

Plan Ceibal: herramienta favorecedora de la enseñanza y del aprendizaje a distancia en el Uruguay. Oportunidades y desafíos ante la COVID-19

Plan Ceibal: a tool that improves distance teaching and learning in Uruguay. Opportunities and challenges in the face of COVID-19

Silvana Capano. UCC | silvanacapano@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6501-0275

<https://doi.org/10.33255/18511562/850>

Resumen

Este artículo se vincula a una investigación que lleva adelante la UNAM (México) con la participación de dieciocho países en relación al impacto educativo de la COVID-19 desde febrero de 2020 hasta la fecha.

El 13 de marzo de 2020, ante la aparición de cuatro casos confirmados de coronavirus en el Uruguay, el Presidente de la República junto a las autoridades sanitarias y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo informó el cierre de todas las instituciones educativas del país por catorce días. Esta medida tan temprana, obligó a la plataforma educativa Ceibal, ya existente desde 2007, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, a moverse con agilidad para llevar adelante el trabajo a distancia. En dos meses, se multiplicó por once el acceso a la plataforma teniendo actualmente 650 000 usuarios entre docentes y alumnos de primaria y secundaria media.

El Plan Ceibal, ya había creado una cultura digital en nuestro país que nos dejó bien posicionados frente

Abstract

This article is linked to an investigation carried out by UNAM (México) with the participation of eighteen countries in relation to the educational impact in relation to COVID-19 from February 2020 to date.

On March 13, 2020, with only four confirmed cases of COVID-19 in Uruguay, the Presidency of the Republic decided to close all educational institutions in the national territory, trying to avoid the spread of the virus. This early measure forced the Ceibal educational platform, already in existence since 2007, dependent on the Ministry of Education and Culture, to move with agility to carry out remote work. In two months, access to the platform was multiplied by eleven, currently having 650 000 users among teachers and primary and secondary school students.

The Plan Ceibal had already created a digital culture in our country that left us well positioned in the face of the outbreak of this new virus. Likewise, this platform created to support the country's educational plans

al brote de este nuevo virus. Asimismo, esta plataforma creada para ser soporte de los planes educativos del país, fue posible gracias a que el Estado ha realizado en la última década una inversión de USD 600 millones en fibra óptica. Esto ha hecho posible que internet llegue al 80% de los hogares uruguayos con buena velocidad y a un precio accesible.

Esta coyuntura emergente, de todas formas, obligó a estrechar lazos entre las autoridades de la ANEP como ente autónomo, y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) generando instancias de trabajo conjunto que antes no existían o se nutrían de esfuerzos dispares, sin una estrategia común.

El objetivo de esta investigación ha sido desnudar las oportunidades y desafíos que representó para el Uruguay la instrumentación de esta plataforma. La técnica utilizada fue la realización de entrevistas semi-estructuradas a diferentes autoridades de la ANEP y al presidente del Plan Ceibal, para poder descubrir luces y sombras de este proceso inédito para nuestro país y el mundo.

Palabras clave: educación y COVID-19, Plan Ceibal, política educativa Uruguay

was possible thanks to the fact that the state has made an investment of USD 600 million in fiber optics in the last decade. This has made it possible for the internet to reach 80% of Uruguayan homes with good speed and at an affordable price.

This emerging situation, however, forced closer ties between the authorities of the National Public Education Administration (ANEP) as an autonomous entity, and the Ministry of Education and Culture (MEC), generating instances of joint work that previously did not exist or were they nurtured disparate efforts, without a common strategy.

The objective of this research was to reveal the opportunities and challenges that the implementation of this platform represented for Uruguay. The technique used was conducting semi-structured interviews with ANEP directors and the president of Plan Ceibal, in order to discover lights and shadows of this unprecedented process for our country and the world.

Keywords: COVID-19 and Education, Plan Ceibal, Uruguayan Education policy

A modo de introducción

Este artículo se estructura en tres apartados que buscan problematizar diferentes aspectos vinculados al surgimiento de la COVID-19 y el impacto en nuestro país, Uruguay. En primer lugar, se presenta una puesta a punto de las primeras medidas tomadas en materia de política gubernamental sobre el tema que resultaron novedosas para la región (como el cierre de todas las instituciones con cuatro casos confirmados en el país y el trabajo inmediato con la plataforma Crea del Plan Ceibal que ya estaba en funcionamiento hace más de diez años en todo el territorio). El segundo apartado problematiza el impacto que tienen estas medidas adoptadas en la equidad a nivel nacional. Finalmente, se plantea una reflexión en cuanto a la reconfiguración de la identidad docente y planes de formación en el nuevo escenario.

La aparición de la COVID-19 en Uruguay y las primeras medidas gubernamentales con impacto en las políticas educativas

Ante la manifestación de cuatro casos en el país el Presidente de la República, junto a las autoridades sanitarias y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo informó el cierre de todas las instituciones educativas del país por catorce días, esta medida se tomó el día 13 de marzo de 2020. Cinco días después, se decidió la prórroga hasta luego de Semana Santa. Una vez arribada esa fecha, se continuó con la suspensión de clases presenciales hasta el 22 de abril, fecha en que se habilitó el retorno de algunas escuelas rurales en los departamentos libres del virus. Esta medida, tal vez excepcional mirando la realidad de la región y el mundo, tuvo como objetivo mitigar rápidamente la expansión de la COVID-19, siendo drásticos al principio para evitar que la curva de contagios se disparara a nivel nacional.

Esta decisión supuso, rápidamente y sin tener aún un plan de contingencia articulado, poner en marcha los mecanismos y dispositivos que estaban disponibles en cuanto a plataformas educativas para buscar garantizar la continuidad educativa. A partir del 20 de marzo, se habilitó un portal dependiente del Ministerio de Educación y Cultura para niños, jóvenes y adultos, no arancelado y con actualización diaria, buscando promover el acceso a propuestas culturales nacionales en tiempos de emergencia sanitaria, en que se recomienda «quedarse en casa»: artes visuales y escénicas, cine y audiovisuales, letras, música, sección infantil, ciencia y eventos. Paralelamente, por primera vez en el Uruguay se proveyó de alimentos durante el receso de Semana Santa a alumnos de las escuelas que habitualmente reciben este beneficio, disponiendo que más de 70 000 niños tuvieran un almuerzo balanceado durante este tiempo.

