

DESIGUALDADES DIGITALES EN SECUNDARIA EN EMERGENCIA SANITARIA

UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Victoria Cancela Allío

Resumen

En la emergencia sanitaria por el COVID-19, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las propuestas pedagógicas constituyó en Uruguay la estrategia principal para posibilitar la continuidad de la trayectoria educativa de estudiantes de distintos ciclos, edades y contextos, promoviendo su inclusión. En este artículo se analizan los aspectos vinculados al acceso a las TIC y la participación de los distintos actores educativos para identificar y entender de qué manera fueron utilizadas estas tecnologías, con especial énfasis en la educación secundaria. Se utilizan datos de la encuesta a docentes sobre situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria realizada por la Administración Nacional de Educación Pública en 2020.

Palabras clave: educación, TIC, pandemia, secundaria, Uruguay.

Abstract

Digital inequalities in secondary school in a health emergency. A look from inclusive education

In the health emergency caused by COVID-19, the introduction of Information and Communication Technologies (ICT) in pedagogical proposals constituted the main strategy in Uruguay to enable the continuity of the educational trajectory of students of different cycles, ages, and backgrounds, promoting their inclusion. The article analyzes the aspects related to access to ICT and participation of the different educational actors to identify and understand how these technologies were used, with special emphasis on secondary education. To do this, data from the Survey of teachers on the Educational Situation in the context of the health emergency carried out by the National Council of Public Education in the year 2020 is used.

Keywords: education, ICT, pandemic, secondary, Uruguay.

Resumo

Desigualdades digitais no ensino médio em uma emergência de saúde. Um olhar a partir da educação inclusiva

Na emergência sanitária causada pela COVID-19, a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas propostas pedagógicas constituiu a principal estratégia no Uruguai para possibilitar a continuidade da trajetória educacional de alunos de diferentes ciclos, idades e formações, promovendo sua inclusão. O artigo analisa os aspectos relacionados ao acesso às TIC e à participação dos diferentes atores educacionais para identificar e compreender como essas

tecnologias foram utilizadas, com ênfase especial no ensino médio. Para isso, são utilizados os dados do Inquérito aos professores sobre a Situação Educacional no contexto da emergência sanitária realizado pela Administração Nacional de Educação Pública no ano de 2020.

Palavras-chave: educação, TIC, pandemia, secundário, Uruguai.

Victoria Cancela Allío: Licenciada en Sociología. Docente ayudante en el Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay).
ORCID iD: 0000-0001-7000-5657
Email: victoria.cancela@cienciassociales.edu.uy

Recibido: 1 de febrero de 2022.

Aprobado: 2 de junio de 2022.

Desigualdades digitales y educación inclusiva en pandemia

En un contexto de constante transformación tecnológica de la sociedad de la información y el conocimiento (SIC), la introducción de las tecnologías en la educación cumple un rol democratizador en el acceso a información y conocimiento y, por tanto, a los beneficios de contar con ellos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al referirse a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación en América Latina y el Caribe, las define como herramientas electrónicas cuya información y redes han transformado las formas de interacción en la sociedad y que constituyen, además, nuevas formas de comunicación: “de conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo” (UNESCO, 2013, p. 16). También desde la UNESCO se afirma que:

La tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación (UNESCO, s. f.).

A su vez, siguiendo al Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (IESALC-UNESCO, 2020), el cierre de establecimientos educativos tendría un impacto al 20 de abril de 2020 sobre más del 91,3% de la población estudiantil mundial, lo que se traduce en 1.575.270.054 millones de estudiantes. Esto indica las diferentes posibilidades que se abren para una multiplicidad de ámbitos dentro de la misma educación al diseñar e impulsar iniciativas que comprenden a las tecnologías.

De esta forma, en el contexto de pandemia, las instituciones encuentran, a nivel global, una alternativa para la continuidad educativa en la introducción de las tecnologías digitales en sus propuestas, aunque, en algunos casos, este tipo de educación se encuentre poco desarrollado y en otros directamente no exista infraestructura para llevarlo a cabo. En este escenario, los gobiernos han asumido el reto de implementarla como forma de afrontar el cierre de los establecimientos educativos y, por tanto, de proteger el derecho a la educación en los respectivos países, atendiendo al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que hace referencia a una educación de calidad (Monasterio y Briceño, 2020).

