

(Des)conexiones y Pandemia: entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay

Resumen

El artículo aborda los desafíos que tuvieron las escuelas públicas de enseñanza media y de contexto vulnerable en Uruguay para mantener las conexiones (mediáticas y presenciales) con los estudiantes y las familias en el contexto de Pandemia y suspensión de clases declarada por el gobierno nacional como medida de emergencia sanitaria. Los hallazgos que se presentan en este artículo forman parte de una investigación regional en Argentina, Chile, Colombia y Uruguay: "Jóvenes, Habilidades Digitales y Brechas de Contenido en América Latina (HabLatam)", coordinado por Lionel Brossi y Mauricio Olivera. La investigación se sostiene desde un enfoque metodológico cualitativo, construida a partir de investigación documental, entrevistas en profundidad y talleres virtuales. El artículo concluye que, si bien Uruguay es uno de los países de la región que más recursos ha invertido en políticas de inclusión digital en la educación, los resultados de una enseñanza remota de emergencia no fueron los esperados. Los responsables de los centros educativos observados manifestaron que los retos no solo fueron sostener las conexiones tecnológicas con los estudiantes (internet, equipamientos, clases modalidad virtual, etc.), sino también mantener las conexiones con las familias para no perder el vínculo con los estudiantes. La pandemia visibilizó problemas en las conexiones tecnológicas de los estudiantes y la escuela, pero también en la conexión de la escuela con las familias, relacionadas con dimensiones tales como las desigualdades socioeconómicas, educativas y culturales.

Palabras claves: Educación. Uruguay. Pandemias. Enseñanza asistida por ordenador. TIC.

Para citar este artículo:

MORALES, María Julia; OLIVERA, Mauricio Nihil. (Des)conexiones y Pandemia: entre las políticas de educación pública remota de emergencia y las escuelas de enseñanza media en Uruguay. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 138-162, jan./abr. 2021.

DOI: 10.5965/1984723822482021138

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723822482021138>

¹ Financiado por el Fondo Sectorial "Inclusión Digital: Educación con Nuevos Horizontes" (Agencia Nacional de Investigación e Innovación-ANII de Uruguay).

María Julia Morales
Universidad de la República –
Montevideo – Uruguay
mariajulia.morales@cienciassociales.edu.uy

Mauricio Nihil Olivera
Universidad de la República –
Montevideo – Uruguay
mauricio.nihil@fic.edu.uy

(Dis) connections and Pandemic: between remote emergency public education policies and secondary schools in Uruguay

Abstract

The article deals with the challenges faced by public secondary schools and schools in vulnerable contexts in Uruguay in maintaining connections (media and face-to-face) with students and families in the context of the Pandemic and the suspension of classes declared by the national government as a health emergency measure. The findings presented in this article are part of a regional research in Argentina, Chile, Colombia and Uruguay: "Jóvenes, Habilidades Digitales y Brechas de Contenido en América Latina (HabLatam)", coordinated by Lionel Brossi and Mauricio Olivera. The research is supported by a qualitative methodological approach, built on documentary research, in-depth interviews and virtual workshops. The article concludes that although Uruguay is one of the countries in the region that has invested the most resources in digital inclusion policies in education, the results of remote emergency teaching were not as expected. Those responsible for the educational centers observed said that the challenges were not only to maintain technological connections with students (internet, equipment, virtual mode classes etc.), but also to maintain connections with families so as not to lose the link with the students. The pandemic made visible problems in the technological connections of students and the school, but also in the connection of the school with the families, related to dimensions such as socio-economic, educational and cultural inequalities.

Keywords: Connections. Uruguay. Middle education. ICT.

(Des) conexões e pandemia: entre as políticas de educação pública remota de emergência e as escolas secundárias do Uruguai

Resumo

O artigo trata dos desafios enfrentados por escolas públicas secundárias e escolas em contextos vulneráveis no Uruguai para manter conexões (mídia e face a face) com alunos e famílias no contexto da pandemia e a suspensão das aulas declarada pelo governo nacional como medida de emergência sanitária. Os resultados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa regional na Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai: "Jóvenes, Habilidades Digitales e Brechas de Contenido na América Latina (HabLatam)", coordenada por Lionel Brossi e Mauricio Olivera. A pesquisa está apoiada em uma abordagem metodológica qualitativa, construída em pesquisa documental, entrevistas em profundidade e oficinas virtuais. O artigo conclui que, embora o Uruguai seja um dos países da região que mais investiu recursos em políticas de inclusão digital na educação, os resultados do ensino de emergência à distância não foram os esperados. Os responsáveis pelos centros educativos observados referiram que os desafios consistiam não só em manter ligações tecnológicas com os alunos (internet, equipamentos, aulas em modo virtual etc.), mas também em manter ligações com as famílias para não perder o vínculo com os alunos. A pandemia evidenciou problemas nas conexões tecnológicas dos alunos e da escola, mas também na conexão da escola com as famílias, relacionados a dimensões como as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais.

Palavras-chave: Conexiones. Uruguai. Pandemia. Ensino médio. TIC.

Introducción

El primer caso de Covid-19 detectado en Uruguay fue el 13 de marzo de 2020, algunos meses después que en otros países. Uno de los centros de enseñanza secundaria observados aprovechó esa diferencia de tiempo para “prepararse” y aplicar algunas iniciativas propias para hacer frente a la pandemia. Sin embargo, tal como señalan las directivas de las escuelas investigadas, las políticas públicas no acompañaron estas iniciativas y llegaron tarde, a destiempo, con sugerencias y circulares desde el Ministerio de Educación (algunas inaplicables o que ya se estaban aplicando) para implementar en las escuelas. Todos los actores del ámbito de la educación coinciden, en general, en que las políticas públicas estuvieron desconectadas de las realidades en los contextos situados, lo que dificultó el proceso de enseñanza remota y la aplicación de medidas que fueran efectivas y eficaces para el seguimiento de las tareas.

Las políticas públicas de inclusión digital en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) en Uruguay tienen más de tres décadas, pero recibieron un impulso sostenido a partir de la asunción de los gobiernos de izquierda en 2005 (RIVOIR, 2013) que aplicó medidas tales como la creación de la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y el Conocimiento (AGESIC) y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), ambas en 2007. Ese mismo año se implementó el Plan Ceibal como política pública de inclusión digital en la educación.

En Uruguay, los hogares del quintil 1 tienen un 84% de conexión a Internet, mientras que los hogares del quintil 5 presentan un 95%, según datos de la Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC) en su versión 2019, que realizan cada tres años de forma conjunta AGESIC y el Instituto Nacional de Estadística (INE). La diferencia más significativa se observa cuando se toma como parámetro la conexión de banda ancha fija, donde el quintil 1 presenta un 51% contra un 86% del quintil 5. Otro dato a señalar es la tenencia de computadora en el hogar, donde los hogares del quintil 1 acceden en un 47% mientras que en el quintil 5 ese porcentaje se eleva al 75%. Es relevante destacar para este artículo la diferencia que se encuentra en el dato de las computadoras que

proveyó el Plan Ceibal en los quintiles 1 y 2, con respecto al 5, 37% y 25% para los primeros y 6% para los últimos (EUTIC, 2019).

