartidas por los entrevistados/as. El método seleccionado para el análisis de las entrevistas fue el comparativo mediante el cual examinar su contenido, sistematizando y organizando la información en categorías o subtemas dentro de las dimensiones temáticas predefinidas.

Se tomaron en cuenta datos primarios (configurados por las entrevistas realizadas) y datos secundarios (información actualizada de acceso a CREA, como también datos estadísticos relevantes para la exploración del problema de investigación definido) en estrecha relación con la revisión bibliográfica propuesta en el marco teórico conceptual del trabajo.

Para la redacción del documento se enfatizó en el criterio de parsimonia, el cual implica que el trabajo de escritura refleje la explicación más completa posible, evitando la utilización de

términos innecesarios o desconocidos que dificulten su lectura y comprensión. El objetivo en este sentido es favorecer la accesibilidad del público en general. (Gerring, 2014).

Capítulo 1

Antecedentes, algunos aportes de trabajos realizados en el marco de la pandemia

Desde una perspectiva histórica puede observarse la génesis de enfermedades infectocontagiosas que afectaron los sistemas educativos tradicionales en diferentes momentos. Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX la educación pública y la salud configuraron una estrecha alianza mediante la cual la medicina trascendió su tarea de sanación de la enfermedad de los cuerpos físicos individuales, para asumir dentro de sus funciones la sanación del cuerpo social aplicando su saber científico. Fue así como la escuela se configuró como la institución social aliada para adoctrinar a las familias en la normativa del higienismo, como teoría positivista de la salud. Remontándonos al año 1871 verificamos el surgimiento de la Peste amarilla, casi medio siglo después, en 1918, la denominada Gripe española y en 1956, el brote de Poliomiélitis. En las primeras décadas del siglo XXI, en el año 2009, la Gripe A H1N1 y finalmente en 2020, la pandemia por COVID 19 (Dussel, Ferrante & Pulfer, 2020).

Los contextos de crisis sanitaria han implicado consecuencias educativas, expresadas en cierres de establecimientos y rupturas con los formatos tradicionales de enseñanza. La pandemia por COVID 19 encontró a los sistemas educativos latinoamericanos debilitados. En este escenario, la desigualdad del derecho a la educación se hace patente en todos los países, particularmente en zonas rurales, como también en las periferias pobres de las ciudades y las comunidades aborígenes. Esto ocurre más allá de la tendencia a la que asistíamos en relación con la universalización de la educación, especialmente en cuanto a la educación primaria y avances significativos en educación media, aunque estos ocurrieran de forma desigual (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020).

Retrospectivamente podemos apreciar como la familia, el trabajo y la escuela tardaron al menos 300 años en diferenciarse. Su institucionalización se configura como tal recién a partir de la revolución industrial y el afianzamiento de los Estados nación. Actualmente, las medidas de distanciamiento social previstas para controlar el avance del COVID 19 están produciendo el desdibujamiento de dichas instituciones. El cierre de las escuelas, la educación en casa y el teletrabajo son expresiones de la nueva realidad y con ella la superposición de las funciones sociales de estas instituciones. (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020).

El sistema educativo tradicional concebido como lo conocíamos se detuvo abruptamente. Se produjo una transformación inesperada de los vínculos pedagógicos, los cuales resultaron suspendidos en su formato habitual, evidenciando la importancia de las instituciones

educativas. La interrupción de las clases presenciales se tradujo en nuevas expresiones de desigualdad, los sectores menos afectados por la crisis sanitaria y económica pudieron afrontar los acontecimientos, accediendo a diversas modalidades de educación a distancia, muchas de ellas provistas desde el mercado. Su contracara son los millones de niños/as en el mundo que no accedieron a alternativas que garantizaran su continuidad educativa. Es así como algunas instituciones continuaron sus actividades en línea, logrando una relativa contención de su alumnado, mientras que en el extremo opuesto muchos alumnos perdieron comunicación con los docentes (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020).

En este escenario, en el cual prima la necesidad de sostener el distanciamiento social, la escuela y el trabajo en casa han impactado en nuestra vida cotidiana, transformando los roles tradicionales, las familias debieron asumir tareas docentes que generalmente desconocían. Al mismo tiempo, el cuerpo docente se enfrentó a la necesidad de adquirir saberes tecnológicos y gestionar nuevas formas de comunicación con sus alumnos. El uso del teléfono, las redes sociales y aplicaciones para hacer llegar las actividades escolares a los alumnos, han sido algunas de las estrategias implementadas (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020).

El nuevo contexto sanitario determinó la ruptura de un sistema educativo sostenido por más de 150 años, implicando la necesidad de implementación de un salto tecnológico abrupto y desigual. El sistema escolar ha sido sacudido en sus estructuras, la nueva realidad puso en jaque sus reglas, sus rutinas y el propio rol docente en relación con su tarea de enseñanza, evaluación y promoción. La crisis del covid-19 está dejando en evidencia la brecha existente en relación con las TIC, conocida como brecha digital (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020).

La domiciliación de la escuela representa una transformación forzosa del escenario educativo, en el cual la enseñanza y el aprendizaje se separaron de la comparecencia de los cuerpos en un lugar físico compartido. Docentes y alumnos de todo el mundo se enfrentaron al desafío de trabajar desde casa. El escenario habitual de la escuela resultó modificado en sus encuadres propios que fijaban sentidos y configuraban identidades. Esta ruptura en el espacio escolar, hasta entonces diferenciado de otros, implicó movimientos de espacios físicos y también simbólicos. Respecto a ello, resulta oportuno señalar que la invención del aula se instala históricamente como un espacio material y una estructura definida para lo escolar con su propia tecnología, arquitectura y regulación de los cuerpos, donde se organizan y producen encuentros en condiciones más igualitarias. Mientras la irrupción de la escuela en casa se expresa en términos de enormes desigualdades en relación con los espacios disponibles para la acción

educativa, la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y las posibilidades de las familias para acompañar los procesos educativos de sus hijos (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020).

Los trabajos académicos que abordan la nueva realidad educativa a nivel de la región y el mundo son diversos. Ruiz (2020) propone estudiar las implicancias de la pandemia en torno al derecho a la educación en su contenido pedagógico. En su trabajo analiza los efectos coyunturales sobre la escolarización, desde una perspectiva macro, considerando datos globales y desde una perspectiva micro, tomando en cuenta sus efectos en los sistemas e instituciones educativas de todos los niveles. Desde donde concluye que las poblaciones vulnerables son las que han resultado más afectadas a nivel global.

Según Expósito & Masollier (2020) el contexto de la educación en pandemia ha evidenciado la existencia de desigualdades en relación con el uso de tecnologías y los recursos pedagógicos en formatos digitales. Concluyendo que las diferencias identificadas se relacionan con el tipo de gestión, el nivel educativo, la situación socioeconómica del alumnado, el rendimiento académico de los mismos y el apoyo recibido por parte de las familias.

Finalmente, López (2020) afirma que el alumnado de centros educativos privados y pertenecientes a familias de nivel socioeconómico más alto han sufrido en menor medida los efectos negativos de la emergencia sanitaria y la educación virtual. Por otra parte, menciona que los docentes de los centros educativos privados se perciben más preparados y con mayores herramientas y saberes tecnológicos, para enfrentar el contexto de la virtualidad, que los docentes de los centros públicos. Además, el relacionamiento y comunicación con las familias de los primeros ha sido mayor durante el confinamiento, en comparación con las familias de los centros públicos, en gran medida por el conocimiento y la apropiación de las TIC por parte de los primeros. Los colegios privados lograron ofertar más actividades virtuales con participación de los/as docentes y las/los estudiantes. Concluye que en los centros públicos se evidencia una mayor desconexión del proceso educativo de los y las estudiantes pertenecientes a contextos desfavorecidos, quienes resultaron más perjudicados en el marco de la educación virtual. Respecto a ello, quienes alcanzaron cierta continuidad del proceso educativo lo hicieron de forma desigual, por lo cual es de esperar que se encuentren en situación de desventaja, una vez que se retome la presencialidad.

Marco teórico conceptual

¿Igualdad de oportunidades en la educación o reproducción de desigualdades?

Desde las últimas décadas asistimos a dos grandes paradigmas de la justicia social, la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Ambas miradas están enfocadas en minimizar la tensión propia de las sociedades democráticas, entre la idea de la igualdad de los individuos y las inequidades existentes. Cabe destacar que las mismas expresan posiciones profundamente diferentes. La primera coloca el foco en las posiciones que organizan la sociedad, por lo cual se refiere a los lugares que ocupan los individuos en la estructura social. Desde esta postura de la justicia social se busca reducir las desigualdades en términos de los ingresos económicos, las condiciones de vida, acceso a servicios y la seguridad social (Dubet, 2011).

Por otro lado, la perspectiva de la igualdad de oportunidades es parte del proyecto democrático moderno, desde donde se propone que cada individuo acceda a la misma oportunidad. Para Dubet, (2011) se trata de una “ficción”, que parte del supuesto de que la herencia y las diferencias educativas estarían extinguidas mediante el acceso a iguales oportunidades. Podemos apreciar como el concepto del mérito del individuo se ubica en el centro de esta perspectiva de justicia social, desde donde se entiende que solo pueden producirse desigualdades justas (p.55).