Sin embargo, la educación mediada por tecnologías no es un fenómeno exclusivo del contexto de pandemia actual. Si bien el presente escenario ha acentuado el uso de las tecnologías en la educación como respuesta a una menor presencialidad, tanto en los diferentes niveles como en las diversas modalidades de estudio para diferentes poblaciones (niños y niñas, adolescentes, adultos, personas del ámbito rural, estudiantes en el exterior, personas privadas de libertad, entre otras), la educación mediada por tecnologías es un

hecho que viene teniendo su curso a nivel global, en paralelo al desarrollo de la SIC.

Por tanto, tampoco constituyen un fenómeno reciente las desigualdades digitales dentro de la educación. En términos de acceso, uso y apropiación de las tecnologías, se identifican diversas desigualdades en función de las diferencias existentes entre estudiantes, en términos de variables como el estatus socioeconómico familiar, el cual puede ser un factor que determine el acceso a la web (Márquez y Rincón, 2013), y el contexto urbano o rural de las personas, replicándose la brecha digital en el ámbito académico y aumentando las desigualdades sociales. En este sentido, se torna sumamente necesario tener noción de estas desigualdades para efectuar políticas que provean servicios de acceso a lo digital a quienes más lo requieran (Ollero y De Juan, 2021).

A la vez, desde un enfoque de educación inclusiva, se postula que es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar su participación y aprendizaje en el marco de los servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva sugiere que todo el estudiantado de una determinada comunidad aprenda en conjunto, independientemente de sus condiciones individuales (Borsani, 2018).

Ante la interrogante de qué es la inclusión en educación, siguiendo a Echeita y Ainscow (2011), la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todo el estudiantado, indiferentemente de sus características particulares. También precisa de la identificación y la eliminación de barreras, y es un proceso de mejora constante, así como un reto, para los sistemas educativos.

Por tanto, ligado a las desigualdades digitales, para que la educación sea verdaderamente inclusiva se torna fundamental que desde el propio sistema se garantice el derecho a la educación para todos, en términos de recursos y conocimientos para apropiarse de las tecnologías y usarlas en el proceso de aprendizaje, tendiendo a lograr la presencia, la participación y el éxito del estudiantado todo, sin exclusiones de ningún tipo. En este sentido, según Villa y Martín (2020), esto implica una transformación dentro del sistema educativo y de la comunidad educativa, tendiente a una mejora tanto en términos de contenidos, enfoques, estructuras, estrategias y evaluación como desde una consideración de que todo el estudiantado forma parte de este proceso y, por tanto, debe poder construir un aprendizaje de calidad, especialmente aquellos estudiantes que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión.

De esta manera, desde una mirada de educación inclusiva, se evidencia la importancia de la inclusión digital en términos de participación plena de la ciudadanía en igualdad de condiciones en la sociedad del conocimiento, de manera tal que avale el acceso a nuevas tecnologías. Esto es posible, entre otras cosas, mediante la formación y la educación (Gutiérrez, 2001). En definitiva, “lo más importante es que prevalezca la inclusión ante cualquier contingencia que pueda darse en el modelo educativo” (Fernández y Malvar, 2019).

Desafíos de acceso, uso y apropiación

Siguiendo al Instituto de Estadística de la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UNESCO, 2020), entre marzo y abril de 2020, la mitad del estudiantado del mundo afectado por el cierre de los establecimientos educativos carecía de un ordenador y algo menos la mitad carecía de conexión a internet en su hogar. Esto enfrenta a las comunidades educativas de todo el mundo a múltiples desafíos para lograr la inclusión de todos en este contexto, considerando la existencia de otras problemáticas asociadas a circunstancias personales y desinterés de estudiantes o familias (Aznar, 2020).

Por tanto, el acceso de todos a los recursos necesarios para que sea posible la educación mediada por tecnologías en un contexto de suspensión de clases presenciales es vital, especialmente en lo que respecta a dispositivos y conexión a internet. Se encuentran diversas iniciativas de los países para proveer a estudiantes y docentes de estas herramientas, que resultan fundamentales en la educación en este contexto. También, múltiples estudios demuestran la diversidad de herramientas utilizadas para mantener el contacto y promover la participación (Sánchez, 2020; Aznar, 2020; García, 2021; Rojas Londoño y Díaz Mora, 2020; Expósito y Marsollier, 2020). Plataformas Moodle, herramientas de conferencia, uso de correo electrónico para articulación docente y comunicación con estudiantes, plataformas de trabajo en línea, así como clases sincrónicas vía internet y aplicaciones de mensajería, entre otras, conforman algunas de las herramientas utilizadas en períodos de suspensión de clases presenciales.