En este escenario, y con la infraestructura descrita, Uruguay se enfrenta en marzo de 2020 al cese de las clases presenciales decretado el 14 de marzo, por un período de dos semanas -en un primer momento-, que luego sería extendido hasta el 12 de abril y teniendo luego una nueva prórroga hasta el momento que se habilitó la vuelta a clases no obligatoria de forma escalonada el 1 de junio. La obligatoriedad de la vuelta a clases se decretó recién en el mes de octubre, ante una fuerte demanda de las familias a la escuela pública, que reclamaban por igualdad de condiciones de aprendizaje para los niños y niñas uruguayos².

El objetivo de este artículo es observar cómo influenciaron, y de qué manera, factores tales como: lo institucional-normativo; lo social, político y económico; y lo tecnológico, poniendo especial atención en las desigualdades, la conexión/desconexión e inclusión/exclusión que visibilizó la pandemia en los contextos situados de enseñanza media estudiados. Se entiende por contexto situado el “conjunto de circunstancias tanto físicas como simbólicas que favorecen una determinada forma de enseñar y aprender” (COBO, 2016, p.63).

Para ello se construyó una metodología, de carácter cualitativo (GUBER, 2004), a partir de la combinación de tres procedimientos. Primero, se relevó un total de 60 documentos, elaborados entre el 13 de marzo de 2020 y el 13 de octubre de 2020, correspondientes a portales del sistema educativo y Presidencia de la República del Uruguay³. Segundo, para analizar el impacto percibido desde las comunidades escolares se realizaron entrevistas en profundidad con las autoridades a cargo de las dos escuelas de enseñanza media observadas; y tercero, se realizaron dos talleres virtuales con docentes y autoridades de las escuelas de enseñanza media de los cuatro países (Argentina, Colombia,

² Más información en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/10/familias-de-la-escuela-publica-convocan-a-movilizacion/>.

³ Cabe recordar que la fecha oficial del inicio de la cuarentena en Uruguay (aislamiento social y estado de emergencia sanitaria decretado por el gobierno nacional) fue el 13 de marzo de 2020. El cierre de las escuelas comenzó el 14 de marzo y la vuelta a clases se incorporó en distintas fases: a partir del 26 de junio de 2020 se establece la vuelta voluntaria a clase, con menor carga horaria por estudiante, y se proyecta la asistencia escalonada para reducir la cantidad de niños/as y adolescentes en el aula; y la obligatoriedad escolar se anunció el 8 de octubre de 2020.

Chile y Uruguay) que formaron parte del proyecto: Jóvenes, Habilidades Digitales y Brechas de Contenido en América Latina (HabLatam), con el fin de entender cómo vivieron el proceso de adaptación a la educación remota y con qué condiciones tecnológicas y de infraestructura contaron para la adaptación de las escuelas y las familias. El artículo que aquí se presenta muestra entonces parte de los hallazgos encontrados en uno de los cuatro países observados, Uruguay (como unidad de estudio independiente), debido a que el análisis comparado de los cuatro países aún se encuentra en proceso y construcción.

Los tres procedimientos metodológicos cualitativos permitieron explorar el impacto que las políticas públicas tuvieron en las formas de organización y en la (des)conexión de estudiantes, docentes y autoridades de las instituciones observadas de enseñanza media en contextos vulnerables⁴, así como las desigualdades (sociales, económicas y culturales) y las formas diferenciadas de inserción en la enseñanza remota de emergencia en los contextos situados. Además, permitió reflexionar sobre las experiencias de las instituciones públicas de enseñanza media observadas, a partir de la implementación de las políticas públicas de educación, y conocer las intervenciones y estrategias de sus autoridades para garantizar la continuidad educativa de esos centros.

La mirada cualitativa (ALONSO, 1998) de este artículo tiene por objeto el estudio de los niveles de la realidad social que se manifiesta en los discursos de la política pública de educación y sus actores, así como dar cuenta de las tensiones en las prácticas sociales, las representaciones y las (di)visiones, (des)conexiones y formas de significar los fenómenos sociales que en ellos se expresan.

En el siguiente apartado se describe de forma breve la historia y el contexto del territorio observado, para luego abordar los conceptos teóricos que se articularán en este análisis (diferencias/desigualdades, conexión/desconexión e inclusión/exclusión). En un segundo momento, se presentan los hallazgos de campo a partir de las acciones que se implementaron desde las políticas públicas educativas durante la pandemia y se indaga en el impacto de las mismas en las escuelas y en relación a las (des)conexiones en tres

⁴ El criterio de selección de las escuelas de enseñanza media fue: escuelas públicas o subvencionadas, no segregadas por género, en barrios de contextos socioeconómicos desfavorables.

dimensiones: a) estudiantes y escuelas, b) docentes y autoridades y c) autoridades y políticas públicas, para luego analizar cómo la realidad social construye los discursos y cómo los discursos –y también las prácticas- construyen realidad. Finalmente, en la discusión de este artículo, se problematiza el alcance de las políticas públicas digitales en el entramado de las realidades sociales de las poblaciones vulnerables observadas.

Historia y contexto del territorio observado

Los centros educativos de enseñanza media relevados en el trabajo de campo de esta investigación se encuentran ubicados en la periferia urbana de Montevideo – Uruguay. Según un estudio etnográfico realizado en esa zona (PEDROSIAN *et al*, 2019) los barrios estudiados están insertos en un territorio periférico urbano conformado por un “*patchwork*”: colcha de retazos de fragmentos de distintos puzzles. Para esos investigadores:

Hay una desterritorialización circunstancial a la conformación de este ‘depósito espacial’, que va instalándose como condición de su producción y reproducción, fruto de una sucesión en principio inconexa de políticas habitacionales y actos deliberados de expulsión de población de las zonas consolidadas de la ciudad durante la mayor parte del siglo pasado (ALVAREZ *et al*, 2019, p. 312)

Los barrios Lavalleja y Campos de Trápani, donde específicamente están los liceos 60 y 69, forman parte de ese “*patchwork*”, y son una cuña de lo rural en lo urbano. Esos barrios desafían las nociones de ciudad en su misma constitución, donde los procesos de adaptación, apropiación y modificación vernácula, más o menos materializados significativamente según perfiles poblacionales, dan como resultado una “*multi-territorialidad*” cada vez más compleja en la heterogeneidad y tipo de relaciones entre sus componentes (ÁLVAREZ *et al.*, 2019).

En los últimos tiempos se ha ido utilizando el nombre Campos de Trápani para referirse al intersticio que media entre el Barrio Obrero Instrucciones-Municipal y el Borro. Campos de Trápani incluiría al complejo habitacional del Instituto Nacional de Viviendas Económicas (INVE) para funcionarios militares erigido a principios de los años 1970, y

asentamientos como El Milagro y La Santa Lourdes. Esta denominación parece no tener ningún asidero en el lugar, aunque se encuentra en los planos y cartografías oficiales y de acceso público, al igual que otros nombres para áreas cercanas, lo que parece denotar un esfuerzo por ir identificando territorios y establecer sus límites (ÁLVAREZ *et al.*, 2019).