La igualdad de oportunidades en la educación nos dice que el Estado busca compensar las carencias de origen de las poblaciones menos favorecidas a partir de una base igualitaria de acceso. Si bien dicho principio tiene un carácter distributivo, se entiende que el mismo implica cierta trampa, en la medida que determina un punto de partida igualitario, pero el éxito o fracaso en el proceso educativo, como también la movilidad social ascendente, permanecen supeditados a la noción de meritocracia y esfuerzo personal. Es decir, donde cada individuo, es responsable de trasmutar esa base educativa igualitaria en una posición social diferencial en el futuro (Dubet, 2011).

La escuela democrática de masas considera que todos los alumnos deben hacer uso de la oportunidad de que disponen en la escuela ... se ha convertido entonces en una máquina encargada de distribuir a los alumnos en función de sus resultados y de su mérito. Su papel ya no es el de integrar la sociedad, orientando a cada uno hacia el lugar que le está destinado, sino el de distribuir alumnos teóricamente iguales al término de una competencia honorable. (Dubet, 2011. p.64)

Si bien la igualdad de oportunidades es un principio deseable en todas las sociedades, no se debe perder de vista que el mismo expresa un ideal que no se observa en la realidad, donde las desigualdades resultan evidentes. A eso se refiere Dubet cuando habla de "ficción" (7m 19s) puesto que "la igualdad de oportunidades supone ... que la escuela neutraliza los efectos de las desigualdades sociales" (7m 49s). Para lograr una distribución igualitaria del alumnado, primero deberían anularse las desigualdades sociales. Sin embargo, como la igualdad en la oferta educativa no anula las desigualdades de origen se activan políticas dirigidas a los alumnos considerados desfavorecidos en términos sociales y culturales (CIIE, 2012).

Desde la mirada de la igualdad de oportunidades los grupos sociales se definen por formas de discriminación y condiciones de desventajas que obstaculizan su movilidad social ascendente. "A partir de ahora, los barrios populares son designados como ... desfavorecidos ... difíciles, o sensibles". (Dubet, 2011. p.58)

Dubet considera que las políticas de discriminación positiva deberían ser pensadas tomando como prioridad la experiencia de los alumnos. Afirma que cuando se distribuye a los alumnos más desfavorecidos en la misma escuela y en relación con el mismo barrio de procedencia, las desigualdades de origen se multiplican, expresándose como grandes desigualdades a lo largo del tiempo (CIIE, 2012).

En el mismo sentido Bourdieu plantea la tensión que se presenta entre el ideal de una educación para todos y el principio de la igualdad de oportunidades y la educación como reproductora de la estructura social cuando sostiene que:

En tanto la escuela y la formación se presentan regularmente como prioridades nacionales, las contradicciones entre la visión oficial de un sistema escolar que asegura "el éxito de todos" (o la "igualdad de oportunidades") y su funcionamiento real tienen más tendencia a perpetuarse, dado que en gran parte siguen siendo desconocidas. (Bourdieu, 1993. p.401)

Para el autor la escuela moderna es el espacio en el cual se "fabrican las personas" (9m 28s) es decir un lugar en el cual se moldean sus formas de pensar y actuar, lo cual ocurre en "relación directa con la familia" (9m 36s). Por ello comprender el mundo social implica el estudio de la institución escolar en la cual se crean las diferencias sociales que son definidas como legítimas y que por tanto operan reproduciendo las estructuras sociales y con ello las desigualdades (Canal Filosofía, 2016).

Para Bourdieu la desigualdad de oportunidades se configura como un “hecho masivo” (11m 16s) que ha sido abordado desde hace tiempo por la sociología. Cabe destacar que desde la disciplina fue comprobada la existencia de una fuerte relación estadística “entre el origen social de los alumnos y sus resultados escolares” (11m 36s). Afirma que las desigualdades observadas no pueden explicarse totalmente a partir de las desigualdades económicas y en ese sentido introduce el concepto de capital cultural, como un condicionante fundamental del proceso educativo (Canal Filosofía, 2016).

Respecto al capital cultural sostiene que las personas heredamos de nuestras familias los medios materiales para reproducirnos, como también un bagaje de conocimientos, que implican nuestros modos de expresión, nuestras formas de trabajar, es decir de “saber hacer” (12m 54s) que es transmitido inconscientemente por esta y que se encuentra en estrecha relación con las posibilidades de éxito escolar (Canal Filosofía, 2016).

La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legítima de tal manera la arbitrariedad cultural. (Bechelloni en Bourdieu & Passeron, 1979. p.18)

Desde la perspectiva de Bourdieu el alumnado perteneciente a las clases más favorecidas de la sociedad corre con la ventaja de manejar, por cercanía cultural el lenguaje escolar, los modos de ser y actuar que la escuela espera y exige. Estas poblaciones escolares tienen una conducción de los tiempos y del trabajo en la escuela que se adecua a las expectativas del sistema educativo. Si bien estos pueden resultar aspectos irrelevantes, son en realidad “factores decisivos de diferenciación” (14m 09s) que determinan una distancia objetiva con los alumnos de los sectores menos favorecidos (Canal Filosofía, 2016).

El sistema escolar y la escuela operan reproduciendo estas desigualdades por desconocimiento, esto sucede en la medida que el docente no tiene conciencia de la naturaleza y complejidad de los mecanismos sociales que las producen y reproducen. Por ello, con frecuencia los calificativos y valoraciones escolares emitidos por parte del docente son “juicios sociales denegados” (16m 32s), es decir juicios sociales que no son percibidos como tal (Canal Filosofía, 2016).

La reproducción ... es ... el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada «educación primera») por un

lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural. (Bechelloni en Bourdieu & Passeron, 1979. p.17)

Esto no implica de modo alguno concluir apresuradamente el hecho de que “la escuela tenga la función de reproducir el orden social, sino que contribuye a esto de manera específica. La «violencia simbólica» es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Bechelloni en Bourdieu & Passeron, 1979. p.18).

Todo poder de violencia simbólica ... que logra imponer significados ... como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza ... una fuerza ... simbólica, a estas relaciones de fuerza ... Toda acción pedagógica es ... una violencia simbólica en cuanto impone ... una arbitrariedad cultural ... La autoridad pedagógica implica ... la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla...implica el trabajo pedagógico ... de inculcar que tiene que durar mucho tiempo para producir ... un habitus ... por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar ... en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados. (Ciatloni en Bourdieu & Passeron, 1979. p.25)

Bourdieu sostiene que toda forma de educación es en efecto una expresión de violencia simbólica en la medida que impone una arbitrariedad cultural, definiendo con ello un habitus determinado, que se corresponde en primera instancia con los procesos de socialización primarios y luego secundarios en el ámbito escolar. La familia es entonces la primera instancia educativa que luego continúa en el sistema escolar. Es allí donde se produce una especie de choque entre la cultura familiar de los alumnos menos favorecidos y la cultura escolar. Y en la medida que la escuela impone una cultura que entiende como natural, opera desconociendo el capital cultural precedente del alumnado que se traduce en una distancia objetiva, entre estos y las expectativas del sistema escolar.

Los aportes que ha realizado Bourdieu en torno a la educación continúan en vigencia, el reconocimiento de su esencia reproductora de las desigualdades sociales es una mirada

fundamental a los efectos de este trabajo. En el mismo sentido lo es desmitificar el ideal de la igualdad de oportunidades en la educación como propone Dubet.

Desde las últimas décadas del siglo XX asistimos a un contexto de desigualdad creciente, que se expresa en la emergencia de políticas educativas que lejos de minimizar las brechas existentes operan como estructuras institucionales tendientes a su reproducción.

La irrupción de la pandemia y la suspensión de la presencialidad de la educación, invitan a pensar ese contexto desigual en este escenario particular. Por ello se entiende oportuno proponer una breve síntesis del escenario socio histórico de la emergencia de la escuela de tiempo completo como política focalizada.

La educación desde el binomio educación y pobreza en el Uruguay del siglo XX

La relación entre educación y pobreza inicia su consolidación en las últimas décadas del siglo XX, centrando su atención en la necesidad de la asistencia o compensación de las carencias socioculturales de los sujetos que viven en situación de pobreza (Martinis 2013).

En definitiva ... lo educativo, construido discursivamente como derecho en los momentos de expansión de la escolarización de masas de los siglos XIX y XX, ha tendido a ser resignificado en las últimas décadas del siglo XX como espacio comprendido dentro del conjunto de las políticas sociales cuando se refiere a sujetos que viven en situación de pobreza, a los que nominará progresivamente como excluidos ... desde perspectivas de lo social que articulan de una forma específica las relaciones entre educación y pobreza. (Martinis, 2013. p.31)

En el Uruguay de los años noventa se desarrollaron una serie de investigaciones enfocadas en la detección de relaciones entre pobreza y logros educativos, como algunos trabajos realizados en el marco de la CEPAL. El discurso elaborado a partir de los mismos tuvo un fuerte impacto en la construcción de sentido en torno a la educación. Desde esta perspectiva la educación es entendida como un espacio fundamental para la lucha contra la pobreza y por tanto comprendida dentro de las políticas sociales para enfrentarla (Martinis, 2013).