Entonces, la inclusión involucra no solamente la garantía de acceso a la educación y a la posibilidad de participar en un aula, sino que se basa en un óptimo ajuste del sistema educativo a las necesidades de todas y cada una de las personas. Esto es, una modificación sistémica y general del sistema educativo que sea capaz de tratar a todas las personas por igual, atendiendo sus singularidades tanto en términos socioeconómicos como de género, por pertenecer a un entorno rural, por tener alguna discapacidad, por su origen étnico, por encontrarse privadas de libertad, entre otras.

Intrínsecamente, en el análisis de las desigualdades educativas existe un énfasis puesto en las desigualdades estructurales. Algunos factores determinan en mayor medida el aprendizaje y se vinculan con estas desigualdades. Son ejemplos de ellos el origen social de los estudiantes, el género, el área de residencia y la pertenencia étnica (Fernández y Cardozo, 2011). En términos de los mismos autores “la desigualdad de aprendizajes resulta, por tanto, un problema de justicia social asociado a la consecución de la meta de universalización de la educación media” (Fernández y Cardozo, 2011, p. 3).

De esta manera, las hipótesis sobre los posibles impactos que pudo haber tenido la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 sobre la desigualdad en los logros educativos tenderían a situar las variables estructurales

como aquellas que determinan la obtención de estos. En ese sentido, es posible pensar que aquella proporción de estudiantes más desfavorecida (que encuentra más frecuentemente obstáculos para un óptimo proceso de aprendizaje y para la obtención de logros educativos) encontrará en el contexto de emergencia sanitaria un obstáculo adicional.

Resulta interesante preguntarse en qué medida el contexto de emergencia sanitaria, entre otros aspectos por la exigencia en términos de recursos tecnológicos para no discontinuar el proceso educativo, se convierte en un factor más que se ve afectado por las desigualdades preexistentes, especialmente en el nivel secundario, nivel en el que se comienza a notar las desigualdades educativas si se observan las trayectorias de diferentes grupos de estudiantes. Factores como el abandono (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010) constituyen un problema relevante en el país y, por tanto, surge la interrogante sobre en qué medida la falta de acceso a recursos tecnológicos para llevar adelante el proceso educativo en emergencia sanitaria permite la desvinculación del estudiante con más facilidad, además de qué impacto tiene no solamente en el proceso de aprendizaje y obtención de resultados, sino en su continuidad educativa y, considerando al estudiantado en general, en la brecha de desigualdades educativas.

La situación en Uruguay

Antes de la pandemia, Uruguay contaba ya con herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, predominantemente a través del Plan Ceibal. Tanto el Plan Ceibal como las diferentes modalidades que incorporan las TIC en su propuesta pedagógica constituyen métodos de enseñanza que pretenden facilitar la educación inclusiva en diversos aspectos. Además, en la presente y constante expansión de la SIC, esta incorporación favorece una transformación en el paradigma de las formas de apropiación del conocimiento, deseable para todas las personas debido a los beneficios que apareja para ellas en su desarrollo humano e inclusión social.

Una de las principales herramientas vinculadas al Plan Ceibal para la educación mediada por tecnologías en el periodo de suspensión de las clases presenciales fue la plataforma CREA, en la que docentes y estudiantes participan y trabajan en un aula virtual que permite mantener una continuidad educativa más allá de la presencialidad y cuando esta última se ve afectada por diferentes circunstancias, como puede ser el caso de la pandemia por el COVID-19.

Sin embargo, una particularidad que presenta el nivel secundario de enseñanza consiste en que la dotación de dispositivos por parte de Plan Ceibal se restringe al ciclo básico, lo que pone de manifiesto una determinada exclusión del acceso a dispositivos en el ciclo superior. Recién en 2021 se informó sobre un piloto de entrega de computadoras portátiles en el primer año de este segundo ciclo para un grupo acotado de centros educativos.

También se identifica un problema por parte de los docentes respecto al uso de las TIC, lo cual constituye, asimismo, un cuello de botella en el desarrollo de los cursos. En términos de Ollero y De Juan:

La comunicación académica entre profesores y alumnos a través de Internet experimenta una brecha digital que se acentúa cuando los profesores de mayor edad tienen menos familiaridad con los usos del ordenador. Un problema ya manifestado dentro del aula en muchos casos en los que el uso de las TIC es casi inexistente o se reduce a ocasiones muy puntuales en las que se presentan como único remedio a una carencia. (Ollero y De Juan, 2021, p. 25).