Tal como se describe en el estudio etnográfico de Álvarez *et al.* (2019), el territorio relevado está atravesado por diversas dimensiones (políticas, sociales, económicas, urbanísticas, etc.) que ponen en juego sentidos y significados más complejos que los mostrados por los medios de comunicación o los imaginarios sociales de la ciudadanía. Los docentes de los liceos observados también conviven y están atravesados por los discursos simbólicos que tiene la mayoría de la ciudadanía montevideana, discursos que no dejan de ser una amenaza latente debido a que pueden profundizar la brecha y estigmatización de los jóvenes de los liceos que habitan el territorio analizado. Por un lado, los docentes se preocupan genuinamente por cómo generarles mejores oportunidades a través de la educación, pero, al mismo tiempo, se desprenden de sus comentarios prejuicios tales como: “y bueno, es que están en un contexto difícil, qué querés...”. A los mismos docentes les cuesta distanciarse de los prejuicios que la ciudadanía o los medios de comunicación construyen e instituyen. Cabe aclarar que los juicios y prejuicios de los docentes no son ingenuos o condenatorios *per se*, se sostienen en condiciones materiales concretas del territorio que, por supuesto, no están exentas de una peligrosidad real y latente: “tenemos chicos que tienen a sus madres presas”, nos decía un docente. O, “el otro día tuvimos que salir antes porque había tiros en la zona”.

Los estudiantes que asisten al liceo 60 y 69 se encuentran expuestos entonces a una carga simbólica y social que los medios de comunicación reproducen e instituyen. Los jóvenes de “esos barrios” deben convivir con la percepción ciudadana montevideana que los identifica con el peligro y la exclusión, y donde los noticieros de televisión los muestran casi siempre relacionados con las muertes, crímenes, robos, pobreza, marginalidad, etc.

El grupo de investigadores de HabLatam que ingresó al territorio para realizar el trabajo de campo, y del cual los autores de este artículo forman parte, también arrastraba sus propios prejuicios en relación a los jóvenes de la zona. Nadie en el grupo quedaba exento de la carga simbólica que está asociada a la zona relevada. Sin embargo, una vez

dentro del territorio, la mirada de todo el equipo cambió; “ya no se veía ni sentía tan peligroso el barrio”, fue uno de los comentarios del grupo de investigadores. Y alguien del equipo agregó “parecen jóvenes normales”.

Finalmente, es importante señalar que los jóvenes de Lavalleja y Campos de Trápani no solo deben esforzarse para conseguir la titulación secundaria, también deben esforzarse para quebrar una subjetividad social que los “define” como peligrosos, violentos o excluidos. Los jóvenes deben emanciparse⁵ de la carga simbólica del barrio, romper con los sentidos y desviaciones interpretativas que se les impone en los medios de comunicación, medios que construyen formas de decir y maneras de ver de esos jóvenes.

El gran desafío entonces de los jóvenes de ese territorio es no adaptarse a los discursos que construyen e instituyen los medios de comunicación o el imaginario social montevideano; no identificarse con la identidad que se les impone de excluidos, de un modo de ser, de sentir, de percibir, de hablar y que está asociado a la experiencia sensible, ordinaria y organizada por los discursos dominantes. En otras palabras, el reto para esos jóvenes es construir una capacidad colectiva de decir sobre la base de una transformación de su relación con su condición; y el de la institución educativa es garantizarles las herramientas para que construyan sus propias territorialidades y, desde allí, sus identidades de forma afirmativa, ya que esos jóvenes viven en una negación generalizada de sus entornos, de sí mismos, debido a la violencia real y simbólica ejercida socialmente.

La Pandemia en contextos situados: entre (des)conexiones e inclusión/exclusión

Algunos enfoques desde la antropología y la sociología han intentado responder a problemáticas tales como la apropiación tecnológica en la educación, desde categorías como diferencia y/o desigualdad. Sin obviar estos enfoques, se busca a partir de la idea de (Des)conexión, y desde una perspectiva crítica, realizar un análisis que nos permita

⁵ Se toma la idea de “emancipación” de Jacques Rancière (2010). Para este autor la emancipación es la refutación en acto de este reparto a priori de las formas de vida, como un proceso de desidentificación, es decir, de salida por fractura de un determinado estatus sensible, de un lugar concreto en el orden de lo visible y de lo decible, en la distribución de los lugares y de los tiempos.

relacionar la interacción de las estructuras institucionales de educación con sus actores sociales a partir de: las desigualdades, la conexión/desconexión e inclusión/exclusión que visibilizó la pandemia en los contextos situados estudiados, hallando puntos de intersección y cruces conceptuales que enriquezcan los resultados de la investigación.

En la línea propuesta, Luc Boltanski y Eve Chiapello (2002), desde una teoría crítica del capitalismo en red, trabajan sobre la idea de lo que significan las formas actuales de conexión-desconexión. En el mismo sentido, García Canclini (2004) explica que las diferencias y desigualdades (conceptos trabajados desde la antropología y la sociología) dejan de ser fracturas a superar en el contexto de la globalización, tal como lo demuestra el debilitamiento de esos términos y su reemplazo por los de inclusión o exclusión. La sociedad, concebida antes en términos de estratos y niveles, es pensada ahora bajo la metáfora de la red. Los incluidos son quienes están conectados, y los excluidos quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión. En otras palabras, estar marginado es estar desconectado o “desafiliado” (CASTEL, 2004). Para Boltanski y Chiapello (2002), en el “mundo conexionista” parece diluirse la condición de explotado, que antes se definía en el ámbito laboral y, ahora, el mundo se presenta dividido entre quienes tienen domicilio fijo, documentos de identidad y de crédito, acceso a la información y al dinero y, por otro lado, los que carecen de tales conexiones.

Boltanski y Chiapello (2002) señalan en su libro “El nuevo espíritu del capitalismo”, que al recorrer los discursos y los trabajos estadísticos dedicados a los excluidos, encuentran que las desventajas sociales son miradas como consecuencia de relaciones entre miseria y culpa, o de características personales, fácilmente transformables en factores de responsabilidad individual, con lo cual se elimina la visión estructural de la explotación que iba ligada a la noción de clase: “la exclusión se presenta más como un destino (contra el que hay que luchar) que como el resultado de una asimetría social de la que algunas personas sacarían partido en perjuicio de otras” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2002, p.458). Estos autores reconocen la utilidad del concepto de exclusión para entender formas de miseria correspondientes al desarrollo capitalista actual y se preguntan en qué sentido este término oculta dispositivos de formación del beneficio, propios de modos de explotación de un “mundo conexionista”.