Asimismo, el día 25 de marzo se constituye por primera vez en nuestro país una comisión técnica integrada por representantes de todos los subsistemas integrantes de la ANEP (Consejo de Educación Primaria, Secundaria, Enseñanza Técnico Profesional y Formación docente) y el director del Plan Ceibal.

El Plan Ceibal es una plataforma educativa creada en 2007 con el objetivo de ser soporte de los planes educativos del país. El funcionamiento de esta plataforma es posible gracias a que nuestro país cuenta con una cobertura de internet en más del 80% de los hogares uruguayos, a través de fibra óptica en todo el territorio nacional, y la entrega de dispositivos portátiles con conexión inalámbrica a todos los alumnos de primaria y educación media básica pública. La existencia de una política que sostuvo desde el inicio la búsqueda de concretar la aspiración de lograr *One laptop per child* (impulsada por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial del año 2005) y conseguirlo en el año 2007, posicionó al Uruguay y al Plan Ceibal como el primer y único país que universalizó el acceso de los niños a las computadoras.

Esta política socio-educativa preexistente a la aparición de la COVID-19, permitió estar mejor posicionados para mitigar los efectos de la pandemia, por lo menos al comienzo, teniendo una infraestructura propicia para una política nacional en materia educativa.

No obstante, el desafío de poder adaptarse a la nueva realidad, supuso crear nuevos espacios y aumentar la capacidad de los soportes existentes. Parte de este artículo se centra en la entrevista realizada al presidente del Plan Ceibal, recogiendo los desafíos y dificultades importantes que supuso este nuevo momento histórico y los cambios implementados en tiempo récord. Algunos de ellos fueron: extender la plataforma a Bachillerato, cuadruplicar la capacidad de servidores, generar automatismos para cambios de contraseña y que no colapsaran los *call centers*, desarrollar planillas de preguntas frecuentes para dar respuesta a un número de usuarios que se había quintuplicado, operacionalizar licencias para habilitar videoconferencias, liberar algunos sitios para que pudieran tener acceso desde sus dispositivos estudiantes de los quintiles más bajos sin usar datos, desarrollar guías de acompañamiento socio-emocional para las familias, entre muchos otros.

El trabajo del equipo técnico conformado, finalizó con la publicación el 14 de abril de un documento llamado *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria*. Este documento, procuró dar orientaciones precisas a los docentes y la sociedad en general, una vez establecido el vínculo pedagógico a través de plataformas y entornos virtuales ya existentes. Desde el comienzo, se enfatizó desde las autoridades de la enseñanza, que las clases no han estado suspendidas, sino que cambiaron de modo:

La actividad en cada centro educativo no ha cesado, ha cambiado de forma y lo ha hecho, posiblemente, sin el tiempo de reflexión suficiente de los colectivos docentes. Desde la idea instalada de considerar a la tecnología como una oportunidad de extender el tiempo pedagógico, a entender que es casi la única posibilidad para generar experiencias educativas a la dis-

tancia, no ha pasado mucho tiempo y sin embargo ha exigido un esfuerzo profesional de los docentes, digno de dar a conocer y compartir con las familias y la sociedad en general. (ANEP, 2020: 5)

De todas formas, esta cita del documento revela la falta de tiempo vivenciada por todos los docentes y autoridades para reflexionar colectivamente sobre la mejor manera de sobrellevar este enorme desafío.

Algunas de las disposiciones generales que se estipularon fueron las siguientes: la importancia del apoyo familiar para sostener la propuesta educativa de los docentes, jerarquización de contenidos y competencias por parte de los docentes, el reforzamiento de la retroalimentación constante docente-alumno-familia para mantener la motivación, diagramar una aula clara manteniendo siempre un canal de comunicación a través de foros, apelar a diversidad de formatos y propuestas para lograr adaptarse a los diferentes contextos de los estudiantes, buscando en todo momento «cuidar» al estudiante y su entorno, apostar a una evaluación formativa que no esté centrada en la calificación, entre otros.

La preocupación por los alumnos con mayor vulnerabilidad ha sido un foco importante. Intentar llegar a esos estudiantes a través de las direcciones de los centros, buscando identificarlos ha estado mandado. No obstante, la instrumentalización de ese seguimiento en todo el sistema educativo, ha sido heterogénea y muy dispar entre los diferentes subsistemas e instituciones educativas entre sí, teniendo logros disímiles.

Las políticas educativas en torno a la equidad y la COVID-19 en Uruguay

En este apartado nos centraremos en los aportes de las entrevistas realizadas al presidente del Plan Ceibal, Mag. Leandro Folgar, y dos autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública: una inspectora de institutos y liceos (enseñanza secundaria), y un consejero de enseñanza primaria, para poder recoger las percepciones de este proceso en el Uruguay.

Es un hecho que, en nuestra realidad educativa, promover la igualdad supone siempre aceptar la desigualdad dados los condicionamientos socio-económicos que signan nuestra América Latina, del que Uruguay no es una excepción. En este aspecto, aparece como término central la equidad como «el conjunto de desigualdades que se promueven para el logro de la igualdad fundamental» (López, 2016: 38). Esta noción sin duda tiene un carácter político, porque supone garantizar el acceso a bienes elementales en igualdad de recursos para poder alcanzar los logros de aprendizaje esperados. La necesidad de introducir «desigualdades justas» (López, 2016: 39) en el acceso, será la única llave para posibilitar un horizonte más próximo a la igualdad en los aprendizajes esperados.

Sin duda, no podemos conceptualizar la equidad sin aludir al mismo tiempo a la noción de inclusión educativa y los motivos de exclusión. En este aspecto, y

continuando la idea anterior «Las personas pueden verse impedidas de una participación plena en los procesos sociales por las estructuras económicas que les niegan los recursos que necesitan para interactuar con los demás como pares» (Fraser, 2003, como se citó en López, 2016: 39).