En este contexto, la enseñanza de la tecnología educativa representa un desafío, dado el dinamismo de los cambios tecnológicos que le son exigidos a la enseñanza (Maggio, 2012). Diferentes autores reflexionan acerca de la importancia de los docentes en estas transformaciones (Maggio, 2012; Area Moreira, Gutiérrez Martín y Vidal, 2012), de sus competencias para la mejora de la calidad educativa y para “el desarrollo de las competencias que la sociedad y la economía esperan hoy de los estudiantes” (Pedró, 2017). Resulta relevante, también, cómo el tipo de uso que realizan estos actores determina la apropiación del estudiantado (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014).

Particularmente en Uruguay, el diseño de los planes y programas de formación docente no necesariamente contribuye en el desarrollo de la competencia digital de los profesores y, por tanto, se suelen seguir metodologías de enseñanza más tradicionales. En consecuencia, los estudiantes y docentes de formación en educación en Uruguay no han logrado una competencia digital que les posibilite incluir a las tecnologías digitales en sus prácticas profesionales (Silva *et al.*, 2017; Morales, 2019). No obstante, es posible pensar que dos años de educación fuertemente mediada por tecnologías han traído una mayor apropiación de estas por parte de los docentes y transformaciones en los procesos de enseñanza.

En síntesis, la falta de inclusión en todas sus dimensiones y en particular en el acceso, uso y apropiación de las TIC en la educación en contexto de pandemia se torna un problema público que pone de manifiesto el rol del sistema educativo en su conjunto, especialmente de aquellos actores involucrados en el diseño de las políticas y toma de decisiones. Para entender desde el enfoque de educación inclusiva el fenómeno de la educación en tiempos de pandemia, es necesario que desde el sistema educativo se hagan esfuerzos en aspectos como el seguimiento de cada estudiante, identificar y subsanar sus posibles dificultades, la dotación de recursos para que ningún alumno quede excluido de su derecho a educarse y permitir la continuidad de la trayectoria educativa independientemente del contexto en el que se sitúe. Asimismo, se requiere del acompañamiento a los docentes en su proceso de incorporación de las TIC a sus propuestas pedagógicas.

La educación mediada por tecnologías en secundaria

Al momento de la suspensión de las clases presenciales, la Dirección General de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ya contaba con propuestas educativas apoyadas en las TIC, que responden a la inclusión de diversas poblaciones, entre ellas, jóvenes y adultos, estudiantes radicados en el extranjero y población de contextos rurales cuyas posibilidades de cursado en modalidades más tradicionales, especialmente con una mayor carga de presencialidad, se ven reducidas por diferentes razones. Algunos ejemplos de estas propuestas son:

- El Plan Ciclo Básico Semipresencial, destinado a personas jóvenes y adultas que presentan desvinculación en cualquiera de los cursos de ciclo básico y condicionantes de accesibilidad que dificultan su concurrencia asidua al centro educativo. Este plan habilita a transitar la educación media básica en trayectos educativos singulares y flexibles.
- Las adecuaciones curriculares (semipresenciales) del Plan Ciclo Básico 2009, que permiten finalizar la educación media básica para la población mayor de 20 años que, por distintas razones, no la inició o que la inició pero no logró culminarla.
- El Ciclo Básico Rural Semipresencial, una modalidad destinada a adolescentes y jóvenes que viven en áreas rurales sin oferta educativa cercana a su lugar de residencia, que hayan finalizado primaria y no hayan comenzado el ciclo básico o bien lo hayan comenzado pero no lo hayan completado.
- El Plan 1994 Modalidad Libre Asistido, cuyos destinatarios son estudiantes adultos que quieran culminar estudios de bachillerato y tengan dificultades para asistir a clase con la regularidad requerida por los cursos presenciales.
- Uruguayos por el Mundo, un programa de la Dirección General de Educación Secundaria dirigido a residentes en el exterior que mantienen estudios secundarios incompletos cursados en Uruguay. Se ofrece la posibilidad de rendir exámenes libres de las asignaturas pendientes y prepararlos durante cuatro semanas con el apoyo de un docente-tutor. Para ello se utilizan las aulas en línea de educación secundaria. El estudiante rinde luego exámenes en forma presencial en el consulado uruguayo de su lugar de residencia.

Por lo tanto, en la órbita de estos planes ya se contaba con experiencia en educación remota, dado que el diseño curricular es vertebrado por el uso de las tecnologías digitales para posibilitar el cursado. No obstante, en el contexto de emergencia sanitaria, la educación mediada por las TIC ha permeado el resto de los planes de la Dirección General de Educación Secundaria ante

la suspensión de las clases presenciales y las TIC se han convertido en herramientas para la vinculación de los centros con docentes y estudiantes y para el trabajo cotidiano con el fin de darle continuidad a los procesos educativos.