Dentro del “mundo conexionista” que mencionan estos autores, creció el discurso en muchos países de la región, con diferentes interpretaciones y adaptaciones, sobre el papel decisivo de la tecnología en la recomposición transnacional de los procesos de trabajo, comercio y consumo, destacando que la incorporación de las TIC es fundamental para desarrollar cualquier programa y conectar a amplios sectores a los avances tecnológicos. García Canclini (2004) menciona que, en general, los programas políticos que adscriben a esta idea buscan la renovación educativa, la actualización del sistema productivo y de servicios, la movilización y el ensanche de los recursos de modernización. Este autor distingue así la línea teórica del mundo conexionista frente a la idea de quienes destacan las diferencias nacionales o étnicas, definida en términos identitarios, o las desigualdades interna e internacional como algo generado por una historia de intercambios injustos.

El pasaje de la primera modernidad (liberal y democrática) a una modernización selectiva y abiertamente excluyente a escala global, señala García Canclini (2004), dibuja un nuevo escenario, donde ahora importan las diferencias integrables en los mercados transnacionales y se acentúan las desigualdades, vistas como componentes “normales” para la reproducción del capitalismo. Ulrich Beck (2001), en la misma línea que García Canclini y Boltanski y Chiapello (2002), señala cómo tales transformaciones en el ámbito económico global afectaron además la vida en términos sociales. Beck apunta a un cambio en las referencias de los individuos, es sus experiencias, que denomina “individualismo institucionalizado”, esto es: “que las instituciones esenciales, como los derechos sociales y los derechos políticos, se orientan hacia el individuo y no hacia los grupos” (BECK, 2001, p. 14). Para este autor, tal situación fragiliza las trayectorias individuales, perdiendo seguridades como el empleo, el salario, etc.; un proceso que ha supuesto la alteración de las condiciones de vida del individuo, ya que “se le traspasan de facto los riesgos que produce el desvanecimiento del Estado social y la entrada en escena de la empresa privada (POSADAS VELÁZQUEZ, 2016, p. 11). El individuo quedaría entonces desconectado institucionalmente, en la medida que las políticas gubernamentales se desentienden de él, y el éxito o fracaso socioeconómico pasaría a ser una responsabilidad individual y no colectiva.

En otras palabras, los excluidos, pobres y marginales lo son porque no aprovecharon las posibilidades del “mundo conexionista”, una posibilidad que las políticas públicas dejaron en claro que son claves para la educación, los avances tecnológicos, la empleabilidad, la nueva economía, la flexibilización o la globalización. La exclusión se presenta, así como un destino y no como el resultado de una asimetría social, un escenario que desdibuja las responsabilidades de las políticas públicas y que deja de explicar las diferencias y desigualdades en términos de capitalismo, clase, explotación y dominación, perentoriamente anulados bajo el pretexto que son obsoletos o que están fuera de lugar, producto de un discurso conexionista global propiamente simbólico. Un proceso que Bartra (1996) denomina: *sustitución y transposición del sentido*, donde se constata “la división dicotómica de la sociedad en anormales y normales, definida por la ideología dominante y determinada históricamente” (BARTRA, 1996, p. 44). Para Bartra, este proceso tiene la finalidad de anular las contradicciones sociales, ya que el mensaje ordenado y clasificado por el sistema dominante diluye el sentido, ocultando un elemento esencial: la dominación.

Respuestas de las políticas públicas educativas ante la pandemia

Uruguay cuenta desde 2007 con el Plan Ceibal que implementó en sus comienzos el modelo 1 a 1, es decir la entrega de una computadora por niño, niña y adolescente en el sistema educativo público uruguayo en primaria, básica y se extendió luego a formación inicial y a docentes. En su evolución generó recursos educativos y adquirió plataformas propias, en estos momentos utiliza la plataforma CREA para la enseñanza primaria y media; para matemáticas dispone de la Plataforma Adaptativa de Matemática y Matific, también está disponible la Biblioteca País, disponible para préstamos y descargas de libros. Ha desarrollado capacitaciones docentes en articulación con otros actores nacionales como el Consejo de Formación en Educación (CFE) e implementado proyectos en el área de robótica y pensamiento computacional para estudiantes, entre otras actividades.

Si bien el Plan Ceibal ha trabajado conjuntamente en la capacitación docente en articulación con el CFE, investigaciones a nivel regional y nacional dan cuenta que las

habilidades y competencias digitales docentes no han sido suficientemente desarrolladas aún para hacer un uso pedagógico de las TIC (MORALES, 2019; SILVA *et al.*, 2019).

Esta infraestructura le permitió al país enfrentar la crisis sanitaria del país con una infraestructura fortalecida en cuanto al acceso y conectividad, con una red de actores conformada para articular estrategias de mitigación del impacto de un pasaje de educación plena presencial a enseñanza remota de emergencia, al menos así fue entendida en un primer momento, aunque en la práctica comenzaron a verse algunas dificultades y visualizarse que la digitalización profundizaba desigualdades e inequidades preexistentes en poblaciones vulnerables como las estudiadas en esta investigación.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁶ elaboró en abril de 2020 las primeras orientaciones para las escuelas. Luego del cese de clases presenciales, los documentos oficiales sugerían priorizar el vínculo con los estudiantes de los diferentes centros, tal como mencionaron las autoridades entrevistadas de los centros educativos de enseñanza media que participaron del Proyecto.

Una de las primeras medidas que adoptó fue la conformación de un grupo multisectorial con representantes de todos los subsistemas educativos del país - Consejo Directivo Central (CODICEN), Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), Consejo de Formación en Educación (CFE) y Plan Ceibal - para articular y realizar orientaciones en materia educativa.

Las orientaciones vertidas en un primer documento⁷ abordaban los temas relativos a los vínculos con la comunidad educativa, y la importancia de la contención en la situación

⁶ La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración en los niveles inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en el sistema público del país. Es un ente autónomo, que se encarga de regular la educación obligatoria.

⁷ Más información en:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200420/Informe%20Comisio%CC%81n%20Abril%202020%20v7.pdf>.

de incertidumbre generada por la pandemia. Luego, en el segundo documento⁸, se enfocaron en contenidos que informaban ya sobre el vínculo pedagógico, de las características de la educación a distancia o virtual, de las modalidades híbridas, de la importancia y el derecho a la educación, así como también de los diferentes recursos que estaban disponibles y/o se elaboraron para afrontar esta etapa. Abarcaban tanto cuestiones instrumentales del uso de diferentes herramientas como los abordajes pedagógicos y didácticos. Asimismo, incorporaban estrategias múltiples atendiendo a la diversidad de poblaciones, haciendo énfasis -en algunos casos- en las poblaciones en situación de vulnerabilidad en contextos situados. Los diferentes documentos, contenidos y recursos quedaban a disposición en las diferentes web y plataformas de los respectivos subsistemas.

También se destaca que ANEP desplegó estrategias adicionales, tales como contenidos educativos a través de la TV pública⁹ junto a la televisión nacional y Ceibal, la reconexión o ampliación de algunas redes de conexión de Internet, en especial en el interior rural, entre otros aspectos.

(Des)conexiones de la política pública de educación y de los distintos actores de la educación pública

A continuación, se presentan los hallazgos articulando las políticas públicas y los actores sociales en tres niveles: 1) (Des)conexiones entre los estudiantes y la escuela; 2) (Des)conexiones entre los docentes y las autoridades; y 3) (Des)conexiones entre las autoridades y las políticas públicas.