Esa correspondencia entre pobreza y educación se traduce en la creación de centros educativos y propuestas pedagógicas donde las poblaciones de niños, niñas y adolescentes menos favorecidos finalmente resultan segregadas no sólo en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en lo simbólico, es decir, en espacios y territorios que los ubican en

posiciones diferenciales en relación con otros. En un marco creciente de segregación y desigualdad es de esperar la identificación de la reproducción de esas desigualdades en el acceso a las propuestas de educación virtual definida como obligatoria en el marco de la pandemia por COVID 19 en nuestro país.

La escuela de tiempo completo como política social focalizada

En la década de los 90 emergen las escuelas de tiempo completo, para entonces la pobreza se constituye como un problema educativo y su atención desde la educación formal se expresa en la creación de escuelas con mayor extensión horaria. Su finalidad más allá de la ampliación de la propuesta educativa se manifiesta como un paliativo mediante el cual minimizar la permanencia de los niños de contexto vulnerable en el escenario calle, como también la influencia cultural negativa de sus hogares (Silva, 2011).

En el sistema escolar ha predominado la lógica de la familia carente, donde anida el fracaso escolar, entendido en términos de carencias de capital cultural. En este escenario el docente asume como parte de su labor educativa otras áreas de socialización que antes se desarrollaban por fuera del contexto escolar y especialmente en el seno familiar. El abordaje de la política educativa desde esta perspectiva ha implicado un cambio en el perfil docente que se expresa en un rol de carácter asistencial que prima sobre el pedagógico, donde además de contar con saberes y técnicas metodológicas requiere para su labor de un conjunto de habilidades que trascienden su formación profesional. Ante esta realidad cuando las expectativas del docente en relación con el alumno y la familia no se colman, se produce una tensión que le lleva a desplegar estrategias normalizadoras (Silva, 2011).

Baraibar (2012) en referencia a Fernández (2007), plantea que la escuela es la institución que se encuentra en mejores condiciones para proporcionar experiencias de convivencia con otros y como espacio de reflexión de dicha convivencia, la escuela como un “microcosmo”, una representación de la sociedad. En ese sentido es fundamental “impedir que las escuelas se conviertan en guetos a los que solo acuden públicos homogéneos, no importa de qué parte del espectro social” (p.203).

Sin embargo, las instituciones educativas a las cuales concurren niños, niñas y adolescentes de los sectores menos favorecidos de nuestra sociedad se caracterizan por las expresiones de prácticas de compensación y asistencialismo. En este escenario el sistema educativo se configura como una “tecnología de gobierno” dirigida a conducir a las poblaciones más

empobrecidas, “definidas no desde la constatación de la desigualdad de las cual son víctimas, sino en tanto portadoras de carencias o de formas degradadas de la cultura que deben ser neutralizadas” (Cristóforo, Martinis & Míguez, 2013. p.6).

La segregación educativa se entiende como la distribución desigual de los estudiantes según sus características en diferentes centros educativos, esta realidad opera reforzando las inequidades y contribuyendo a la segmentación social. Segregar a los alumnos por su nivel socioeconómico implica una expresión de discriminación, como también de la reproducción de las desigualdades sociales y culturales, obturando la cohesión social (INEd, 2021).

De acuerdo con la definición de categorías presentes en el portal de ANEP, las escuelas de nuestro país se dividen por nivel sociocultural, mediante la segmentación de la totalidad de las escuelas públicas en cinco grupos iguales en cantidad de centros educativos. En el quintil uno se agrupa el 20% de las escuelas de contexto consideradas como más vulnerables y en el quintil cinco el 20% de las escuelas de contexto menos vulnerable.

Según datos del Monitor educativo CEIP, 2019, las escuelas de tiempo completo quintil uno y dos representan el 14, 5% de las escuelas públicas y la matrícula escolar en las mismas es del 14,4% d (de primero a sexto año). Un dato de interés es que en dichas escuelas el porcentaje de madres que tienen como máximo nivel educativo alcanzado la educación primaria completa es de 39, 3%.

Lo expuesto hasta ahora resulta fundamental para adentrarnos en la comprensión de las desigualdades de acceso en el marco de la disposición de la educación virtual obligatoria. A continuación, se presenta una contextualización del estado de situación de la inclusión digital y el acceso a las TIC en nuestro país.

El impulso universalizador de las TIC en la educación uruguaya del siglo XXI

En el año 2007 asistimos al surgimiento del Plan CEIBAL el cual fue creado durante el gobierno del Frente Amplio por parte del Dr. Tabaré Vázquez. En sus inicios dicha política fue pensada en términos de inclusión digital. Su creación “se enmarca en la necesidad de avanzar hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento desde una perspectiva social y educativa” (Rivoir & Lamschtein, 2014. p.5).

El Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) se configura como una política pública universal sin precedentes en el mundo. La misma

implica el acceso de alumnos y docentes de la educación pública de nuestro país a una computadora XO (laptop), diseñada para su utilización con fines educativos. Dicha política se basa “en el proyecto One Laptop Per Child (OLPC) del Massachusetts Institute of Technology” (Rivoir, 2009. p 305).

A partir de los aportes de Rivoir, (2009), se detallan los cometidos del Plan CEIBAL:

Objetivo: Proporcionar computadoras personales portátiles a todos los alumnos/as y maestros/as de la educación pública, con el propósito de facilitar el acceso de los/as uruguayos/as a la informática e Internet, y como instrumento para mejorar la formación e incentivar la equidad social.

Meta: Dotar desde el Plan CEIBAL, de computadoras personales portátiles a todos los alumnos y docentes del Consejo de Educación Primaria de todo el país, y formar a la totalidad de maestros en el uso educativo de las mismas al 2010.

El Proyecto Pedagógico establece los lineamientos de trabajo y los siguientes objetivos generales:

Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar.

Promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro.

Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño/nieto; niño/maestro; maestro/maestro y niño/familia/escuela.

Promover la literacidad y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica atendiendo a los principios éticos (p. 305).

Resulta fundamental señalar que en el año 2008 se aprueba en nuestro país la Ley General de Educación N° 18.437, donde se incluye el acceso a las TIC. La misma reafirma la educación como un derecho humano fundamental, declarando de interés general su goce y efectivo ejercicio, donde el Estado es el garante y proveedor de una educación de calidad para todos sus habitantes, la educación estatal estará regida por los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades.

El Estado brindará los apoyos específicos a personas y sectores vulnerables, para que alcancen la igualdad de oportunidades en el acceso al derecho a la educación, así como para asegurar el

acceso a las TIC en la enseñanza pública, promoviendo su uso con sentido y apropiación por parte de los educandos.

Además, se sostiene que la educación a distancia y de carácter semipresencial, comprenderá procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieran la presencia física del alumno en el aula. Su implementación será posible siempre que se utilicen materiales y recursos tecnológicos y de evaluación desarrollados específicamente con dicho fin.

Sin embargo, la abrupta llegada de la pandemia a nuestro país modifica el escenario de implementación de modalidades de educación a distancia. Cabe destacar que la disposición de la educación virtual como obligatoria no implica en sí misma la existencia de condiciones óptimas para garantizar la universalización del acceso, como veremos a continuación.

Conceptualización de la educación virtual, disposición de obligatoriedad y TIC

Como punto de partida se considera fundamental presentar una conceptualización de lo que se entiende como educación virtual. La misma se expresa como una modalidad educativa que se implementa a distancia, en la cual necesariamente están implicadas las tecnologías de la información y la comunicación y la conectividad; en un nuevo escenario de interacción y comunicación entre docentes y estudiantes. Para su implementación se requieren recursos y condiciones adecuadas, es decir, los medios necesarios para garantizar el acceso, la calidad de la propuesta educativa y los contenidos que otorgan valor pedagógico a la instancia y se traducen en aprendizajes significativos, en un ambiente que favorezca y potencie la tarea de docentes y estudiantes (Expósito & Marsollier, 2020).

En la primera mitad del año 2021 las autoridades de ANEP comunican a la población la obligatoriedad de la asistencia de los alumnos a clases virtuales, privilegiando para su implementación, la utilización de la Plataforma CREA del Plan CEIBAL. Al mismo tiempo señalan como imprescindible la necesidad de establecer un trabajo sinérgico de colaboración entre la escuela y la familia para asegurar la participación de los alumnos.

Sin embargo, resulta primordial señalar que la transformación del contexto educativo tras las medidas de suspensión de la presencialidad modifica la estructura tradicional de la enseñanza escolar y con ello los roles del docente y la familia. En ese sentido la implementación de una modalidad de educación virtual implica la existencia de condiciones específicas para su desarrollo, que van más allá de la conectividad y que es necesario conocer.

Si bien las TIC forman parte de los avances tecnológicos de las últimas décadas transformando nuestras sociedades, su evolución no ha sido homogénea, lineal e igualitaria. Una de las desigualdades emergentes evidenciadas es la denominada brecha digital, la cual se expresa como una desigualdad propia de la Sociedad Red. Su carácter multidimensional implica tomar en cuenta la existencia de otras desigualdades de orden económico y social, por lo cual no admite ser definida ni estimada en términos dicotómicos entre el acceso o no acceso a las TIC (Rivoir & Lamschtein, 2014).