Esto no significa que en el resto de los planes no se utilizaran previamente las tecnologías, sino que estas no eran una parte tan constitutiva y fundamental del diseño curricular como en los planes semipresenciales, en los cuales sin las tecnologías no es posible el cursado. Incluso en las propuestas educativas mediadas mayormente por tecnologías digitales se debieron suspender los escasos encuentros presenciales con los que contaba su diseño y trasladar la totalidad de los encuentros al plano virtual.

Período de suspensión de clases presenciales

En Uruguay, se declaró el estado de emergencia sanitaria nacional el día 13 de marzo de 2020 por disposición del Poder Ejecutivo mediante el Decreto 093/020.

El 14 de marzo, mediante una resolución del Consejo Directivo Central (CODICEN, 2020a) de la ANEP, se determinó que, debido a los casos de COVID-19 detectados en el país y ante la dificultad para evaluar los riesgos asociados, se debía reducir al mínimo las actividades presenciales. Se estableció también que se debía asegurar la ventilación de los espacios, los implementos necesarios para mantener su higiene, así como el funcionamiento de los sistemas de limpieza. El mismo día, la ANEP dispuso la suspensión de las clases por 14 días de forma preventiva, sin interrumpir la alimentación en los centros que la ofrecían habitualmente. Dos días después, mediante el Decreto 101/020, artículos 1 y 2, se reglamentó la suspensión del dictado de clases y el cierre de los centros educativos públicos y privados, en todos los niveles de enseñanza.

Debido a las condiciones que suponía la situación emergente de incertidumbre y que tendía a la desvinculación con las instituciones educativas, se estimó fundamental la optimización de los recursos necesarios para que fuera posible el trabajo a distancia. Esto implicó recurrir a estrategias mediante plataformas de aprendizaje virtual y otras herramientas vinculadas a las tecnologías de la información. Para ello, mediante un comunicado del CODICEN (2020b) se estableció el trabajo conjunto con el Plan Ceibal y se determinó a la plataforma CREA como principal herramienta para la continuidad de los cursos.

Posteriormente, se suscitaron prórrogas de la suspensión de clases presenciales, lo que llevó a continuar con los cursos mediante el uso de las tecnologías hasta resolverse de forma indefinida esta suspensión. Esta situación cambiaría en el mes de junio, precisamente el día 3, cuando la Dirección General de Educación Secundaria tomó conocimiento de la Resolución 18 del CODICEN, Acta 27, del 26 de mayo de 2020 (CODICEN, 2020c). El

cronograma de retorno a la presencialidad fue anunciado por el gobierno mediante el Acta 20, Tratado 106, Exp. 3/2244/2020 (CODICEN, 2020d). El retorno se resolvió de forma progresiva en tres instancias: el 1.º, 15 y 29 de junio, en función de las recomendaciones del Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) que asesoraba al Poder Ejecutivo, atendiendo a los protocolos sanitarios y siguiendo el *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la ANEP y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia por COVID-19* (ANEP, 2020a), que se elaboró teniendo en cuenta las recomendaciones del GACH. Fue también clave en este momento la priorización de las situaciones de vulnerabilidad social y educativa.

La enseñanza secundaria según la encuesta a docentes

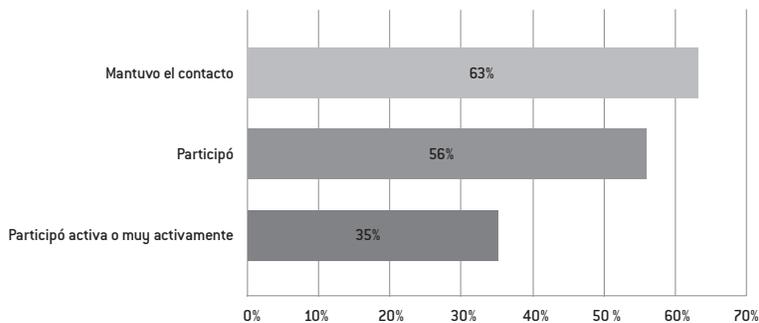
En el período de suspensión de las clases presenciales se realizó una encuesta a docentes sobre situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria (ANEP, 2020b). Se hizo en el marco de la coordinación de un Plan de Seguimiento de la Situación Educativa encomendado por el CODICEN a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP en el año 2020, a partir del escenario de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

La encuesta constituyó una de las actividades principales impulsadas por el grupo de trabajo multiinstitucional integrado por las áreas de planeamiento de las direcciones generales de Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional, el Consejo de Formación en Educación (todos ellos subsistemas del ámbito de la ANEP), la Dirección Sectorial de Integración Educativa y el Plan Ceibal.