Sin dudas, la escuela, como aparato social, para muchos estudiantes ha tenido en cierto sentido un carácter seleccionador, ya que muy a menudo los estudiantes provenientes de sectores vulnerables no han tenido acceso a una educación de calidad. Resulta de interés la distinción que la autora realiza entre el «alumno ideal» y el «alumno real» (Fraser, 2003, como se citó en López, 2016: 45), ya que ha sido central en las prácticas docentes; oscilar entre un sentimiento de frustración hasta el rechazo por esta realidad de nuestro estudiantado, atribuyéndose muchas veces a ellos mismos las causas de su fracaso escolar, desconociendo la realidad familiar y social que los matizan o las propias características de la escuela que ha sido incapaz de adaptarse a sus necesidades reales, más allá de un alumno idealizado, genérico, abstracto.

Es incuestionable que el Plan Ceibal en nuestro país, junto al interés de proveer a cada alumno un dispositivo móvil (*One laptop per child*) desde hace trece años, ha sido un claro ejemplo que ha intentado acortar las brechas socioeconómicas entre nuestros estudiantes y docentes.

Cuando se decreta la pandemia y se cierran las instituciones, la plataforma Crea del Plan Ceibal se consolida como «la» opción ante la crisis. El presidente del Plan Ceibal nos ilustra que

Al ya tener la plataforma Crea se acordó utilizarla como vehículo principal, y es una buena noticia, fue la decisión más sabia porque en definitiva es un sistema de gestión del aprendizaje que permite mantener el vínculo pedagógico de forma asincrónica y que además sobre ese andar pudimos hacer desarrollos en tiempo real, por ejemplo integrar un software para videoconferencia ahí mismo, gestionar soportes para cambios de contraseña, y un montón de cosas que no teníamos previsto por el tipo de uso que se hacía antes, se extendió la plataforma a bachillerato... básicamente abrimos todas las canillas... fue un sí a todo con el estrés correspondiente organizacional que eso genera. La estrategia y la consigna fue evitar que se interrumpa el vínculo entre los docentes y los estudiantes. Teníamos una gran ventaja que es contar con una buena infraestructura con respecto a la región en lo que tiene que ver con conectividad, y un esfuerzo de las telefónicas en ese sentido, y tener la disponibilidad con dispositivos y plataformas para dar una respuesta inicial. (Folgar, 2020)

Es evidente que, ante la solicitud de las autoridades de la educación de no interrumpir el vínculo educativo, se aprovechó el canal ya existente y se buscó la manera de perfeccionarlo, generando cambios en el momento para posibilitar el

uso de la plataforma en su máxima capacidad. La inspectora consultada coincide en que había camino recorrido gracias a Ceibal y que la plataforma Crea fue la «opción para darle un marco más oficial» garantizando la continuidad educativa, si bien no estaba utilizada en toda su potencialidad.

Cuando se cortan las clases ni siquiera se había podido hacer un diagnóstico de los saberes de los estudiantes y de sus competencias, lo que se agrava más con aquellos que aún no habían tenido conexión con las instituciones educativas. La prioridad definida por las autoridades fue mantener el vínculo pedagógico. Cómo sostenerlo fue un tsunami para todos porque nadie estaba preparado para eso. Si bien el Plan Ceibal ya estaba instaurado, no estaba trabajando en toda su potencialidad. Además, el pilar de la educación nuestra es la presencialidad, por lo que hubo que repensar en escenarios de gran incertidumbre. (Folgar, 2020)

Terigi (2014) nos aporta una distinción clave entre «intensidad» y «extensión» a la hora de implementar políticas educativas. Si bien todos reconocemos el derecho a la educación, nuestra América Latina ha evidenciado grandes dificultades a la hora de «concretar intervenciones locales, contextualizadas y eficaces» (Terigi, 2014: 221). La necesidad de lograr políticas de alta intensidad ampliando la escala, siempre ha sido un gran desafío. Existen fundamentalmente iniciativas acotadas, que no han generado gran impacto, por la falta de implicación de actores clave y profundidad en los cambios.

A este respecto, tenemos información relevante proporcionada por el Mag. Folgar acerca de la extensión de la herramienta a nivel nacional:

Sabemos que estamos en el entorno de 45000 docentes y 600000 alumnos (incluyendo primaria y educación básica) que es lo que cubrimos nosotros. Todo el sistema educativo tiene 895000 estudiantes supuestamente. Hoy tenemos 650000 usuarios en las plataformas. El universo a cubrir final es lo que está más en discusión. Lo que nosotros deberíamos cubrir son 819000. Lo mandatado es la enseñanza pública. El acceso a internet está en un 88% y 93% de esos accesos son en hogares de niños menores de catorce años. Hay 87% usuarios de internet en Uruguay y 99% de esos usuarios acceden desde las casas. En el acceso a la plataforma Crea al 11 de mayo, estamos en 645000, y de esos 413 000 son usuarios activos. Unos 45900 docentes tienen al menos una acción en la semana en las plataformas. Estamos prácticamente en el 100% de cobertura de docentes. (Folgar, 2020)

Los datos proporcionados son muy valiosos porque demuestran la extensión que supuso la masificación en el uso de la plataforma Crea a nivel nacional. Actualmente rondan los 650000 usuarios y prácticamente todos los docentes la utilizan habitualmente. Si en febrero, el número de usuarios era 100000, la reali-

dad nos demuestra que antes de la pandemia la plataforma estaba subutilizada. Esta situación de emergencia permitió extender su uso, y al mismo tiempo lograr una política de alto impacto en intensidad. Es decir, el plan logró la extensión y la intensidad, alcanzando una política educativa a gran escala, consiguiendo de acuerdo a lo manifestado por Terigi (2014), un gran impacto.

Subsiste, de todas formas, la pregunta por aquellos lugares de mayor vulnerabilidad, los contextos particulares de aplicación que nos abre a nuevas preguntas como ya manifestamos. ¿Qué sucede en contextos más deprimidos?