⁸ Más información en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>.

⁹ Más información en: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/institucional/tv-educativa-otra-forma-de-aprender-desde-el-hogar>.

a) (Des)conexiones entre los estudiantes y la escuela

Una de las principales preocupaciones que manifestaron los docentes y autoridades, así como las políticas públicas a través de los comunicados de la ANEP o los lineamientos que estableció el Consejo de Educación Secundaria (CES), fue no perder el vínculo con los estudiantes y las familias. Sin embargo, a pesar del Plan Ceibal y la alta conectividad que caracteriza a Uruguay, mantener el vínculo entre los estudiantes y la escuela fue una tarea titánica, tal como comentan las autoridades de las escuelas, quienes desarrollaron estrategias propias de acuerdo al contexto situado. En un primer momento, apenas suspendidas las clases, el esfuerzo de las escuelas fue estar atentos al vínculo con las familias y estudiantes, ya que “los chiquilines por poco o nada abandonan” comentaba una de las autoridades de los liceos.

El problema de la conectividad en los hogares fue un problema recurrente, no solo en Uruguay sino también en los otros países (Argentina, Chile y Colombia), según lo recogido en los talleres virtuales con docentes y autoridades.

La pandemia dejó al descubierto que la conectividad en los hogares de los centros estudiados, de los quintiles más bajos, no fue resuelta. Las políticas públicas, entre ellas el Plan Ceibal y su plataforma CREA, no dieron cuenta de forma rápida de esos problemas de conectividad a los estudiantes. En otros países, sin embargo, las políticas públicas reaccionaron entregando a las zonas más afectadas económicamente: teléfonos, chips, carga de datos, etc.¹⁰, para que los estudiantes no pierdan la conexión con las escuelas, tal como comentaron docentes y autoridades en los talleres virtuales. En Uruguay, sin embargo, las dificultades de conectividad se resolvieron en el marco de las mismas instituciones, manifestaron las autoridades de las escuelas.

Cada vez que los estudiantes entran a la plataforma CREA queda el registro. Entonces lo que hicimos fue elaborar gráficas y analizarlas. Por ejemplo, cuántos se habían conectado, pero no habían hecho nada; si se habían conectado y habían hecho algo; o los que se habían conectado y si seguían todo el curso. Lo hicimos en esas tres líneas. Nos dimos cuenta de que aproximadamente un 60% de los estudiantes no tenían los recursos

¹⁰ Más información en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19 .

tecnológicos para poder seguir las propuestas o las estrategias que planteábamos desde la escuela. En realidad, no era sólo porque no tenían habilidades para trabajar en CREA. Lo que descubrimos fue que algunos estudiantes no tenían habilidades para trabajar en CREA, pero que eran los menos, y que otros se conectaban, pero no tenían los recursos en casa para poder seguir el curso como nosotros lo estábamos proponiendo. No podían entrar a cada rato, bajar, armar las fichas y subirlas de nuevo, porque no tenían datos, porque había un celular solo, porque se compartía con los hermanos, porque el celular se lo llevaba el padre o la madre o la persona que los cuidaba al trabajo. Todo eso descubrimos. Claro, después había un grupo que efectivamente no tenía nada. (Entrevista propia con autoridades del Liceo 60)

Como señalan las autoridades, los problemas para mantener el vínculo con los estudiantes no eran solo de conectividad o habilidades y/o competencias digitales de los estudiantes, sino debido a la situación estructural y económica de las familias de esos barrios.

Lo negativo fue que los estudiantes a veces se vieron saturados por la cantidad de tareas y la conexión es malísima en la zona, porque no hay fibra óptica, más todo lo que impactó lo económico en el contexto del C-19. La conectividad fue entonces de un 5 a un 10% reventando. El resultado de CREA fue muy dudoso, porque muchos tenían acceso y otros no hacían las tareas.

(...) Lo más cercano fue el WhatsApp. Si bien muchos chiquilines no se conectaron a CREA, cuando volvieron a la presencialidad tenían muchas cosas en WhatsApp. Por supuesto no al 100%, porque muchos padres entraban y salían, cambiaban mucho de número telefónico, así que un tiempo los tenías y otro no. La intermitencia es parte de todo esto. (Entrevista propia con autoridades del Liceo 69)

(...) O sea, teníamos muchas familias que nos estaban planteando – en esas comunicaciones por WhatsApp o por la plataforma CREA-, que tenían problemas con sus dispositivos, que tenían problemas de uso de datos, que no salían por la pandemia, que no tenían como tener wifi. Entonces, claro, nos empezaron a plantear pila de situaciones que conspiraban en contra, no a favor. Muchos estaban con situaciones económicas de extrema complejidad, nadie estaba afectado de salud por el tema de COVID en ese tramo, ni docente ni estudiantes estaban afectados. Porque ese también era un relevamiento que hacíamos, pero sí estaban afectados por otras cosas, por consecuencias económicas, consecuencias vinculadas a lo laboral, al tema del miedo (no se conocía mucho sobre el tema del virus). Y bueno, entonces, algunos se conectaban y otros no, algunos hacían el seguimiento y otros no. (Entrevista propia con autoridades del Liceo 60)

Sin embargo, el desafío de sostener el vínculo y la atención de los estudiantes en la enseñanza se mantuvo con la vuelta a las clases presenciales en junio, que tenían el carácter de “no obligatorias”, lo que sumó un nuevo desafío para las autoridades: mantener protocolos sanitarios que llegaban por circulares ministeriales y organizar la logística de los cursos con los docentes y con estudiantes intermitentes. La conexión en esta etapa ya no era de carácter virtual, sino de confianza y proximidad con la escuela.

La presencialidad está en cerca del 50 o 60% de los estudiantes, o más, pero la obligatoriedad hace que los gurises un día vengan y el otro no. Si bien hay una excelente organización, los adscriptos trabajaron de manera excelente, diagramaron los turnos, ya que los gurises vienen todos los días, dos horas más o menos, depende de la carga horaria; y luego se hace una hora de desinfección para que entre el otro grupo. Así nos aseguramos de que los gurises vengan todos los días cumpliendo la carga horaria en el transcurso de dos semanas. Esto es vital en una zona donde la deserción está instaurada por todos los motivos o variables que pidas, desde lo económico, a lo estructural, la situación del barrio, etc. Muchas cosas emergentes que van modificando el porcentaje de gurises que vienen a clase.

Ahora estamos tratando de conectarnos con los estudiantes que no vienen a clase para mandarles tareas, que vengan a buscar las fichas de estudio al liceo y tenerlos en la vuelta, que no se vayan. Creo que lo más comprometido este año son los niveles de aprendizaje. (Entrevista propia con autoridades del Liceo 69)

Quizás el ejemplo que mejor ilustra las (des)conexiones de los estudiantes y la escuela, y que refleja que la misma tiene dimensiones que no se agotan en la conectividad digital, fue la habilitación por parte de la institución escolar de una gran cantidad de canales digitales para comunicarse con los estudiantes. Sin embargo, lo que mejor funcionó fueron los protocolos que establecieron las escuelas para la búsqueda y entrega presenciales de las tareas escolares, una presencialidad que además daba cobijo, comida, confianza y contención en una zona donde los efectos económicos de la pandemia aparecieron rápidamente, tal como nos comentaran las autoridades de los institutos de enseñanza.