Desde esta perspectiva:

El acceso y la conectividad constituyen variables básicas que necesariamente deben complementarse con los usos para su medición. Distintos autores han indicado la importancia de que los usos sean con fines de desarrollo humano para que contribuyan a este fin, a la vez que es necesario que este sea un uso significativo o con sentido. y lograr la “apropiación social” y el aprovechamiento de las TIC para el desarrollo humano. (Rivoir & Lamschtein, 2014. p.3)

En cuanto al acceso a la conectividad según datos del 2019, es posible afirmar que, en nuestro país, nueve de cada diez hogares acceden a internet, esto representa un 88%, de los cuales el 71% cuenta con banda ancha. De los hogares correspondiente al quintil más alto de ingresos el 95% cuenta con conexión a internet y de estos el 86% accede mediante banda ancha fija. En cuanto a los hogares de menores ingresos el 84% tiene conexión a internet y de ellos un 51% cuenta con banda ancha fija. En el interior del país el 83% de los hogares tienen acceso a internet y un 63% de ellos cuenta con banda ancha fija. Mientras en Montevideo el acceso a internet de los hogares se expresa en un 94% de los que un 88% tiene banda ancha fija (EUTIC, 2019).

Si bien la brecha de acceso a internet entre el quintil 1 y el 5 es pequeña, el acceso a banda ancha fija presenta marcadas diferencias por el ingreso de los hogares (a favor de los hogares con mayores ingresos). (EUTIC, 2019.p 14)

En nuestro país, la educación se configura como uno de los ámbitos precursores en la producción de iniciativas orientadas al uso de las TIC. Respecto a ello Rivoir & Lamschtein (2014) citando a Claro et al., (2011) sostienen que:

El uso específico de las TIC en el ámbito educativo puede clasificarse en tres niveles: la gestión del centro educativo; pedagógico posibilitando cambios a través de los recursos digitales y con métodos más centrados en el trabajo activo del estudiante; curricular complementar aprendizaje de asignaturas con el de habilidades y

competencias vinculadas al uso significativo de las TIC que faciliten la integración social y económica futura del estudiante. (p.4)

Ahora bien, las posibilidades de uso y apropiación de las TIC implican un punto de partida de acceso a conectividad y dispositivos. Se espera que su apropiación por parte de los estudiantes les brinde nuevas oportunidades que se traduzcan en beneficios educativos. Sin embargo, se reconoce la existencia de una segunda brecha digital que da cuenta de otras desigualdades, las cuales responden a las capacidades de la población para el aprovechamiento de estas (Rivoir & Lamschtein, 2014).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto es importante señalar que las capacidades de apropiación de las personas en relación con las TIC están asociadas con el nivel sociocultural, por lo cual el nivel educativo alcanzado es un aspecto primordial para tener en cuenta (Rivoir, 2009).

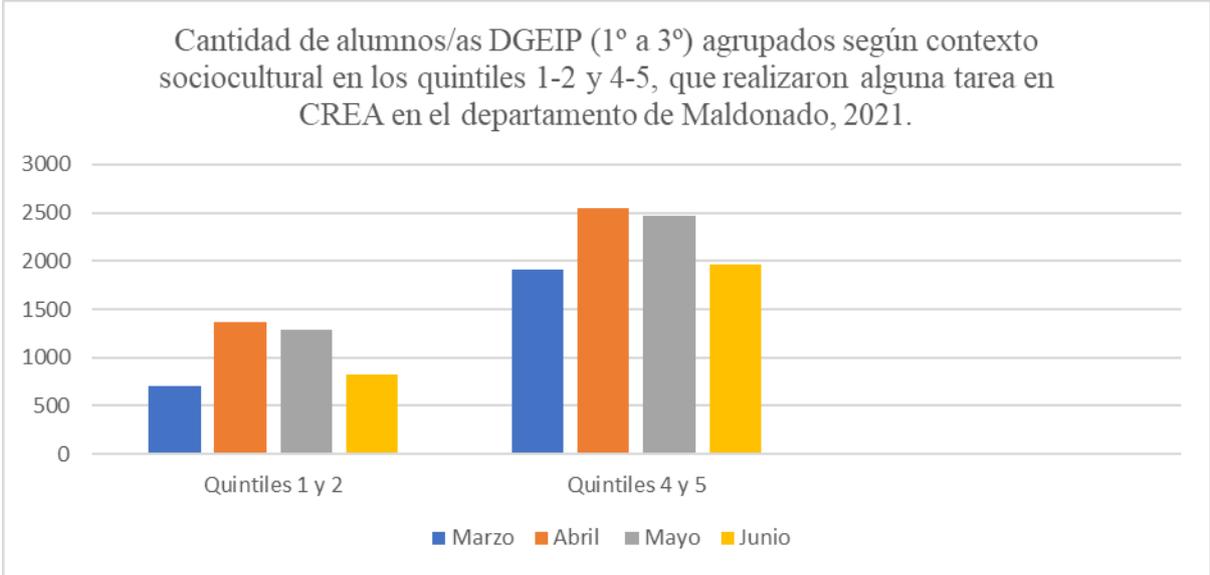
Respecto a ello según datos publicados en el portal gub.uy, del Ministerio de Desarrollo Social, MIDES, de acuerdo con datos de la Encuesta Continua de Hogares en 2019, la distribución porcentual de personas de 24 años y más, según máximo nivel educativo alcanzado por quintil de ingresos nos informa que: en el quintil uno 1,4% no cuenta con instrucción educativa, mientras el 49,1% alcanzó solo la educación primaria, el 39,7% educación secundaria, un 9,7% UTU, el 1,5% profesorado o magisterio y un 4,8% estudios universitarios. Mientras en el quintil cinco el 0,3% no tiene instrucción, el 11,2% solo cuenta con educación primaria, el 28,7% educación secundaria, el 10,8% UTU, el 5,8% magisterio o profesorado y el 43% con estudios universitarios.

Por otra parte, en base a información de EUTIC, (2019) (Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación), en relación con la utilización de dispositivos, es posible conocer el porcentaje de personas que solo se conectan a internet utilizando un celular, por nivel educativo y quintil de ingreso. Se observa que, en el nivel educativo bajo, el porcentaje de conexiones únicamente por celular se expresa en un 57%, en el nivel educativo medio en un 26% y en el nivel educativo alto en un 7%.

Cuando la misma referencia de conexión a internet se mide en términos del quintil de ingresos, se aprecia que en el quintil uno se corresponde a un 48%, mientras que en el quintil cinco es de un 16%. Cabe destacar que dicha modalidad de acceso a internet se concentra en las poblaciones en condiciones socioeconómicas más vulnerables. Al mismo tiempo se plantea que la utilización del celular como único dispositivo de conexión, limitaría el desarrollo de habilidades

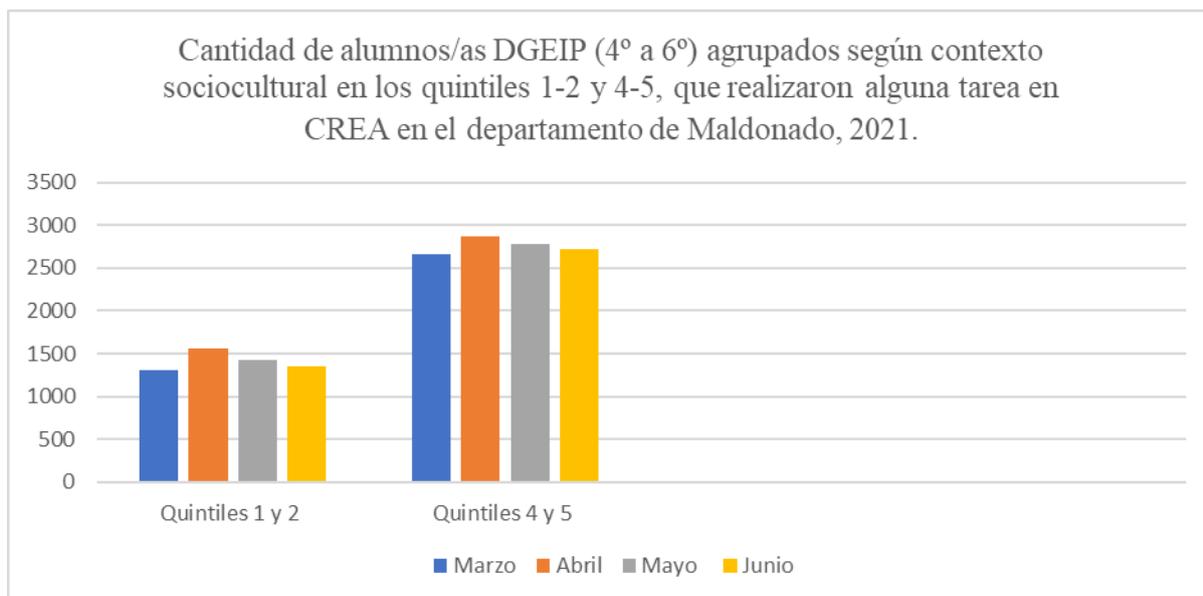
digitales debido a su escasa capacidad en términos de almacenamiento y procesamiento (EUTIC, 2019).