Conexiones hay...en los números gruesos la gran mayoría de los hogares tiene conexión, dispositivos también hay, pero estamos viendo por ejemplo que en los quintiles más bajos se conectan por celular, también estamos viendo que el uso de dispositivos de Ceibal era muy marginal entonces ahora los están mandando a reparar porque no los usaban. Hay docentes que pueden pedir cierta complejidad que desde algunos dispositivos se hace más complejo. Toda esta complejidad se suma como capas en este contexto. (Folgar, 2020)

Esta dificultad también es visualizada por la inspección de enseñanza media y el consejero entrevistado, siendo unánime la preocupación:

Era central poder ver desde el comienzo qué estudiantes no se estaban conectando a la plataforma, por qué no lo estaban haciendo, qué dificultades tenían, si no tenían las herramientas emocionales, o de infraestructura (...) había incluso docentes que no tenían conexión o uso limitado de datos (...) había alumnos que por vivir en zonas de extrema vulnerabilidad no accedían, algunos se manejaban por celular y otros no tenían cómo hacerlo. Algunos tenían sus *ceibalitas* en orden, otros no y muchos con una sola PC en la casa. (Caggiani, 2020)

Esta realidad existe: hogares que teniendo conexión inalámbrica no utilizan los dispositivos brindados, alumnos que se conectan por celular con capacidad de respuestas muy limitada respecto a las expectativas docentes de trabajo a distancia, familias que tenían en «desuso» la PC brindada, falta de costumbre e idoneidad para el manejo de plataformas educativas, entre otros. En este entorno, la dificultad es mayor porque hay elementos socio-culturales que funcionan como paradigmas diferentes que dificultan el vínculo pedagógico, lo que obliga a utilizar otras estrategias para el trabajo educativo.

Es de destacar que las autoridades de la enseñanza ante este escenario, deciden junto a la ANTEL tomar medidas para garantizar el acceso de los sectores de los quintiles más bajos a la conectividad, haciendo asimismo gratuitas algunas direcciones y sitios de la web. Igualmente, hubo muchas dificultades y no todos lograron conectarse de igual modo:

Se mandaron tareas también por *Facebook, Instagram, blogs, WhatsApp*, videos motivadores de los profesores cuando lo emocional se empezaba a quebrar, y hubo centros más alejados del país que llegaron a acuerdos con empresas y les llegaban las cartillas de tareas impresas, no sucedió solo en el interior profundo, también en liceos del área metropolitana. (Ricamonte, 2020)

Aquí observamos diferentes herramientas y estrategias puestas en marcha para buscar sostener la comunicación. Encontramos, no obstante lo anterior, diferencias claras señalada por las autoridades entre liceos públicos y privados

Los liceos privados pudieron sostener desde el comienzo, con otro capital, el vínculo pedagógico y los procesos de los estudiantes... los públicos lo fueron haciendo con un gran esfuerzo... incluso llevando canastas de alimentos y libros para animarlos... fue un trabajo sumamente arduo. (Ricamonte, 2020)

En síntesis, encontramos como resultado global, general conformidad con el proceso, ya que cerca del 74% de estudiantes pudieron tener en el trabajo virtual un desempeño considerado por las autoridades como bueno o muy bueno. La participación fue alta. El avance fue paulatino en contenidos y competencias.

Existen también en nuestro país equipos interdisciplinarios en varios liceos y el Departamento Integral del Estudiante como política educativa a nivel nacional que aportó al proceso, creando guías para estudiantes y docentes, así como acercamientos telefónicos o videoconferencias con familias.

Se indicó también desde las autoridades educativas a nivel nacional, una evaluación formativa de estudiantes, no sumativa, en acuerdo con las inspecciones técnicas y de asignaturas, buscando mantener la motivación de los estudiantes, evitando las calificaciones, realizando salas docentes tanto con liceos públicos como privados para afianzar estos objetivos, con metas de logro para los estudiantes de los diferentes niveles, que supuso una selección y jerarquización de contenidos académicos.

Ceibal también acercó datos de alumnos que no se estaban conectando o centros más comprometidos y los propios docentes pudieron «ayudar a los alumnos a cargar los datos móviles y tareas por lo que esto también pudo sacar lo mejor de la sociedad. La solidaridad estuvo a *full*» nos señala la inspectora.

Aparece como elemento central de las entrevistas a las autoridades la necesidad de adecuación a cada contexto:

Los directores de gestión con las orientaciones generales de los distintos consejos empiezan a trazar una hoja de ruta (...) al retorno a la presencialidad será central acuerdos situados por centro con las orientaciones de inspección de asignaturas y de gestión (...) el retorno, va a ser único en cada

institución. Cada una tiene autonomía para organizarse de acuerdo a sus espacios, recursos humanos, dónde está situado geográficamente (...) nadie mejor que cada centro educativo para organizarse. (Ricamonte, 2020)

El desafío del retorno a la presencialidad que comenzó el 15 de junio, siendo el primer país de América Latina en hacerlo, ha sido evaluar la situación de los estudiantes, para ver quiénes necesitan apoyo emocional, quiénes tuvieron dificultades académicas o tecnológicas. Identificar esas brechas con un buen diagnóstico fue crucial en esta etapa. El trabajo con educadores de docencia indirecta (adscritos, preparadores, orientadores) ha sido clave en todas las etapas junto con otras unidades a nivel nacional para detectar nudos críticos. La presencialidad permitió comenzar con visitas a los hogares más vulnerables, elemento inexistente en los tres primeros meses.

El retorno, se planificó en fases (comenzando por nivel inicial y el último año de liceo). También se ha tratado a nivel de primaria de priorizar divisiones de grupos con criterios no numéricos o alfabéticos de lista sino situaciones de mayor necesidad: se nos ha transmitido que habrá algunos alumnos que probablemente tengan más días de clase que otros al finalizar el año lectivo. El consejero nos confirma que en algunos centros se han instrumentado «los miércoles de los focalizados», tratando de atender a los alumnos más desaventajados durante el tiempo de trabajo a distancia. Se trató en todos los casos de priorizar la máxima presencialidad posible. Otras estrategias compensatorias que se están pensando para acortar las brechas son las tutorías en línea y presenciales, modo de apoyar y sostener a los estudiantes más rezagados, como ya dijimos. En todos los casos, identificar expectativas de logro y saberes y competencias mínimas requeridas, adecuando los programas a la realidad, se ha indicado como prescriptivo en los documentos oficiales para evitar tener «un año perdido».