(...) Luego empezamos a entregar canastas, y eso nos permitió estar en contacto con un grupo de padres y de sondear la situación a nivel económico que cada vez es peor.

(...) Los canales de comunicación con los estudiantes fueron CREA, WhatsApp y las fichas presenciales, canales que continúan con la vuelta a clase, con la presencialidad. Para nosotros la conectividad y el equipamiento fue un fracaso, entre un 5 y 10%, más o menos. Quizás de un grupo de 30 se conectaban todos, pero solo dos o tres entregaban las tareas, lo que desestimulaba mucho. También observamos que, si en la familia hay 4 o 5 chiquilines, la computadora o el teléfono (a veces un teléfono precario), se repartía en el uso. Luego, el uso de datos sabemos que hasta el día 20 (más o menos) todos lo manejan, es decir, hay muchas variables que inciden en la conectividad para que no sea la manera más eficaz o eficiente. Por lo menos en lo académico. También sabemos que siguen el Instagram del colegio a través del teléfono, por allí se enteran de todo: calendario, novedades, los días de entrega de fichas... No el 100%, pero sí un gran porcentaje. Tenemos varios canales abiertos: redes sociales, WhatsApp, teléfono del liceo, CREA... más la presencialidad. Y así y todo se nos escapan... (Entrevista propia con autoridades del Liceo 69)

Vi muy desarmadas a las familias y a los estudiantes. No tenían recursos, no tenían computadoras, no tenían datos, no tenían wifi para utilizar, no tenían sus *tablets* o ceibalitas, no funcionaban, se les rompían o las tenían que compartir con varios en las casas. Porque claro, son núcleos familiares diferentes, en el sentido de su composición y del funcionamiento del estudiante en su hogar. El estudiante en su hogar como que no había mucho lugar para estudiar, para ser estudiante. Entonces, de repente, cuando nosotros hacíamos Zoom con los chiquilines, de hecho, hacíamos un Zoom recreativo donde nos saludábamos nada más, entonces ahí yo entraba. Cuando era clase, no. Pero cuando era recreativo, yo entraba y los saludaba a los chiquilines. Ahí veías como eran las casas, “entrabas a las casas” y veías lo que estaba pasando, la forma de funcionamiento familiar quedaba como muy expuesta. Bueno... muy vulnerables... (Entrevista propia con autoridades del Liceo 60)

b) (Des)conexiones entre los docentes y las autoridades

También en el contexto de pandemia, los docentes encontraron que su labor cambió drásticamente: la adaptación rápida de la modalidad presencial a la virtual por etapas, los arreglos entre lo privado y lo público al incorporar el teletrabajo, el agotamiento y estrés ante las diversas situaciones a resolver de forma diaria, entre otras cuestiones, tal como pueden leerse en algunos de los pasajes de las entrevistas realizadas.

(...) En muchos casos se mantuvo el contacto con los estudiantes usando excusas. Si los llamás y les preguntás si están bien... no tenía mucho sentido, y las tareas eran una forma de mostrarles que nos preocupaban, que estábamos presentes: “hacé lo que puedas”, les decíamos... Muchos gurises, pero muchos, tenían las cosas hechas. Creo que ellos también respondieron a ese llamado, pero a mí me agotó. Eso de que hacés pero no sabés que va a pasar... ¿Hacemos o no hacemos? ¿qué pasó y qué no pasó? Y cuando mandás un mensaje, el que está del otro lado interpreta lo que puede, lo que quiere..., tenemos muchos padres que no saben leer ni escribir, entonces había que mandar “mensajes hablados” por WhatsApp... Y nosotros teníamos la costumbre de los mensajes escritos en los cuadernos, así que nos encontramos con un montón de cosas, ¡lo diverso dentro de lo diverso! (Entrevista propia con autoridades del Liceo 69)

(...) Creo que se está dando un proceso... La psicóloga nos decía que estábamos como en un duelo, tanto docentes como estudiantes, en relación a la presencialidad y la tecnología, que lleva mucho tiempo adaptarse. Creo que es un aprendizaje, nosotros estamos formados para la presencialidad absoluta donde lo virtual es algo excepcional. Para mí es un proceso que se podrá evaluar el año que viene, quizás allí te podré decir qué es lo que pasó realmente. Veo esa tensión de estar como antes y que no se puede. (Entrevista propia con autoridades del Liceo 69)

Los docentes y las autoridades debieron acelerar los procesos de desarrollo de habilidades y competencias digitales, capacitándose y apoyándose entre ellos mismos en el trabajo que pasó a ser colaborativo, y donde debieron coordinar estrategias conjuntas que involucraron otro tipo de plataformas, más allá de las formales u oficiales, para sobrellevar no solo dificultades instrumentales sino también la inclusión de tecnología con sentido pedagógico. Tal escenario fue una preocupación para las autoridades, como surgió en los talleres virtuales realizados con participantes de los cuatro países involucrados. Las autoridades de los institutos comentaron además que se ofreció formación y material a los docentes desde Plan Ceibal y las autoridades del sistema educativo, pero que no llegó en tiempo y forma debido al caos laboral y de organización que se vivió en las escuelas.

(...) Fuimos resolviendo nosotros (la escuela), y los docentes jóvenes le pusieron una onda bárbara en acompañar, hacer tutoriales para los compañeros, pasarnos materiales... Creo que hubo gran empatía entre los compañeros y que se dieron cuenta que había docentes que estaban desbordados y por fuera del uso de las TIC. Yo aprendí mucho también.

Los más jóvenes hicieron tutoriales, los subieron a las redes, los mandaron por Whatsapp al resto de profesores, siempre ayudando. También hubo ofrecimiento de cursos a través de Ceibal, pero no sé cuántos profesores accedieron. Y también sacamos cosas de Ceibal y las “tradujimos” para la comprensión de los gurises, porque eran cosas muy difíciles de leer para los gurises. (Entrevista propia con autoridades del Liceo 60)

Surge también de las entrevistas, además del caos en la organización, las dificultades en lo tecnológico (relacionada con lo pedagógico) dentro de las escuelas, dificultades que emergieron con la pandemia; así como la preocupación de docentes y autoridades para que se ajuste, se piense y se refuerce el aprendizaje virtual en la enseñanza media.