A continuación, se presentan datos de DGEIP por zona y contexto, sobre la utilización de la plataforma CREA en el marco de la educación virtual. La información que sigue da cuenta del acceso de la población de alumnos pertenecientes a escuelas públicas urbanas en el departamento de Maldonado.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Observatorio Ceibal.

Los datos precedentes nos informan que, en el mes de marzo del 2021, 704 alumnos del quintil uno y dos, realizaron al menos una actividad, mientras en los quintiles cuatro y cinco lo hicieron 1905. En el mes de abril, lo hicieron 1373 y 2552 respectivamente, en el mes de mayo 1285 y 2469 y en junio 818 y 1964.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Observatorio Ceibal.

Para el segundo ciclo de primaria que comprende a los alumnos entre 4° y 6° año, podemos decir que en el mes de marzo realizaron al menos una actividad 1313 en los quintiles uno y dos y 2666 en los quintiles cuatro y cinco. En el mes de abril la cantidad de alumnos ascendió a 1559 y 2865, mientras en el mes de mayo fueron 1430 y 2780 respectivamente. Finalmente, en el mes de junio lo hicieron 1349 y 2721 respectivamente.

Como podemos apreciar, si bien no es posible desagregar los datos de acceso del quintil uno, es significativa la distancia que se establece en relación con el acceso a CREA entre los quintiles más bajos y los más altos de la población escolar urbana del departamento de Maldonado.

Se observa, además, que los alumnos de 1° a 3° año de los quintiles uno y dos, accedieron en menor medida que los alumnos de 4° a 6° año comprendidos en los mismos quintiles. Sin embargo, el acceso de los alumnos de 4° a 6° año es significativamente mayor en los quintiles cuatro y cinco, en contraposición con los datos de acceso de los alumnos de los mismos grados escolares en los quintiles uno y dos.

Hasta el momento hemos podido argumentar teóricamente y en base a la contrastación con datos de interés, la existencia de desigualdades, las cuales se configuran como condicionantes objetivos para el acceso a modalidades educativas virtuales, en las poblaciones de los quintiles más bajos. En lo que sigue nos adentraremos en el análisis de las entrevistas realizadas a docentes y familias que componen el universo de estudio.

Capítulo 3

Caracterización y análisis del contexto de implementación de la educación virtual obligatoria

Este apartado responde a la concreción de los objetivos general y específicos propuestos, el mismo está destinado al análisis de las experiencias de familias y docentes de la población de alumnos de una escuela pública quintil 1 (contexto sociocultural desfavorable) de la ciudad de Maldonado, durante el tiempo de la disposición de la educación virtual obligatoria durante la suspensión de la presencialidad en el año 2021.

Es importante señalar que este trabajo no interpela a la escuela en particular, sino al sistema escolar en tanto estructura reproductora de las desigualdades sociales. En este contexto la escuela seleccionada en el marco de la investigación opera como el canal institucional de acceso a docentes y familias, cuyo testimonio permite caracterizar el contexto de implementación de la educación virtual, identificado en sus discursos, las afectaciones del goce efectivo del derecho a la educación en la población de estudio.

Desde esta perspectiva se propone que el testimonio de las personas entrevistadas y su análisis implica "... una mirada tan comprensiva como la que nos imponen y nos permiten otorgarles las exigencias del método científico. No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender" (Bourdieu, 2007. p.7).

En primera instancia se entiende oportuno realizar una breve síntesis de algunas características sociodemográficas recogidas en las entrevistas realizadas al cuerpo docente y los referentes familiares. En relación con los docentes, tres de ellos son maestros (con formación en Magisterio) y tres cuentan con formación terciaria en Profesorado de Música, Profesorado de Inglés y Licenciatura en Educación Física. En todos los casos residen en barrios alejados del enclave territorial de la escuela y la edad de los entrevistados se ubica entre los 36 y los 52 años.

Por otra parte, cinco de los referentes familiares alcanzaron como máximo nivel educativo la escuela primaria y dos no culminaron el ciclo escolar (en una de las entrevistas participaron ambos referentes adultos, por ello se contabilizan seis entrevistas y siete entrevistados). En cuanto al lugar de residencia, cuatro de las familias habitan en el contexto territorial de la escuela, en el barrio Los Olivos ex asentamiento Cuñetti y dos en el asentamiento Nueva Esperanza ubicado en una zona aledaña al centro educativo. En referencia a la condición de actividad de los referentes familiares, cuatro de ellos cuentan con trabajo formal escasamente calificado (barrenderos, empleada doméstica, niñera) y dos están actualmente desocupados y

realizan trabajo no remunerado (cuidados y tareas domésticas) en el hogar. La edad de los referentes adultos se encuentra entre los 33 y los 53 años. Las configuraciones familiares resultan diversas, identificándose familias nucleares, extendidas, y monoparentales con jefaturas femenina y masculina.

A continuación, se presentan las dimensiones temáticas y sus definiciones en el marco de las entrevistas. Las mismas recogen información que permite caracterizar y describir el contexto de implementación de la educación virtual. Para ello se toma como punto de referencia la definición de la categoría educación virtual obligatoria propuesta en el marco teórico conceptual. Dicho concepto se descompone en las siguientes dimensiones temáticas:

Ruptura de la relación áulica: refiere particularmente al pasaje de la educación presencial a la virtual.

Condiciones de acceso: esta dimensión busca dar cuenta de las posibilidades de conectividad, disponibilidad de equipos, ambiente propicio para el desarrollo de las propuestas educativas virtuales y conocimiento en el uso de las TIC.

Rol docente en la educación virtual: desempeño de la labor educativa, estrategias desplegadas, modalidades tales como clases en línea, entrega de tareas, entre otras.

Rol de la familia en la educación virtual: refiere al acompañamiento familiar en el proceso educativo de niños/as en este contexto en particular, como asegurar su asistencia (entendida como la participación sostenida en las propuestas) y apoyar la realización de las tareas.

Vínculo familia escuela: refiere a la comunicación entre docentes y familias, desde donde se pretende identificar modalidades, sentido y sistematicidad.

Ruptura de la relación áulica

En relación con el cuerpo docente entrevistado se entendió oportuno indagar sobre su opinión en torno a la disposición de la educación virtual como obligatoria. En su discurso se identifican núcleos de sentido que dan cuenta del deber ser de la educación como tal, más allá de la modalidad en la cual se desarrolle. Sin embargo, en mayor medida la disposición de obligatoriedad no ha contado con el consenso docente, desde donde se entiende que no se tomaron en cuenta las particularidades de la población escolar signada por la existencia de múltiples carencias que se irán desarrollando a lo largo del análisis.

“lo que pasa es que la educación tiene que ser obligatoria, eso es así. Ahora ... cuando tú impones una educación virtual obligatoria ... en la zona nuestra ¿verdad? Quintil uno ... “que apenas tienen conexión ... Estamos diciendo que obligamos a la familia a que dispongan de un dispositivo” (...). (Entrevista N° 4: docente)

... “fue obligatorio, pero sin tener los recursos para poder llevarlo a cabo, ni los niños, ni las familias. No solo los recursos materiales, tampoco teníamos el conocimiento de como manejarnos” (...). (Entrevista N° 2: docente)

Se puede apreciar que se produce una tensión entre la obligatoriedad de la educación en tanto derecho y la disposición de la educación virtual como obligatoria en particular. Al mismo tiempo se evidencia una mirada crítica del docente ante la disposición de la obligatoriedad, desde donde es posible interpretar que se produce un corrimiento de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, hacia las familias y el cuerpo docente. En este contexto la disposición de obligatoriedad se expresa como una formalidad que no implica en si misma garantías de acceso universal a la educación virtual en el marco de la pandemia.

En el mismo sentido la idea de la igualdad de oportunidades se expresa en un ideal, donde la contracara es un contexto de desigualdad y reproducción de desigualdades preexistentes. Recordemos que, de acuerdo con los datos de acceso a CREA durante el 2021, presentados en el marco teórico, se evidencia que los alumnos/as de las escuelas de los quintiles más altos accedieron en mayor medida que los alumnos/as de los quintiles más bajos. Esta última apreciación se corresponde con la realidad que docentes y familia relatan en sus discursos.

Es importante señalar que desde este trabajo se reconoce que la igualdad de oportunidades es una condición deseable, sin embargo, también lo es establecer el hecho de que la realidad observada es profundamente desigual. Por ello resulta utópico plantear que el acceso a la educación implica en sí mismo una base igualitaria, especialmente en el contexto de la pandemia, donde los recursos indispensables para su implementación no estuvieron garantizados de manera universal en la población escolar.

En un escenario educativo evidentemente desigual, solo cabe esperar la reproducción de esas desigualdades. En concordancia con las afirmaciones de Dubet, se entiende que la existencia de pequeñas desigualdades en un determinado momento del proceso escolar se maximiza con el paso del tiempo expresándose luego en grandes desigualdades.

Se observa que el pasaje de la educación presencial a la virtual ha implicado la fractura y desdibujamiento del espacio escolar, destacándose la centralidad que otorgan docentes y

familias a la relación áulica y la escuela, entendida como un lugar de encuentro y un espacio específico para la educación escolar. No solo se produce una ruptura espacial sino también simbólica, donde las desigualdades preexistentes a la pandemia toman especial relevancia con la implementación de la escuela en casa.