Las directivas de asistencia de alumnos en cuanto al retorno a la presencialidad en Uruguay, no son un factor menor como elemento de equidad, ya que al no ser de carácter obligatorio, puede conducir a una mayor desigualdad social. Es un tema de debate a nivel educativo. ¿Debería ser obligatoria la asistencia para aquellas familias que no tienen impedimentos para que sus hijos concurren a clase? El tema está laudado por el momento, pero ha sido objeto de crítica en algunos sectores, poniendo en tensión la libertad individual y el derecho a la educación.

La reconfiguración de la identidad docente ante la nueva realidad y los planes de formación

Como segundo aspecto, y vinculado con las políticas de equidad, se suma la situación emocional que la pandemia supuso para muchos docentes. Varios de ellos manifestaron angustia ya que, en su formación, soledad y falta de recursos, no

estaban preparados para esta aula tan heterogénea y en una nueva modalidad nunca antes utilizada. Nuevamente, recogemos percepciones del director del Plan Ceibal al respecto:

Hay un desafío gigante y es que hasta ahora en Uruguay no había un modelo de aprendizaje complementario, híbrido como debería ser. Ahí hay una debilidad muy grande y un salto al vacío que están teniendo que hacer los docentes y que no es fácil de entender y no es lo que está pasando en las plataformas. De los 650 000 usuarios, tenemos 500 000 que son nuevos y que están aprendiendo por primera vez a usar la plataforma. Esto está sucediendo por primera vez en la historia en todo el mundo, no solo en Uruguay, una acción pedagógica por más de tres días a nivel remoto. A muchos recién les está «cayendo la ficha» de lo que es tratar de sostener una propuesta a distancia, complementándola con tecnología... zanja una discusión que nos hubiera llevado veinte años en unos segundos. Lo que pasa es que no estamos pudiendo tener esas discusiones en medio de la emergencia. (Folgar, 2020)

Es un hecho que la quinta parte de los usuarios de la plataforma virtual en Uruguay son «nuevos» en el uso de la herramienta, no habiendo tenido experiencia de trabajo en entornos virtuales de aprendizaje. Esto nos abre al desafío de la formación docente para este trabajo, pero al mismo tiempo nos enfrenta con los paradigmas reinantes en nuestro cuerpo docente. Varios recién están comprendiendo que es factible que no vuelva la enseñanza solo presencial, otros anhelan la vuelta a la antigua normalidad con la frase «ya vamos a volver y todo será como antes», «esto no se podrá sostener por mucho tiempo más».

Martínez Bonafé (2004) ahonda en este papel social muy «erosionado» del docente, que siente una gran crisis su identidad, hallándose «alejado de las expectativas tradicionales con las que se fue construyendo con el desarrollo de la Modernidad esa función docente» (Martínez Bonafé, 2004: 60) La situación es de perplejidad ante los cambios, ya que la función reproductora originaria ha caído, al igual que su valoración social, sin aún haberse reconfigurado su subjetividad.

La inspectora confirma para la enseñanza secundaria estos aspectos señalados sobre la angustia y dificultad al inicio del proceso:

Los profesores no estaban preparados para esto. Algunos centros ya eran red global de aprendizajes con trabajo virtual, otros no, algunos centros con docentes más jóvenes tal vez más habituados, otros que no y no tenían ellos mismos estrategias. (...) y la enseñanza ya no volverá a ser la misma. Va a ser un antes y un después. Eso lo tenemos claro. El incremento de la virtualidad va a aumentar. Además, todos hemos aprendido. Hay que pensar en otros tiempos y espacios, con otras lógicas. (Ricamonte, 2020)

Sumada a esta crisis de identidad marcada por el cambio de rol docente, se instala una gran incertidumbre sobre los saberes a enseñar, y ahora en este contexto de pandemia, debemos además sumar la enseñanza en base a una modalidad de trabajo que el docente no domina. «El mundo de la escuela es complejo, indeterminado y cambiante. Los saberes no se pueden programar como una serie de *inputs* y *outputs*» (Martínez Bonafé, 2014: 62). De aquí se concluye el miedo docente frente al cambio y la innovación. El nuevo escenario es incierto, ha perdido la certeza de su rol social, se encuentra atrapado en una estructura que ya no le es cómoda, se enfrenta a una diversidad para la que no está preparado, el aula física ha desaparecido, debiendo enseñar de una forma para la que no fue instruido, y a la postre las políticas educativas no han acompañado un cambio en la formación y profesionalización de su labor. En este caso, no teníamos antecedentes claros a nivel nacional de una formación profesional de profesores de enseñanza media que incluyera el trabajo presencial-virtual como estrategia educativa. Es así que ingresamos a otro aspecto central, que es la formación docente.

La entendemos como aquellos planes deliberados de capacitación para dar las herramientas completas que necesita un docente para desempeñar su labor, entendiendo por ellas un paquete que incluye no solo conocimientos sino también las actitudes, valores, y habilidades para ello. De los materiales relevados para este trabajo, identificamos dos instancias que surgen como claves en la formación docente: la formación inicial, y las características de los programas de perfeccionamiento docente ofrecidos.

La formación inicial de los docentes aparece como un factor clave a atender, en la medida que no hacerlo, supone tener en las aulas «docentes empíricos», es decir, con escasas herramientas para enfrentar problemáticas que son acuciantes (Vaillant, 2006: 124). La autora señala además que esos docentes provienen ya de por sí de sectores socioeconómicos deprimidos, lo que supone un escaso «capital cultural» de origen que complejiza aún más esta formación por las carencias estructurales de origen (Vaillant, 2006: 124).