Creo, pensando a futuro, que hay que reforzar lo tecnológico. Si esto llegó para quedarse, o si mañana puede pasar otra cosa, en secundaria se debe reforzar la parte virtual. Ahora hicimos todo nosotros, antes incluso que las inspecciones o direcciones hicieran reuniones, y después comenzaron a llegar las directivas. Terminamos, entonces, tomando decisiones, explicándoles a los profesores que estaban suspendidas las clases, pero no su rol docente. Todo fue a destiempo, y creo que la mayoría de los directores acertaron en cómo organizarse frente a todo el lío general. Capaz no fueron las mejores decisiones en algunos casos, pero sí en la organización, en darles seguridad, en cómo trabajar y acompañar... Y como directora, yo estaba en casa y el mundo administrativo seguía funcionando, teníamos los estudiantes por un lado y los profesores por otro, y hacer converger eso fue complicadísimo. Sumale a eso que se debía tener en cuenta que lo pedagógico no se perdiera en medio de la pandemia, lo que era todo un tema. Creo que es y será un momento de gran aprendizaje a futuro, ¿cómo reinventar lo pedagógico en todo este caos? Creo que nuestra gran debilidad es lo pedagógico en lo virtual. (Entrevista propia con autoridades Liceo 69)

c) (Des)conexiones entre las autoridades y las políticas públicas

La otra dimensión que se observó fue la (des)conexión que surgió al comienzo de la pandemia entre las autoridades de las escuelas y las políticas públicas. En general, las instituciones de enseñanza media desplegaron estrategias de forma inmediata para mantener el vínculo con las familias y estudiantes, una sugerencia que llegó más tarde en las circulares ministeriales. Las escuelas fueron resolviendo las situaciones a medida que se

presentaban, y como ya se mencionó, las políticas públicas llegaron tarde, a destiempo y con acciones que en algunos casos eran inaplicables. Es interesante observar cómo algunas autoridades previeron en febrero el escenario que el Covid-19 generaría en Uruguay y cómo trabajaron en consecuencia, antes que se conociera el primer caso en el país, y con mucha antelación a la llegada de las primeras circulares de las políticas públicas de enseñanza.

En realidad, lo que a mí me sucedió, como directora, es que, como estaba haciendo el seguimiento de la pandemia de Covid-19 a nivel mundial, ya estaba esperando que también cerraran las clases en cualquier momento en Uruguay, cuando aparecieran los primeros casos. Entonces, en ese sentido, nosotros ya habíamos generado grupos de WhatsApp y grupos de correo electrónico. Es decir, teníamos toda la base de datos de los profesores. Y también habíamos propuesto a los estudiantes generar los WhatsApp de estudiantes con un número específico que conseguimos para la adscripción, con la donación de un teléfono celular y un chip, un número que compramos nosotros para mantener a los grupos en WhatsApp. (...) eso lo hicimos porque, en realidad, yo venía mirando la situación y me imaginé que tarde o temprano nos iba a pasar, entonces, lo que yo quería era tener los contactos de todos, y garantizar el funcionamiento del liceo a distancia. La oportunidad de poder seguir el liceo como fuera, por lo menos en paralelo. (...) no es que yo me adelanté, es que estaba viendo lo que estaba pasando en otros lados, entonces es como ilógico creer que a nosotros no nos iba a pasar. Claro que nos iba a pasar, no sabía cuándo, y no esperé que fuera tan pronto, ni que tampoco se cerraran los liceos y que no pudiéramos venir más. Pero sí me imaginé que en algún momento iba a ocurrir (...) entonces lo que hicimos facilitó que yo pudiera seguir contactada con todo el mundo, aunque no estuviese en el liceo. (Entrevista propia autoridades del Liceo 60)

Por último, también existieron ciertas (des)conexiones en los tiempos de decisiones, que no siempre fueron convergentes como ya se mencionó. Se observó un desfase en los tiempos desde que las autoridades respondieron a las demandas educativas por la pandemia y en relación a la comunicación con los centros y las medidas a implementar. El primer documento orientativo y con información para los centros educativos, elaborado por la Comisión conformada para tales efectos¹¹, es aprobado por el

¹¹ Acta 14, resolución 2 del 25 de marzo de 2020 del CODICEN.

CODICEN el 16 de abril¹² y el segundo documento fue aprobado por el CODICEN el 25 de junio¹³ de 2020¹⁴.

Creo que hay que tener una línea clara de acción desde el comienzo, esto fue un “candombe”, hicimos lo que pudimos, cómo pudimos, y el que era medio iluminado iba ayudando. No hubo lineamientos claros, es como que todo vino de atrás. Íbamos resolviendo y después llegaban las cosas y encima tenías tremendos líos, gestionando las contradicciones de los protocolos. No había una política real, y no solo en la educación, en todo. (Entrevista propia autoridades del Liceo 69)

La vuelta a la presencialidad fue diseñada desde las políticas públicas pensando en un protocolo para un estudiantado homogéneo, por niveles, las autoridades debieron rediseñarlo pensando en su población estudiantil, en sus recursos humanos y en su infraestructura edilicia,

Nosotros (la escuela) diseñamos el regreso a la presencialidad, lo que implicaba que todos los alumnos vinieran a la escuela todos los días (*Se aclara que las políticas públicas programaron la vuelta a la presencialidad en grupos rotativos*) Pensamos en un retorno que no fuera la totalidad del horario de clases. Por ejemplo, dividimos a cada grupo a la mitad para que vinieran tres horas un subgrupo en el turno de la mañana, y otras tres horas, el otro subgrupo, en el turno de la mañana. Y en la tarde, vienen tres horas el subgrupo de la tarde y después tres horas el otro medio subgrupo. Nosotros diseñamos eso. No estamos comprendidos dentro de lo que el CODICEN dice, queremos que los alumnos tengan más días y más horas, porque nosotros ya diseñamos un Liceo así, donde los estudiantes vienen todos los días, porque a los chiquilines, en realidad, les va mejor con la presencialidad que con la distancia. Es un poco por la edad y por la madurez que ellos necesitan tener, y en lo que es el proceso de educación formal de Ciclo Básico. Por otro lado, porque las familias económicamente no pueden sostener, lo que en otras regiones sí pueden sostener. Y porque el valor de la educación formal es algo que tampoco está arraigado en determinados estratos sociales como el nuestro. Ahora invertimos, tenemos el 65% de presencialidad y diseñamos para cinco estudiantes que se acogieron al curso a distancia, un Liceo a distancia, para cinco estudiantes, porque tienen certificado médico, no pueden seguir, son inmunodeprimidos y una está embarazada. Pero lo hicimos así, nosotros le entregamos la ceibalita, el cargador y un pendrive. En el pendrive está todo el curso del mes de agosto, planificamos el mes de agosto, y hay un

¹² Acta 17, resolución 17 del 16 de abril de 2020 del CODICEN.

¹³ Acta 36, resolución 4 del 25 de junio de 2020 del CODICEN.

¹⁴ <https://www.anep.edu.uy/15-d/codicen-genera-herramientas-ante-el-desafio-educacion-distancia> .

profesor tutor, que es un profesor del nivel del alumno que, en forma periódica, dos veces a la semana, lo está llamando y le está preguntando: ¿viste las tareas? ¿qué te pareció? ¿cómo la estás haciendo? (Entrevista propia autoridades del Liceo 60)

Asimismo, los protocolos de salud, para la vuelta a la presencialidad, generaron algunas tensiones entre los centros educativos y los estudiantes que señalaban el absurdo del distanciamiento social en el aula después de llegar a la escuela en medios de transporte público abarrotados de gente.