Esta encuesta fue implementada entre el 25 de junio y el 14 de julio de 2020 y estuvo dirigida a docentes de los subsistemas inicial y primaria, secundaria y educación técnico-profesional, y se centró “en el período de suspensión de las clases presenciales y en la transición hacia la presencialidad” (ANEP, 2020, p. 7). En conjunto con otras dos líneas de trabajo, tiende a recoger evidencia sistemática sobre diversos aspectos importantes a los efectos del monitoreo de la situación educativa y el planeamiento de intervenciones. Esta encuesta, al relevar los tres subsistemas mencionados, permite no solamente conocer la situación específica de la educación secundaria en Uruguay, sino también enriquecer el análisis en función de una perspectiva comparada con los demás subsistemas.

Dentro de los principales resultados se menciona que en la educación secundaria, en promedio, se logró mantener el contacto con el 63% del estudiantado. Sin embargo, cuando se trata de participación en las propuestas educativas por parte de los estudiantes en este período, el porcentaje disminuye a 56% en promedio y a 35% cuando se contabilizan los estudiantes cuya participación fue activa o muy activa.

Gráfico 1. Alumnos que mantuvieron el contacto, participaron en las propuestas educativas y participaron activa o muy activamente, según declaración del docente. Educación secundaria. Porcentajes

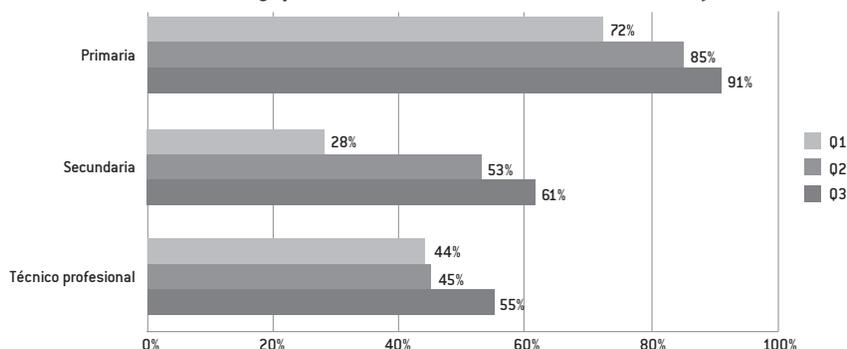


Fuente: ANEP (2020).

Asimismo, si se observa la participación en las propuestas educativas según el quintil de vulnerabilidad social del centro educativo, los resultados de la encuesta muestran que se trata de una participación estratificada. Esto es, si bien la participación de los estudiantes ha constituido un desafío en los centros de todos los quintiles, se registró que a menor quintil, menor ha sido la participación, además de ser este el subsistema que muestra una mayor brecha de participación. Mientras educación primaria tiene un 19% de brecha de participación entre el primer y quinto quintil y educación técnico-profesional 11%, en educación secundaria esta cifra aumenta a 33%.

Otro factor que expresa la situación en la enseñanza secundaria en particular es que en el primer quintil se encuentra el nivel de participación más disminuido de los tres subsistemas relevados (28%), lo que denota una situación de alta vulnerabilidad educativa para los estudiantes de los centros de ese segmento. En este sentido, es posible pensar que en secundaria, al igual que en los demás subsistemas, persiste una brecha digital entre estudiantes en función del nivel de vulnerabilidad social, considerando que, tanto en términos de contacto como de participación, las tecnologías tuvieron un rol preponderante.

Gráfico 2. Estudiantes que participaron en las propuestas educativas según subsistema y quintil de vulnerabilidad social. Porcentajes



Nota: En el informe de ANEP (2020) no se muestran los datos de los quintiles 2 y 4.

Fuente: ANEP (2020).

No obstante, es importante expresar que otras múltiples variables seguramente determinan tal brecha de participación y la situación escalonada según nivel de vulnerabilidad no es exclusiva del contexto de pandemia. Como se menciona en el informe de la encuesta:

[...] existe abundante evidencia en el país que muestra que, en condiciones “normales”, los resultados educativos, incluidos la asistencia a clases, las tasas de promoción, la progresión en el tiempo, la desvinculación escolar o los aprendizajes, se estratifican según las condiciones de vulnerabilidad social. (ANEP, 2020, p. 11)

De todas maneras, el hecho de que el relevamiento trate sobre un período de clases en el cual la vinculación institucional, el contacto y la participación se suscitaron principalmente mediante las tecnologías digitales permite una aproximación a que la estratificación de los resultados educativos también se reproduce cuando se trata de educación mediada por tecnologías.