En lo que respecta a los programas de perfeccionamiento, hay varias investigaciones que han estudiado las carencias básicas y desafíos en la misma. Se observan denominadores comunes referidos a quién forma a los docentes, si son agentes externos que ejercen la profesión o no (Nóvoa, 2009; Casablanco, 2013), la existencia o no de planes nacionales de formación docente (Alliaud y Vezub, 2014), tipos de programas de formación en cuanto a modalidad, contenidos, destinatarios (Vaillant, 2006).

Continuando con el análisis, reconocemos varios componentes centrales en la formación docente y los analizaremos en función de algunas variables críticas. Son: tipo de contenidos de los planes de formación, características de los formadores, rol de los destinatarios de los planes, y relación de los planes con la administración nacional.

Comenzaremos con el tipo de contenidos de los planes de formación. Nóvoa nos advierte que la «formación de profesores ganaría mucho si se organizara, preferentemente, en torno a situaciones concretas del fracaso escolar, de problemas escolares o de programas de acción educativa» (2009: 209). La referencia permanente a casos prácticos, concretos surge como una variable importante a tener en cuenta a la hora de planificar programas de formación, ya que el trabajo con casos teóricos, alejados de su realidad cotidiana de aula, parece no ser de utilidad para su formación, de acuerdo a las investigaciones realizadas.

Asimismo, y dentro de este componente, surge como dato «la predominancia de áreas curriculares básicas, con vacancia en contenidos del currículum o de temas vinculados a contenidos especializados» (Alliaud y Vezub, 2014: 34). La tensión entre capacitaciones en competencias genéricas o contenidos de carácter más focalizado parece una variable importante, ya que en términos generales la oferta parece no cubrir todas las necesidades docentes. También surgirá la variable sobre extensión de capacitación, es decir será clave preguntarse si el tipo de curso será masivo o más bien localizado, buscando generar impacto en la comunidad local.

En el caso uruguayo que estamos analizando, resulta relevante, la formación específica en el área de trabajo virtual a nivel nacional. La competencia digital y el desarrollo de estrategias para el trabajo sincrónico y asincrónico con nuestros estudiantes se vuelven un factor clave en este momento.

Respecto a los planes nos preguntamos: ¿quiénes son los formadores? De algunas de las investigaciones realizadas, por ejemplo, del plan *Conectar Igualdad* (Argentina) surge como factor clave de éxito que los formadores «se encontraran mayoritariamente en ejercicio de la docencia a nivel secundario (...) lo que constituyó un canal facilitador en la comunicación». (Casablancas, 2013: 111) Parece clave entonces este aspecto; el dilema entre el técnico externo que dicta los cursos de formación y el propio docente muy profesional. De acuerdo a las investigaciones, en términos de empatía, la primera opción parece más ventajosa. Esta visión, coincide además con Nóvoa que lo expresa en estos términos: «es necesario devolver la formación de profesores a los profesores» (2009: 210) Parecería confirmar que las capacitaciones provenientes del exterior no generan impacto en los docentes.

Actualmente hay más de 9000 docentes inscriptos para recibir capacitación en el uso de las plataformas y entornos virtuales en la plataforma del Plan Ceibal, pero esta formación es voluntaria; no hay prescripción a nivel de autoridades de la educación para la actualización docente. De acuerdo a los aportes teóricos, surge con claridad que el docente valora cursos dictados por sus propios colegas y no técnicos externos a la labor docente. Este sería un aspecto a cuidar de cara al planteamiento educativo.

Vinculado a este aspecto y como tercer componente está el rol que se espera en los destinatarios de los planes de formación. No es igual ser espectador pasivo

de un curso dictado por un «experto externo» que integrar con otros colegas modos colectivos de producción de conocimiento y trabajo. Esta variable también resulta central ya que, si el docente participa activamente en su propio proceso de formación, involucrado con sus colegas en el ámbito local, está decidiendo o incidiendo sobre los asuntos educativos, lo que redundará obviamente en un mayor impacto en su formación.

La pandemia ha revelado mucha creatividad en los docentes, que han elaborado materiales muy valiosos para sobrellevar la emergencia. Folgar nos señala que «hay que ver qué experiencias entre docentes se pueden valorar y mapear como aprendizajes de este tiempo. Eso claramente no está». Es decir, hay aprendizajes en este tiempo que debemos poder capitalizar en bancos de experiencias, encuentros didácticos, en pos de «aprender» de este contexto. Estamos aprendiendo asimismo cómo aprenden nuestros alumnos de forma autónoma y autorregulada que pueden ser buenas oportunidades para continuar diseñando nuestro currículum a nivel nacional. Si al retornar a la presencialidad, continuamos haciendo lo que hacíamos antes, corremos el riesgo de que nos gane la «inercia» volviendo al paradigma preexistente. La inspectora y el consejero coinciden en esta iniciativa creativa que se ha desplegado en este tiempo como elemento decisivo «los docentes han sido los verdaderos héroes en este proceso, desarrollando su creatividad».

Esta percepción nos permite afirmar que pese a la gran inseguridad inicial y de coyuntura global, en mayor o menor medida, antes o después, los docentes en nuestro país pudieron trabajar a distancia con sus estudiantes luego de las primeras semanas de aclimatación a la nueva forma de trabajo.

Este contexto, también reafirma creencias arraigadas, como son nuestros propios paradigmas. De la entrevista mantenida con el Director del Plan Ceibal, surge aún el paradigma imperante

Hay grupos de docentes que consideran que la enseñanza remota no está dentro de su descripción de cargo y que lo único que hay que hacer es esperar que vuelva la presencialidad y creo que eso nos atrasa veinte años. El gran desafío es cambiar la narrativa sobre tecnología en educación. Yo lo vengo diciendo hace muchos años pero ahora es obvio. Se pensaba que la tecnología en educación es «la» computadora. En determinado momento esto se desdibujó con las TIC como algo específico. Hoy queda claro que este momento es un desafío adaptativo porque tenemos que resolver en tiempo real donde hay que utilizar toda la tecnología que tengamos a disposición. (Folgar, 2020)

El docente no es responsable de las «narrativas» imperantes en tanto fue formado en ellas. Ahora observa que esta construcción «cae» en este nuevo contexto o no le es útil para afrontar el enorme desafío de trabajar a distancia. Asimismo,

surgen elementos sociales, políticos, ideológicos que atraviesan la educación, como la idea que no le corresponde o no es deseable el trabajo a distancia o en algunos tal vez la desconfianza en las plataformas y herramientas suministradas, siendo vividas como «mecanismos de control» u opciones «mercantilistas» que buscan deshumanizar el vínculo personal. Esto es real y está presente en nuestro país. Cambiar narrativas, supone cambiar matrices de formación, elemento nada fácil y, debería, sin dudas, ser otro componente a tomar en cuenta en el diseño de políticas educativas actuales y a largo plazo.