Nos esforzamos mucho en mantener el protocolo y de la puerta para afuera del liceo era otro mundo. Decían los gurises en el liceo: “para qué querés que me ponga el tapaboca si bajé del ómnibus y eran quinientos”. Esas contradicciones no acompañaban al proceso dentro del centro educativo. (Entrevista propia autoridades del Liceo 69)

La (des)conexión entre las autoridades y las políticas públicas llama la atención en este trabajo, debido al clima de incertidumbre que generaron durante la pandemia en la sociedad y en los centros educativos. La falta de claridad en las medidas y acciones por parte de las políticas públicas, obligaron a las autoridades de los centros educativos a reinventar formas de sostener los vínculos pedagógicos a partir del esfuerzo individual de cada docente que tuvo que gestionar, reacomodar y resignificar, en muy poco tiempo, sus métodos de enseñanza, al mismo tiempo que debía incorporar la tecnología y negociar sus espacios laborales en el hogar.

Reflexiones finales

El análisis de este trabajo da cuenta de la desconexión -acentuada por la pandemia- en los contextos situados observados, tanto en Uruguay como en el resto de los países que abarca el proyecto, y que dejó al descubierto ámbitos de informalidad donde se puede encontrar cada vez mayor cantidad de gente con trabajo en negro, sin seguridad ni derechos sociales o estabilidad. La pérdida o “desconexión” del trabajo, y la consecuente

menor entrada de ingresos en las casas, es un problema para la educación de los jóvenes, ya que en algunos casos deben abandonar la escuela y ayudar a las familias económicamente, comentaron autoridades de las instituciones de enseñanza media. La desconexión de los jóvenes del sistema educativo produce, además, como mencionan las autoridades de los institutos, otra serie de rupturas dentro del tejido barrial y social (mayor violencia, falta de contención afectiva, aumento de robos, etc.) que impacta en los planes de integración de las políticas públicas educativas.

El análisis de los territorios vulnerables estudiados, los primeros y más afectados por la pandemia, mostró que el “mundo conexionista” no puede solucionar los problemas de exclusión y desigualdad en la educación, o lo social, en los términos de modernidad que plantean Boltanski y Chiapello (2002), García Canclini (2004) o Beck (2001, 2006). Todo lo contrario, ese mundo conexionista les es más hostil y los deja expuestos, y de forma flagrante, a las asimetrías y diferencias sociales, no solo en la conectividad o equipamiento tecnológico, sino también en la falta de conexión a una política pública que los integre con programas o subvenciones de empleo, con redes sociales asistenciales, vivienda etc., para que, por ejemplo, los jóvenes puedan seguir estudiando.

La discusión que plantea la investigación apunta que, a partir de la retórica pública de lo digital, tal como señalan Livingstone y Sefton-Green (2016), quedaron al descubierto tanto los problemas de la sociedad como la naturaleza de sus soluciones. La tecnología jugó un papel clave en el discurso público de las políticas de educación, ya que se legitimó como la solución rápida para enfrentar la pandemia y conectar a la escuela, la familia y el Estado a través de planes como Ceibal y sus plataformas de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA). Sin embargo, la perspectiva de lo digital como solución al problema emergente de la pandemia dejó al descubierto dimensiones no resueltas por las políticas públicas (conectividad, desarrollo de competencias digitales, trabajo, equipamiento, salud, acompañamiento familiar, entre otras), dimensiones que se instalan en los territorios situados observados tensionando las realidades sociales de esos contextos formativos. En otras palabras, la idea generalizada de lo digital como solución para el seguimiento de la educación fue cuestionada por docentes y autoridades, quienes aseguraron que en esos contextos vulnerables lo digital tuvo serios inconvenientes que

fueron solucionados, en muchos casos, con instancias presenciales controladas por protocolos de salud y a partir del esfuerzo comunitario y colectivo de los propios actores sociales que trabajan en la escuela. La dimensión de la conexión digital, ciertamente, no alcanza para resolver los problemas relacionados con las (des)conexiones de desigualdad socioeconómicas ni para promover la igualdad y la justicia social.

Referências

ALONSO, Luis Enrique. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Fundamentos, 1998.

ÁLVAREZ, Eduardo; ALMIRÓN, Luciana; CULETA, Karina; GARCÍA, Alicia; PINTADO, Ximena. Cartografías de la gruta. Tejer periferia, hacer territorio, construir ciudadanía. En: AGUIAR, Sebastián; BORRÁS, Víctor; CRUZ, Pablo; FERNÁNDEZ, Lucía; PÉREZ, Marcelo (coords.). **Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad**. Montevideo: La Diaria, 2019. p. 307-337.

BARTRA, Roger. **Las redes imaginarias del poder político**. México D.F. Editorial Océano de México, 1996.

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós Surcos, 2006.

BECK, Ulrich. Políticas alternativas a la sociedad del trabajo. En: BECK, Ulrich; LE GRAND, Julian; GLENNERSTER HOWARD, Esping; ANDERSEN, Gosta; PAUGAM, Serge. **Presente y futuro del Estado de Bienestar: el debate europeo**. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila, 2001. p. 13-15.

BOLTANSKI, Lucy; CHIAPELLO, Éve. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002.

CASTEL, Robert. Encuadre de la exclusión. En: KARSZ, Saül. **La exclusión: bordeando sus fronteras**. Barcelona: Gedisa, 2004, p. 55-86.

COBO, Cristóbal. **La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento**. Montevideo: Colección Fundación Ceibal, 2016.

EUTIC 2019. **Informe encuesta de uso de tecnologías de información y comunicación 2019**. [Montevideo], Mayo 2020. Disponible en: <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/datos-y-estadisticas/estadisticas/encuesta-uso-tecnologias-informacion-comunicacion-2019>. Acceso en: 12 dic. 2020.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano**: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN, Julian. **The class**: living and learning in the digital age. New York: New York University Press, 2016.

MORALES GONZÁLEZ, María Julia. **La incorporación de la Competencia Digital Docente en estudiantes y docentes de Formación Inicial Docente en Uruguay**. 2019. PhD dissertation (PhD in Educational technology) – Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 2019.

POSADAS VELÁZQUEZ, Ruslan. Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck, **Estudios Políticos**, v. 37, p. 33-56, 2016. ISSN 0185-1616, <https://doi.org/10.1016/j.espol.2016.02.002>. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185161616000032>. Acceso en: 1 dic. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Bordes Manantial, 2010.

RIVOIR, Ana Laura. **Estrategias Nacionales para la Sociedad de la Información y el Conocimiento en América Latina, 2000-2010**. 2013. El caso de Uruguay. Tesis (Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento) – Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya, 2013.

SILVA, Juan, LÁZARO José Luis, MIRANDA, Palomra; MORALES, María Julia; GISBERT, Mercé; RIVOIR, Ana; ONETTO, Alicia. La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27 n 93, p. 1-30, 2019. ISSN 1068-2341, <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822> Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3822/2287>. Acceso en: 1 dic. 2020.

Recebido em: 22/01/2021

Aprovado em: 11/03/2021

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 22 - Número 48 - Ano 2021

revistalinhas@gmail.com