Según el informe de la encuesta, han sido múltiples las maneras en las que se estableció vínculo entre las instituciones y el estudiantado en los distintos subsistemas, así como las estrategias para sostener las propuestas educativas. En cuanto a los medios utilizados por las instituciones, se identificaron

contactos telefónicos con los estudiantes y/o las familias, comunicaciones por correo electrónico y por las plataformas educativas, comunicaciones y envío de tareas vía WhatsApp, entrega de materiales en formato papel, préstamo de materiales y equipos informáticos, visita a los hogares, talleres con padres, entre otros. (ANEP, 2020, p. 12)

En este sentido se puede observar que para la comunicación no solamente se recurrió a los medios tecnológicos, sino que también se expresó una necesidad de recurrir a medios no tecnológicos para llegar a los estudiantes. Es importante mencionar que se destacó el trabajo de adscriptos, educadores y equipos multidisciplinarios específicamente en la educación media como articuladores para la comunicación durante la suspensión de la presencialidad.

En el informe se identifica asimismo el uso de una multiplicidad de herramientas tecnológicas, tanto por parte de estudiantes como de docentes, que permitieron promover la participación, el contacto y el desarrollo de las actividades en los diferentes subsistemas. Entre ellos se destacó el uso de mensajería (WhatsApp, mensajes de texto o de audio) y el trabajo en la plataforma CREA. En menor medida, se mencionaron los intercambios sincrónicos (Zoom) y, con particular énfasis en la educación media, la comunicación a través de correo electrónico.

Los principales problemas encontrados para la participación guardaron relación con la conexión a internet, la disponibilidad o el estado de los equipos informáticos de los estudiantes, además de problemas vinculados al acompañamiento en los hogares para la propuesta educativa en período de suspensión de la presencialidad. Especialmente en secundaria (y media en general) se sumó la baja motivación de los estudiantes, lo cual ha constituido una dificultad para su participación.

Conclusiones

En síntesis, varios son los indicadores que muestran el uso de las TIC en el período de suspensión de las clases presenciales. Existió un uso generalizado de estas a través de una diversidad de herramientas, en combinación con recursos tradicionales, para posibilitar la continuidad. A la vez, se indicó la necesidad de poner el foco en el nivel secundario de la educación en Uruguay considerando las brechas existentes y la estratificación del contacto y la participación de los estudiantes de este subsistema, identificadas en la encuesta a docentes sobre la situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria, llevada a cabo por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP.

También, siguiendo la literatura existente, se identificó un correlato de las desigualdades digitales en el plano académico. Es posible pensar que, más allá de que la estratificación de la participación de los estudiantes no se restringe al momento de pandemia actual, tal estratificación se reproduce cuando se trata de educación mediada por tecnologías, la cual tiene objetivos de democratización e inclusión dentro de la SIC. El hecho de que exista un auge en el uso de las TIC para la continuidad de los cursos debido a la pandemia constituye una oportunidad para realizar un mayor aprovechamiento de las tecnologías en la educación, que ya se encontraban instaladas en el país a los efectos de acortar las brechas y garantizar el derecho a la educación de

todo el estudiantado, sin exclusiones.

La inclusión involucra, en este sentido, la garantía de acceso a la educación y la posibilidad de participación, pero también requiere un óptimo ajuste del sistema educativo a las necesidades de todas y cada una de las personas. Se trata de una transformación del sistema educativo a los efectos de que todas las personas involucradas en él reciban el mismo tratamiento, considerando sus diversos aspectos individuales.

El tema de las desigualdades en el acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías digitales en la educación se torna un problema público, que insta a los decisores a encaminar políticas que permitan transitar a todos la trayectoria educativa en este contexto, por ejemplo, asegurándose de que todo el alumnado cuente con los recursos necesarios para ello, especialmente en términos de acceso a dispositivos y conexión a internet. Asimismo, se requiere del acompañamiento a los docentes en el proceso de incorporación de las TIC a sus propuestas pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2020a). *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la ANEP y a centros educativos habilitados o autorizados, en el marco de la pandemia por COVID-19*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/mayo/200529/ANEP%20-%20protocolo%20general%20estudiantes%20COVID%2019%20VF%2028-05-2020-v2.pdf>> [acceso 31/01/2022].
- ANEP (2020b). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta docente*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/agosto/200825/1598288296799_Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%202015%20de%20julio.pdf> [acceso 31/01/2022].
- Area Moreira, M.; A. Gutiérrez Martín y F. Vidal (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Aznar Sala, F. J. (2020). La educación secundaria en España en medio de la crisis del COVID-19. *The International Journal of Sociology of Education (RISE)*, (Special Issue), pp. 53-78.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020a). Resolución 1, Acta 2. Montevideo, 14 de marzo.

- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020b). Comunicado del 16 de marzo, 15:30 horas. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19-destacados/comunicado-16-marzo-1530-horas>> [acceso 17/06/2022].
- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020c). Resolución 18, Acta 27. Montevideo, 26 de mayo.
- Consejo Directivo Central (CODICEN) (2020d). Acta 20, Tratado 106, Exp. 3/2244/2020. Montevideo, 3 de junio. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/1_2244_2020.PDF> [acceso 17/06/2022].
- Echeita, G. y M. Ainscow (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, pp. 26-45.
- Expósito, E. y R. Marsollier (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22.
- Fernández, T. y S. Cardozo (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación*, 4(1), pp. 33-55.
- Fernández, T.; S. Cardozo y C. Pereda (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández (ed.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-Udelar, pp. 13-26.
- Fernández Tilve, M. D. y M. L. Malvar Méndez (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), pp. 239-257.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 9-32.
- Gutiérrez, E. (2001). *La educación en Internet e Internet en la educación como factor supresor de la brecha digital*. Congreso la Educación en Internet e Internet en la Educación. Ministerio de Educación, Madrid, 23 de noviembre-12 de diciembre.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

- y la Cultura (IESALC-UNESCO) (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones* [en línea]. Sitio web de IESALC-UNESCO, 2 de abril. Disponible en: <<https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>> [acceso 31/01/2022].
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Márquez, L., y D. Rincón (2013). Brecha digital: uso de internet entre docentes y alumnos universitarios. *Revista Negotium*, 24, pp. 86-108.
- Monasterio, D. y M. Briceño (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del COVID-19. *Observador del Conocimiento*, 5, pp. 100-108. Disponible en: <http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/132> [acceso 31/01/2022].
- Morales González, M. J. (2019). *La incorporación de la competencia digital docente en estudiantes y docentes de formación inicial docente en Uruguay*. Tesis de doctorado. Universitat Rovira i Virgili. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10803/667661>> [acceso 31/01/2022].
- Ollero, D. C. y J. de Juan Fernández (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), pp. 21-28.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia* [en línea]. Sitio web de UNESCO en español, 21 de abril. Disponible en: <<https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>> [acceso 31/01/2022].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Montreal: UNESCO. Disponible en: <<http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf>> [acceso 31/01/2022].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (s. f.). *Las TIC en la educación* [en línea]. Sitio web de UNESCO en español. Disponible en: <<https://es.unesco.org/themes/tic>>

educacion> [acceso 31/01/2022].

Pedró, F. (2017) *Tecnologías para la transformación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.

Rojas Londoño, O. y J. Díaz Mora (2020). COVID-19 La obligación al cambio. Transformación de la educación mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para un aprendizaje significativo. *Hamut'ay*, 7(2), pp. 64-74.

Sánchez, C. (2020). Herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas durante la pandemia COVID-19. *Hamut'ay*, 7(2), pp. 46-57.

Silva, J.; M. Gisbert; J. Lázaro; A. Rivoir; P. Miranda; A. Onetto y M. Morales (2017). *Estudio comparado de las competencias digitales en formación inicial docente en Chile y Uruguay*. Montevideo: ANII-Fundación Ceibal.

Sunkel, G.; D. Trucco y A. Espejo (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe Una mirada multi-dimensional*. Santiago de Chile: CEPAL.

Uruguay, Poder Ejecutivo (2020a). Decreto 093/020. Declaración de Estado de Emergencia Nacional Sanitaria consecuencia de la pandemia originada por el virus COVID-19 (Coronavirus). *Registro Nacional de Leyes y Decretos*, 23 de marzo. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>> [acceso 31/01/2022].

Uruguay, Poder Ejecutivo (2020b). Decreto 101/020, Arts. 1 y 2. Suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanza, así como los Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (centros CAIF). *Registro Nacional de Leyes y Decretos*, 25 de marzo. Disponible en <https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/decretos/03/mec_17.pdf> [acceso 31/01/2022].

Villa-Fernández, N. y A. Martín-Gutiérrez (2020). Educación inclusiva y digital: desafíos y propuestas a partir del COVID-19. *Virtu@lmente*, 8(2), pp. 7-27.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por Victoria Cancela Allío.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni [editora responsable].