En este momento observamos cómo los componentes de la formación se vinculan entre sí. Si el docente es protagonista en su propio plan de formación, obviamente el tipo de plan deberá ser en cierta forma «a medida», singular, no replicable en forma masiva en todos los centros de igual modo. Para ello el docente, tiene que no solo esperar los programas sino demandarlos, cosa que se realiza en forma desigual en el territorio nacional.

Cabe destacar asimismo como variable, la posible coordinación con otros docentes de la región, es decir, la variable local-regional. Podría pensarse que hay competencias genéricas a desarrollar en los docentes, buscando planes que articulen con otros docentes de la región. En este contexto, plataformas educativas a nivel del MERCOSUR o América Latina toda, podrían ser iniciativas válidas ya que hay competencias genéricas que nos interesan a todos.

Finalmente, surge un aspecto central en los planes de formación, y es su vinculación con la administración central o nacional. Según Alliaud y Vezub (2014) y Vaillant (2006), faltan estrategias nacionales de formación. Solo Argentina posee un plan de formación nacional de docentes en la región dentro de los países del MERCOSUR. Articular estos planes nacionales, a su vez posibilitará llegar a pensar en un perfil docente para la región, como ya afirmamos más arriba. Evidentemente será una tensión atender a necesidades de formación singulares, locales, nacionales y regionales procurando su desarrollo con coherencia.

La pandemia ha dejado al descubierto, en la percepción de la autoridad de Ceibal, oportunidades importantes de mejora en la articulación con la ANEP. Por primera vez en la historia del Uruguay se crea una comisión técnica con autoridades de la administración de la educación central y el Plan Ceibal dependiente del Ministerio de Educación y Cultura para dialogar en torno al currículum a distancia en el contexto de emergencia. Ya existía el vínculo con integrantes de diversos subsistemas, pero esta coyuntura hizo que el trabajo se fortaleciera. Ese vínculo preexistente resulta capital en el análisis del relativo éxito educativo en esta situación de emergencia en nuestro país.

A propósito, la inspectora señala:

La comisión técnica ya venía trabajando (...) ahora por las circunstancias hubo un mayor apoyo o fortalecimiento. Pero el Plan Ceibal ya venía trabajando con primaria, con media, con UTU (formación técnica), hay cur-

sos de fortalecimiento de dirección. Se trabaja mucho en la red global de aprendizaje y se han *aggiornado* herramientas con las garantías del caso. Los nexos que teníamos funcionaron porque si no, no habríamos podido, como hicimos, derivar a alumnos no inscriptos y solucionar el problema, derivándolo inmediatamente (...) De repente, no se aprovechaba como ahora. Por ejemplo, en Crea trabajaban algunos docentes. Por suerte lo teníamos. Esto develó que no se estaba utilizando en toda su potencialidad. (Ricamonte, 2020)

El consejero reafirma este vínculo preexistente, mucho más claro en Primaria que en Secundaria

Hay gente de primaria en Ceibal que coordina todo lo que se hace. En primaria tenemos trabajo hace años. Hay una construcción mucho más robusta que en otros subsistemas. (Caggiani, 2020)

En los tres entrevistados, se evidencia que Ceibal tenía un camino mucho más claro recorrido a nivel de primaria que en educación media donde faltaba muchísima formación de profesores. No obstante, todos coinciden que, hasta la pandemia, la plataforma estaba subutilizada, y que la emergencia fue una buena oportunidad para su masificación, aumentando notablemente su capacidad e impidiendo el retroceso educativo (permitió sostener la relación pedagógica que era inédita para todos, ubicar a estudiantes que no estaban conectados).

Queda asimismo muy claro que nuestra educación se basa en la presencialidad, y que es un gran desafío poder ir cambiando hacia otros modelos. De todos modos, queda la pregunta: ¿se desea cambiar hacia otro modelo mixto que integre presencialidad y virtualidad? De las entrevistas realizadas, aparecen dos posturas que suponen visiones diferentes, o al menos con ciertos matices entre Ceibal y autoridades de ANEP. El consejero de ANEP nos ilustra «que esta pandemia nos sirvió para bajar el copete a una línea más tecnocrática, reforzando la importancia del vínculo uno a uno quedando claro que hay cosas que se pueden hacer virtualmente y otras no». De los testimonios analizados, parece que una postura sigue afirmando la presencialidad como pilar central con las herramientas virtuales como un complemento (línea de autoridades de ANEP), y otra línea que propone ya una modalidad que integra ambas modalidades como propuesta articulada (Plan Ceibal).