“se necesita al niño a la niña en el aula, en el salón, con sus compañeros, con su mesa, con la docente presente ... la educación pasa por ese lado, que ellos puedan estar...en la escuela, porque es la escuela ese lugar para la educación, no es el living ... si es que tienen” (...). (Entrevista N° 4: docente)

Como propone Dussel en los antecedentes de este trabajo, el aula es un espacio específicamente estructurado para la educación escolar, donde se producen condiciones de mayor igualdad, al menos en lo que refiere al espacio físico y los recursos materiales asegurados desde la institución escolar. La transformación de los hogares en aulas rompe con esos significados evidenciando y profundizando dichas desigualdades.

Condiciones de acceso

En todas las entrevistas realizadas a docentes y familias las carencias en las condiciones de acceso se configuran como un núcleo de sentido central en los discursos. Cabe señalar que el condicionante económico para el acceso a la conectividad (sujeta a su adquisición en el mercado) es una dimensión necesaria pero no suficiente para la comprensión del problema, en la medida que también se observan desigualdades que nos informan de carencias a nivel formativo en el uso de las TIC. Esta realidad se evidencia tanto a nivel de las familias como del cuerpo docente, especialmente en relación con los conocimientos de funcionamiento de las plataformas de enseñanza, en este caso CREA de Ceibal.

“CREA estaba bueno si hubiese funcionado como tenía que funcionar y si las familias hubiesen tenido los recursos y nosotros también. Hubiese sido un buen nexo, pero el problema es que tuvimos que aprender a usarla ... usándola, en la marcha y quedaban muchas cosas en el camino” (...). (Entrevista N° 2: docente)

En términos de conectividad es necesario señalar que la población escolar en tiempos de educación presencial contaba con acceso a internet en el edificio escolar, el cual cuenta con conexión desde Ceibal. Ahora bien, el contexto de la pandemia modifica significativamente ese escenario, en la medida en que la conectividad fuera de los centros educativos no es universal. Sin embargo, tras la suspensión de la presencialidad y la disposición de la educación virtual, la

plataforma educativa CREA se configura como la herramienta privilegiada para la implementación de la educación a distancia.

Respecto a la disponibilidad de dispositivos, de las seis familias entrevistadas, cuatro sostienen que los equipos Ceibal (computadoras y tablet) no funcionaban. En el discurso de los docentes esta realidad se reafirma, desde donde surge que a nivel de la escuela casi la mitad de estos no estaban con condiciones para su utilización. El dispositivo utilizado en mayor medida ha sido el celular, el cual como vimos anteriormente según datos de EUTIC, condiciona la experiencia educativa y el desarrollo de capacidades digitales por sus limitaciones para el almacenamiento y procesamiento de la información.

“En general en mi clase lo que más usaron fue celulares, porque la mitad tenía las computadoras y la mitad las tenían rotas” (...). (Entrevista N° 6: docente).

“en un grupo de 30 niños y niñas, capaz que 10 o 12 con suerte tenían la Tablet o la computadora en condiciones” (...). (Entrevista N° 4: docente)

A partir de los discursos de docentes y familias, se evidencia la existencia de una brecha digital de primer y segundo orden. En el primer caso el contenido de las entrevistas nos habla de las carencias de conectividad en los hogares de las familias, especialmente en cuanto a la conexión por banda ancha. Sin embargo, cuando el problema de la conectividad se resuelve, las dificultades de acceso a las propuestas virtuales persisten. Es decir que, si bien logran acceder a conectividad mediante datos en los celulares o préstamo de internet de familiares y vecinos, esto no resuelve el problema de acceso a las propuestas en condiciones igualitarias. El concepto de brecha digital de segundo orden es oportuno para la interpretación de dicho fenómeno. Esta se expresa en los discursos de las familias como la falta de conocimientos en relación con el uso de las TIC, especialmente en relación con la plataforma CREA. Como pudimos apreciar en el marco teórico las posibilidades de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de las personas está estrechamente relacionada con el nivel educativo alcanzado por estas.

En este punto es importante recordar que los referentes familiares entrevistados tienen en mayor medida como máximo nivel educativo alcanzado la educación primaria, mientras el resto no concluyó dicho ciclo escolar. Esta realidad objetiva, es también la expresión de una realidad más amplia a nivel de nuestra sociedad, donde se observa que las personas de los quintiles socioeconómicos más bajos en porcentajes significativos apenas culminan la educación

primaria. Lo expuesto permite comprender las dificultades de acceso y la falta de comprensión de las consignas escolares elaboradas por el cuerpo docente.

El concepto de capital cultural de Bourdieu nos permite acercarnos a la realidad evidenciada en los discursos de las familias. Es decir, es posible sostener que se establece una distancia objetiva entre el lenguaje del docente en particular, la escuela en general y las familias. En el mismo sentido el hecho de que no logren comprender las tareas escolares o el funcionamiento de las tecnologías no solo admite una lectura enfocada en la escasa formación educativa con el que cuentan, sino también como una expresión de violencia simbólica, desde donde la escuela y el docente da por hecho, que todas las familias cuentan con las mismas capacidades y posibilidades de comprender el lenguaje escolar y sus contenidos.

“la familia en un principio ... tuvo que intentar ayudar al niño ... recibía la tarea y tenía que tratar de explicarles ... Si no había disposición del maestro, para evacuar las dudas...entonces era lo que el padre entendía ... No era solo que el maestro suba la tarea a CREA y que se manejen, ¡no! porque muchos hacían eso ... y entonces quedaba al libre criterio del padre como se hacía, ¡entonces claro! los padres se volvían locos, para explicarle a los niños cosas que ni ellos mismos sabían.” (Entrevista N° 6: docente)

En el mismo sentido es posible apreciar en el discurso docente ciertas valoraciones y calificativos que dan cuenta de un posicionamiento cultural determinado, que aparece como dado, como legítimo, desde donde se expresa una tendencia normalizadora propia de la estructura escolar que se inscribe en el surgimiento de la escuela de tiempo completo y que el docente reproduce como expresión de lo que Bourdieu denomina una doble arbitrariedad. Además, sostiene que los juicios, valoraciones y calificativos docentes son en gran medida juicios sociales denegados. Es decir, formas de entender lo social que se expresan de manera no consciente como puede apreciarse en las siguientes afirmaciones:

“los equipos Ceibal deberían permanecer en la escuela hasta más o menos cuarto año. Yo entiendo ... el objetivo ... y en esa parte estoy de acuerdo. Pero ... en estos quintiles, como que no están cuidándose como se deberían cuidar, por miles de razones ... pero a veces pasa que la realidad que viven los absorbe y entonces no manejan los mismos valores que nosotros.” (Entrevista N° 5: docente)

“hay mucha comodidad en el aspecto de WhatsApp, creo que es más fácil entrar por ahí y mandar un audio a una docente que entrar en una plataforma” (...). (Entrevista N° 4: docente)

En el caso de los docentes las entrevistas no profundizan en relación con la escasa formación en TIC con la que cuentan, aun cuando desde Plan Ceibal está prevista la capacitación de manera gratuita. En este punto cabe preguntarnos ¿en qué medida las TIC han sido incorporadas en el aula en tiempos de educación presencial? ¿En qué medida se ha trabajado para fortalecer la falta de apropiación en cuanto a las TIC, en la población escolar? Estas son preguntas interesantes en el marco de futuras investigaciones. Es posible reconocer una cierta resistencia al cambio por parte de los docentes en torno a la virtualidad, que nos habla de la estructura tradicional escolar respecto a lo cual sería interesante poder profundizar.

“en las escuelas hay CEIBAL que es virtual y hay presencial y yo defiendo a muerte la presencia del docente y ese vínculo que tú formas con el niño, que lo virtual no te lo permite” (...). (Entrevista N° 2: docente)

En este contexto no es posible generalizar la idea de que la educación virtual ha sido exitosa, tampoco lo es nominar el tiempo de no presencialidad escolar como educación virtual. Es necesario remarcar que la disposición de la educación virtual como obligatoria no se expresa en el acceso universal de la población escolar en igualdad de oportunidades a las propuestas propiamente virtuales.

Rol docente en la educación virtual

En cuanto al desempeño de la tarea docente el contenido de los discursos nos informa que en mayor medida debieron dejar de lado los programas y contenidos curriculares, adecuándose a las posibilidades de implementación de diversas propuestas más allá de lo virtual. Es importante señalar que se observa una priorización de las actividades escolares en lengua y matemática en detrimento de otras como educación física y música, las cuales se realizaban en la medida que el docente con clase a cargo lo considerara oportuno. Esta es también una expresión de arbitrariedad cultural, respecto a los contenidos que la escuela determina como valiosos en la formación escolar.