Es una muy buena iniciativa el trabajo con la plataforma Ceibal, no obstante, surge la importancia de una coordinación aún mucho más en conjunto de la existente. Pensar una estrategia común y acordar mecanismos de procesamiento y relevamiento de datos, trasciende la formación docente, pero es un camino de colaboración mutua que se hace ineludible. Algunas dificultades encontradas por el presidente de Ceibal son las siguientes:

No está establecido que, si Ceibal construye con los estudiantes de la educación pública, tiene que haber un protocolo a través del cual se pueda acceder a los datos con determinada finalidad. Nosotros pasamos los datos, pero del otro lado cuesta. También no necesariamente tienen los equipos para hacer ese trabajo. En los sistemas educativos actuales está presente el gestionar en base a datos efectivos en tiempo real, con inventario de base de datos... es difícil hasta acceder dónde viven los docentes, cuál es su número de teléfono... esas cosas uno se desayuna cuando lo pide y no está. (Folgar, 2020)

Aparece la dificultad aún del acceso a los datos a nivel país de estudiantes, docentes, familias. Asimismo, surge la percepción de algunas estrategias de acompañamiento docente vertical que dificultan la agilidad y retroalimentación formativa:

La estrategia de acompañamiento que se tiene desde el sistema educativo en Uruguay todavía es quizá de supervisión: que se estén cubriendo los programas, que esté anotado en algún lado, pero no desde la tarea, los desafíos y de sostener los vínculos... no son vínculos ágiles, no son de acompañamiento, son de supervisión, es una organización muy vertical. (Folgar, 2020)

En este contexto surgen nuevas oportunidades también, como intentar conformar un equipo con integrantes de CODICEN (autoridades de la ANEP), INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) y Ceibal, tratando de orientar hacia un grupo de trabajo con evidencia en tiempo real de logros y metas educativas a nivel nacional. Esto refleja, como ya hemos señalado, que, si bien no había antecedentes a nivel nacional de un trabajo estrecho y mancomunado, hay signos interesantes de oportunidades de trabajo conjunto para diseñar una estrategia a nivel nacional de medición de logros y diseño de una política nacional conjunta.

Las autoridades nacionales, coinciden en que en esta emergencia sanitaria y educativa hubo un «fortalecimiento» del vínculo con el Plan Ceibal, cosa que entendemos es una muy buena noticia.

Para finalizar, creemos necesario retomar un dato del contexto del Uruguay que es sumamente relevante para el análisis de la pandemia en nuestro país. La suspensión de clases se decreta el 13 de marzo, a solo trece días de la asunción de las nuevas autoridades nacionales. De modo que había varios consejeros que aún no se habían retirado de sus cargos, otros recién llegados y autoridades todavía no designadas. Esta coincidencia entre autoridades salientes y entrantes y cargos aún vacantes complejizan aún más la situación que exigió desde el inicio la premura en las decisiones y puesta en marcha de planes de contingencia ante situaciones excepcionales.

Había autoridades saliendo, y en el caso de educación secundaria, se demoró la designación de nuevas autoridades. Todo eso llevó a que, por ejemplo, no

se hayan elaborado aún algunos documentos oficiales sobre planes y programas que urgen, o el trabajo con funcionarios que requieren la presencialidad. Esto no se debe solo a la demora en asignar autoridades, sino también a la jerarquización de tareas y situaciones emergentes que la situación amerita.

Pese a estos elementos de cambio importantes, consideramos que en términos generales hubo varios elementos que permitieron garantías para la continuidad educativa en esta contingencia.

Estos elementos son inherentes a nuestro sistema democrático que es sólido a nivel nacional, permitiendo garantías en este proceso de crisis; por ejemplo, tener autoridades electas por los docentes (como el caso del consejero entrevistado) que tienen otros períodos de desempeño en su actividad, permitiendo que las transiciones de autoridades sean escalonadas y haya un hilo conductor con las líneas de trabajo ya trazadas. Asimismo, y como segundo elemento importante, el actual Presidente del CODICEN (autoridad máxima de la ANEP) ya había estado en el organismo, siendo consejero antes de ser ahora designado como presidente del ente, lo que asegura que es alguien que conoce al menos el sistema educativo público desde «adentro», pese al cambio de partido político en el gobierno nacional. Existe, en tercer lugar, una historia en nuestro país en términos del consejero entrevistado de «política pública de defensa de los derechos que es robusta» en Uruguay, con una larga tradición sostenida en la defensa del derecho a la educación, con una matriz pública muy fuerte, lo que favoreció afrontar este contexto nuevo también en mejores condiciones que otros países de la región.

Referencias bibliográficas

ALLIAUD, A y VEZUB, L. [En línea] (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. En *Cuadernos de investigación educativa*, 5(20), 31-46. [Consulta: 24 de abril de 2020]. Disponible en: https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/20302/1/cuad_20_cap1.pdf

ANEP. [En línea] (2020). *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria*. [Consulta: 5 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19informacion/sugerencias-para-docentes-y-comunidades-educativas-para-enfrentar-educacion>

CASABLANCAS, S. [En línea] (2013). La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1. El caso del proyecto Piloto Escuelas de innovación dentro del programa «Conectar igualdad» (República Argentina). En *Educación*, 50/1, 103-120. [Consulta: 12 de junio de 2020]. Disponible en: <https://educar.uab.cat/article/viewFile/v50-n1-casablancas/57-pdf-es>

LÓPEZ, N. [En línea] (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. En *Revista Española de Educación Comparada* (27), 35-52. [Consulta: 30 de marzo de 2020]. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15034>

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. [En línea] (julio-diciembre de 2004). Crisis de identidad profesional y sujeto docente. En *Educación y realidad*, 29, 55-64. [Consulta: 24 de abril de 2020]. Dispo-

nible en: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25392/14727>

NÓVOA, A. [En línea] (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. En *Revista de educación* (350), 203-218. [Consulta: 10 de abril de 2020]. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

TERIGI, F. (2014). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

VAILLANT, D. [En línea] (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente. Políticas en Latinoamérica. En *Revista de educación* (340), 117-140. [Consulta: 2 de junio de 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/141771>

Entrevistas realizadas

CAGGIANI, P. (2020). Entrevista personal plataforma Meet, 23 de mayo.

FOLGAR, L. (2020). Entrevista personal plataforma Meet, 13 de mayo.

RICAMONTE, M. (2020). Ent revista personal plataforma Meet, 19 de mayo.

Acerca del artículo

El artículo basado en tres entrevistas, sintetiza cómo el Uruguay ha enfrentado desde el punto de vista educativo la pandemia. Pone de relieve las nuevas oportunidades en el trabajo a distancia surgidas y los desafíos planteados, principalmente en cómo garantizar la equidad en el acceso a la educación.

Fecha de recepción: 9/8/2020

Fecha de aceptación: 4/6/2021