“música se considera como algo menos importante, anexo, como algo extracurricular y no muy importante en la educación del niño...prefieren sacrificar música y que el niño o la niña haga los deberes de lengua o matemáticas.” (Entrevista N°: 1 docente)

En los discursos familiares se observan expresiones que dan cuenta de una sobrecarga de tareas escolares para realizar en el hogar, sin que ello implicara la continuidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Ante las dificultades en la utilización de la plataforma CREA, las vías

elegidas por los docentes para asegurar en alguna medida la continuidad del trabajo escolar, han sido el retiro de propuestas en formato físico en la escuela por parte de las familias, como también el envío de las mismas por WhatsApp, observándose la primacía de estas en detrimento de propuestas virtuales sincrónicas, que permitieran emular la experiencia del aula.

“Está claro que no todos accedieron a propuestas educativas interactivas y que fueron más que nada tareas en formato físico, en papel.” (Entrevista N° 3: docente)

En cuanto a las estrategias desplegadas por el cuerpo docente durante el tiempo de educación virtual, cabe destacar que solo una de las entrevistadas relata el desarrollo de una práctica educativa propiamente virtual mediante la implementación de clases sincrónicas que es evaluada positivamente, aunque la misma no tuvo un alcance universal a nivel de la clase en particular. A nivel de la escuela en general las propuestas sincrónicas fueron excepcionales, lo cual nos habla de un acceso desigual a la educación virtual propiamente dicha.

“Yo logré hacer instancias sincrónicas con los niños, tuve una linda experiencia, casi dos tercios de un grupo de 30 lograron conectarse por videoconferencia por CREA, logré que casi el 90% del grupo estuviera activo, ya fuera realizando trabajos que les enviaba por WhatsApp o por la plataforma CREA” (...). (Entrevista N° 6: docente)

Desde las familias el desempeño del rol docente no es cuestionado en lo que refiere a la calidad, suficiencia o pertinencia de las propuestas educativas. Aquí podemos distinguir lo que Bourdieu denomina autoridad pedagógica. Desde esta perspectiva el docente es el experto investido de la autoridad que la estructura escolar le asigna y que la familia reconoce como tal. Sin embargo, en alguna medida señalan carencias en cuanto a la orientación en torno a la realización de las tareas escolares.

La mitad de las familias entrevistadas manifiesta que el tiempo de no presencialidad educativa ha sido un tiempo perdido. Por otra parte, todos los referentes familiares señalan que los niños y niñas no accedieron a propuestas de clases sincrónicas. Desde esta perspectiva no se produce la interacción directa entre docentes y alumnos, la entrega de tareas se configura en mayor medida como una formalidad que no asegura el sostenimiento del proceso educativo de la población escolar. Por otra parte, es posible sostener que en mayor medida el cuerpo docente no realizó devoluciones de las tareas escolares a las familias.

Desde el discurso docente se menciona la necesidad de replantearse las expectativas en torno a los aprendizajes, entendiendo que los logros educativos del tiempo de pandemia no admiten ser medidos de igual forma que en tiempos de educación presencial.

“los aprendizajes obviamente no podemos esperar o medir con la misma vara de antes de la pandemia.” (Entrevista N° 4: docente)

Rol de la familia en la educación virtual

Respecto al acompañamiento de referentes adultos en las tareas escolares, en todos los casos las familias entrevistadas relatan que acompañaron el proceso en la medida de sus posibilidades. La escuela en casa se tradujo en que la compañía de un adulto se tornara indispensable para asegurar en alguna medida la participación de niños y niñas en las propuestas educativas. Esta realidad modificó la cotidianeidad de las familias, donde los referentes adultos, especialmente las mujeres debieron complementar las tareas domésticas, de cuidados (trabajo no remunerado) y los tiempos de trabajo remunerado con el acompañamiento escolar.

Desde la mirada docente el acompañamiento familiar es percibido en mayor medida desde una perspectiva de carencia. En algunos discursos aparece la idea de que algunas familias agotaron los recursos para asegurar la participación de los alumnos, más allá de sus posibilidades objetivas, destacándose el mérito, los valores familiares que la escuela naturaliza como dados y el esfuerzo personal, que prima sobre la problematización de la realidad concreta, invisibilizada desde la arbitrariedad cultural inscripta en la estructura escolar.

“esas familias por más humildes que sean, por más vulnerables, siempre hay valores que están detrás y que respetan el trabajo de nosotros como docentes y que quieren que sus hijos se superen ¿no? ... veías niños haciendo lo que les mandabas con lo que tenían ... a veces en habitaciones chiquititas, ahí todos juntos. Y entonces tú decías ¡mirá, pero están haciendo los deberes!” (...). (Entrevista N° 5: docente)

Vínculo familia escuela

La comunicación entre la escuela y la familia estuvo enfocada particularmente en el envío de tareas y en la evacuación de dudas de las familias. Si bien el contacto fue sistemático se entiende que estuvo principalmente direccionado al sostenimiento del vínculo escolar de cara al retorno a la presencialidad, más que en la continuidad de los procesos educativos. En el fragmento de entrevista que sigue se cristaliza la perspectiva asistencial que prima en la esencia de la propuesta de la escuela de tiempo completo, más allá del contexto de no presencialidad de la

educación, como también la tendencia a implementar estrategias normalizadoras en la población escolar.

“prácticamente todos los niños estuvieron vinculados ... más que nada fue eso, sostener un vínculo ... tuvimos que apoyarlos, contenerlos ... si bien los aprendizajes son importantes, lo que se trató fue de contener y cuando comenzaron a venir otra vez a la escuela, se trató de que recuperaran valores, hábitos, porque en algunos casos tuvimos que empezar desde enseñarles a lavarse las manos, otra vez, a sentarse correctamente.”

(Entrevista N° 5: docente)

Un aspecto destacable es el descontento que expresa parte del cuerpo docente ante la imposición de establecer como medio de comunicación con la familia el WhatsApp, esta modalidad implicó la necesidad de utilizar celulares y números personales. Es importante señalar que antes de la pandemia las vías de comunicación con la escuela eran las institucionales, teléfono escolar y diálogo directo con la dirección y los docentes. El cuerpo docente reclama el hecho de que desde las autoridades educativas se definiera dicho medio de comunicación sin asegurar los recursos para su implementación.

“no me parece correcto que tuviéramos que usar nuestro teléfono personal para trabajar ...de alguna manera primaria podría haber facilitado un número provisorio, un chip ... que no fuera el personal.” (Entrevista N° 5: docente)

Afectaciones en el goce efectivo del derecho a la educación

A modo de síntesis tras el análisis de las entrevistas, es posible sostener que el goce efectivo del derecho a la educación, en el marco de la educación virtual obligatoria, se ha visto afectado por la existencia de importantes carencias a nivel de infraestructura (conectividad y dispositivos) y falta de apropiación en la utilización de las TIC con fines educativos.

Estas falencias obturaron el sostenimiento de los procesos educativos escolares, en la medida que la conectividad, los equipos y el uso con sentido de las tecnologías de la información y la comunicación se configuran como condiciones indispensables para la implementación de modalidades de educación a distancia. Sin embargo, es importante señalar que no solo se ha tratado de un acceso desigual de la población escolar a las propuestas educativas virtuales, sino también a las actividades tradicionales implementadas.

En este escenario la sobrecarga de actividades implementadas se traduce en una formalidad mediante la cual el sistema educativo pretende dar cuenta del acceso al derecho a la educación, sin que ello implique su goce efectivo. El tiempo de educación no presencial se configura entonces como un tiempo de encuentros y desencuentros, de oportunidades y desigualdades, entre quienes lograron acceder a las propuestas virtuales y quienes quedaron al margen del acceso a la educación por la falta de recursos y conocimientos requeridos.

Conclusiones, sugerencias y reflexiones personales

El contexto de implementación de la educación virtual analizado anteriormente nos informa de innegables condiciones de desigualdad en el acceso de la población escolar a las diferentes propuestas educativas en la primera mitad del año 2021. En este escenario es posible afirmar que las posibilidades de participación en las propuestas virtuales resultaron condicionadas por la identificación de la prevalencia de una brecha digital de primer orden; agudizada por la existencia de una brecha digital de segundo orden, especialmente en relación con las familias.

En el caso de los docentes se evidencia una formación insuficiente en cuanto a las TIC, hallazgo que resulta sorprendente en la medida que nuestro país cuenta con capacitaciones gratuitas previstas desde Plan Ceibal, al mismo tiempo que el acceso a las TIC es incorporado en la Ley General de Educación desde el año 2008.

La falta de formación del cuerpo docente y el estado de inclusión de las TIC en el aula es una línea de investigación interesante, partiendo desde el supuesto de cierta resistencia a su incorporación que se expresaría enraizada en una perspectiva de la educación fuertemente tradicional y poco permeable al cambio.

A partir de las desigualdades de acceso identificadas es posible concluir que el tiempo de educación no presencial, no admite ser definido como educación virtual, en la medida que la información recabada da cuenta de la implementación de diferentes estrategias educativas, donde las instancias de carácter sincrónico y propiamente virtuales han resultado excepcionales, observándose que en mayor medida se ha tratado de propuestas educativas tradicionales en formato físico.

En cuanto a las preguntas de investigación, se concluye que no fue posible garantizar recursos y condiciones de acceso igualitarias a la educación virtual de forma universal, desde esta perspectiva es posible sostener que la población de estudio resultó particularmente afectada en el goce efectivo del derecho a la educación. Además, la información del acceso a las propuestas virtuales y su contrastación con datos secundarios da cuenta de una realidad que se corresponde con poblaciones escolares a nivel del departamento de Maldonado. En ese sentido es de esperar que el estudio de un universo poblacional de mayor amplitud arroje resultados similares a nivel de la población escolar del país.

Por otra parte, tomando en cuenta la extensión del tiempo de suspensión de la educación presencial, en condiciones de acceso tan desiguales, como las evidenciadas en este trabajo, es

posible prever la existencia de un profundo rezago de la población escolar a nivel de aprendizajes. Este se configura como otra línea de investigación para tener en cuenta.

A modo de reflexión personal es importante señalar que, si bien la experiencia de la educación virtual uruguaya ha sido referenciada como exitosa a nivel de la región y el mundo, la realidad observada nos informa que la misma no tuvo un alcance universal. En este escenario la construcción del discurso de éxito solo es posible en torno a la experiencia de las poblaciones escolares que han logrado sostener cierta continuidad del proceso escolar. Se entiende entonces que dicho discurso opera invisibilizando las contradicciones evidenciadas entre el ideal de la igualdad de oportunidades en la educación y la realidad concreta observada.

Claramente Uruguay ha contado con un contexto favorable en materia de posibilidades de implementación de educación a distancia, en relación con otras realidades a nivel de la región y el mundo, la existencia del PLAN CEIBAL y sus aportes resultan indiscutibles. Sin embargo, es primordial reafirmar que han existido profundas desigualdades de acceso. Solo desde esta perspectiva será posible repensar la inclusión digital en términos de igualdad de oportunidades. En este contexto es posible sostener que la mera disposición de obligatoriedad no implica en medida alguna, la existencia de garantías en cuanto a la disponibilidad de recursos y condiciones de acceso igualitarias.

Es así como desde este trabajo se concluye que la educación virtual obligatoria, se tradujo en la afectación del goce efectivo al derecho a educación, especialmente en relación con las poblaciones escolares de los sectores socioculturales menos favorecidos. El derecho se ha visto afectado en primera instancia por el cierre de las escuelas, como también por las carencias de recursos que determinaron condiciones de acceso desigual. Sostener que el tiempo de educación no presencial ha implicado la afectación del derecho a la educación es una perspectiva totalmente necesaria a la hora de pensar políticas y estrategias tendientes a la atención del problema generado en el marco de la pandemia.

Finalmente cabe preguntarse: ¿cuáles son las medidas a tomar, qué políticas es necesario implementar en el corto y mediano plazo para atender el problema de la desigualdad educativa evidenciada en el tiempo de no presencialidad escolar? ¿Es posible compensarla o asistimos a una nueva expresión de la reproducción de las desigualdades propias del sistema educativo? ¿Cuáles son las consecuencias del tiempo de no presencialidad escolar en los procesos educativos del alumnado en el corto y mediano plazo? ¿Es la deserción temprana un escenario esperable?

Referencias

- Baraibar, X. (2012) *Más Que Algo Y Menos Que La Nada: Transferencias Condicionadas Y Educación*. SER Social, [S. l.], v. 13, n. 29, p. 195–217. DOI: 10.26512/ser social.v13i29.12671. https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12671
- Bourdieu, P (1979). Título original: *La reproduction* Les editions Minuit, Paris. Primera edición en español, Editorial Laia, S.A., Barcelona. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bourdieu, P (1993) “*La miseria del inundo*”, 1ª ed. 3ª reimp, Buenos Aires: Fondo de Cultura económica. URL: <https://significanteotro.files.wordpress.com/2019/06/bourdieu-pierre-la-miseria-del-mundo-fondo-de-cultura-econocc80mica-2007.pdf>
- Bourdieu, P (2000) *Acerca de las relaciones entre la sociología y la historia en Alemania y en Francia*. Sociohistórica, (7): 183-215. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2824/pr.2824.pdf
- Cristóforo A, Martinis, P, Míguez, M, (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media*. La igualdad en cuestión [en línea] Montevideo: Udelar. FCS; CSIC. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20235>
- Dubet, F. (2011) *Repensar justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI. <https://fdocuments.net/document/1-f-dubet-repensar-la-justicia-social-libro.html?page=1>
- Dussel, I. (2020) [et al.] *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6) <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Expósito, C & Marsollier, R. (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19*. Un estudio empírico en Argentina. Educación Y Humanismo, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García, S. (2020) “*COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*”. PNUD LAC C19

<https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/search.html?q=derecho+a+l+a+educaci%C3%B3n+en+pandemia#gsc.tab=0&gsc.q=derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20pandemia&gsc.page=>

- Gerring, J. (2014) *Metodología de las ciencias Sociales*. Alianza Editorial Madrid.
- Grupo APA Uruguay. (2019). *Estilo APA: Guía con ejemplos y adaptaciones para Uruguay*. Edición Digital Publicado por: Grupo APA Uruguay Montevideo. [https://www.fder.edu.uy/sites/default/files/202105/_estilo_apa___grupo_apa_uruguay___digital_2019_\(2\)~1.pdf](https://www.fder.edu.uy/sites/default/files/202105/_estilo_apa___grupo_apa_uruguay___digital_2019_(2)~1.pdf)
- Martinis, P. (2013) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.
- López, M. (2020). *El incremento de las desigualdades educativas producido por la pandemia del coronavirus*. Franco Angeli Journals, 5(2), pp. 39- 55. [Archivo para descargar] [https://www.torrossa.com/en/resources/an/5290127?fq\[\]=publisher_code%3AFM0520&fq\[\]=language%3Aspa&rows=20&sort=pub_date_sort+desc&start=0&page=0&publisher_code=FM0520&type=Search&itemnumber=11&rows_original=20&uri_original=%2Fen%2Fsearch%2F#](https://www.torrossa.com/en/resources/an/5290127?fq[]=publisher_code%3AFM0520&fq[]=language%3Aspa&rows=20&sort=pub_date_sort+desc&start=0&page=0&publisher_code=FM0520&type=Search&itemnumber=11&rows_original=20&uri_original=%2Fen%2Fsearch%2F#)
- Rivoir, A. (2016). *Tecnologías Digitales en Sociedad*. Análisis empíricos y reflexiones teóricas. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR) Primera edición, Segunda edición, 2017 https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/rivoir_tecnologias_digitales_en_sociedad_fcs.pdf
- Rivoir, A. & Lamschetein, S. (2014). *Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1*. El caso de Ceibal en Uruguay. RAZÓN Y PALABRA Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, Investigación en Comunicación Aplicada, (87), 29 p. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/95>
- Ruiz, G. (2020). *Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado*. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45–59. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003

Silva, A. (2011). *El trabajo docente en la educación*. Una aproximación a las condiciones de trabajo de Magisterio Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8961/1/TTS_SilvaBouss%c3%a9sAlejandra.pdf

Valles, M. (2002). *Cuadernos Metodológicos*. Entrevistas Cualitativas Primera edición. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2010/09/4-VALLES-ENTREVISTAS-CUALITATIVAS.pdf>

Fuentes legales

Ley N° 18.437. *Ley General De Educación* (2008). <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Sitios web

ANEP, (2021). *Suspensión de clases presenciales y mantenimiento de la alimentación escolar*. URL: <https://www.anep.edu.uy/15-d/suspensi-n-clases-presenciales-y-mantenimiento-alimentaci-n-escolar>

Canal Filosofía, (2016) Pierre Bourdieu- *Grandes pensadores del siglo XX*. (2016) [Archivo de video] URL: <https://youtu.be/MrLsVi7qdc0>

CEIBAL, (2020). *Datos de conexión a plataformas en primaria y media Básica*. <https://www.ceibal.edu.uy/en/articulo/datos-de-conexion-plataformas-en-primaria>

CIIE, (2012) François Dubet, versión en español. Presentación Política Educativa. Universidad de Bordeaux y École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia. "*¿Qué es una escuela justa?*" Canal CIAE Uchile. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=zC4UA2RJIBg&ab_channel=CIAEUchile

Definiciones portal ANEP. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>

DGEIP por zona y contexto. <https://observatorio.ceibal.edu.uy/superset/dashboard/observatorio-dgeip/?standalone=true>

El País (2021). *La asistencia a las clases virtuales es obligatoria, alumnos y maestros deben justificar sus inasistencias*.

<https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/asistencia-clases-virtuales-obligatoria-alumnos-docentes-deben-justificar-inasistencias.html>

EUTIC, (2019). *Encuesta de Usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*.

https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=310072e0-c127-43f1-b892-108d173c1277&groupId=10181

Gub.uy *Distribución porcentual de las personas mayores de 24 años según máximo nivel educativo alcanzado quintiles de ingresos*. Total, país (2006- 2019). Recuperado en julio 2022. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/indicador/distribucion-porcentual-personas-mayores-24-anos-segun-maximo-nivel-educativo-alcanzado-1>

INEEd (2021). *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay* (2013-2019). URL:

<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucionsegregacionsocioeconomica-educacion-publica-Uruguay.pdf>

Monitor educativo del CEIP, (2019) *Informe por categoría de escuela*. URL:

<https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos%202019/Informe%20Categor%ca%203%ada%202019.pdf>