



Revista de Ciencias Sociales

ISSN: 0797-5538

ISSN: 1688-4981

Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR

Olivera, Mauricio Nihil; Castillo, Ana María; Brossi, Lionel
Experiencias y desafíos de la educación obligatoria en línea. Pandemia y enseñanza media en Chile y Uruguay

Revista de Ciencias Sociales, vol. 35, núm. 51, 2022, pp. 81-105
Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR

DOI: <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.4>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453676306006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LÍNEA

PANDEMIA Y ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE Y URUGUAY

Mauricio Nihil Olivera, Ana María Castillo y Lionel Brossi

Resumen

Este artículo indaga en las estrategias para digitalizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje que implementaron los institutos de enseñanza secundaria chilenos y uruguayos en el inicio de la pandemia, en contextos situados vulnerables, a partir de la suspensión de las clases presenciales. Asimismo, discute sobre los desafíos en los aprendizajes virtuales en ambos países. El análisis, de carácter cualitativo, se basa en entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos de los institutos observados, en los reportes contextuales de cada establecimiento y en el relevamiento de los documentos gubernamentales publicados entre marzo-octubre 2020. Los resultados que se presentan forman parte del estudio regional *Jóvenes, habilidades digitales y brechas de contenido en América Latina*.

Palabras clave: Uruguay, Chile, COVID-19, educación virtual, enseñanza media.

Abstract

Experiences and challenges of mandatory online education. Pandemic and secondary schools in Chile and Uruguay

This article explores the strategies to digitize teaching-learning practices implemented by Chilean and Uruguayan secondary schools from vulnerable contexts, at the beginning of the pandemic, based on the mandatory suspension of attendance. Besides, discusses the challenges in virtual learning in both countries. The analysis, of a qualitative nature, is based on the intersection of three key resources: 1] semi-structured interviews with the management teams of the observed high schools 2] contextual reports of each institution, and 3) the review of governmental documents published between March and October of 2020. The results presented are part of the regional study *Youth, digital skills and content gaps in Latin America*.

Keywords: Uruguay, Chile, COVID-19, virtual education, secondary education.

Resumo

Experiências e desafios da educação obrigatória online. Pandemia e educação secundária no Chile e no Uruguai

Este artigo investiga as estratégias de digitalização das práticas de ensino-aprendizagem que as escolas secundárias chilenas e uruguaias implementaram no início da pandemia, em contextos de vulnerabilidade, a partir da suspensão das aulas presenciais. Da mesma forma, discute os

desafios da aprendizagem virtual em ambos os países. A análise, de natureza qualitativa, baseia-se em entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras dos institutos observados, nos relatórios contextuais de cada estabelecimento e no levantamento de documentos governamentais publicados entre março e outubro de 2020. Os resultados apresentados fazem parte do estudo regional “Juventude, Habilidades Digitais e Lacunas de Conteúdo na América Latina”. A seção final discute os desafios da aprendizagem virtual em ambos os países.

Palavras-chave: Uruguai, Chile, COVID-19, educação virtual, educação secundária.

Mauricio Nihil Olivera: Doctor en Comunicación y Periodismo, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) [España]. Profesor agregado en la Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República (Udelar) [Uruguay], y profesor adjunto del Centro Universitario Litoral Norte (Udelar).

ORCID iD: 0000-0003-0018-1940

Email: mauricio.olivera@fic.edu.uy

Ana María Castillo: Doctora en Comunicación y Periodismo (UAB) [España]. Profesora asistente en el Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile.

ORCID iD: 0000-0002-2632-2185

Email: anacastillo@uchile.cl

Lionel Brossi: Doctor en Literatura Comparada (UAB) [España]. Profesor asistente en el Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile, e investigador adjunto del Núcleo Milenio para Mejorar la Salud Mental de Adolescentes y Jóvenes (Imhay).

ORCID iD: 0000-0001-5885-2028

Email: lionel.brossi@uchile.cl

Recibido: 1 de febrero de 2022.

Aprobado: 4 de mayo de 2022.

Introducción

Desde el inicio de la pandemia, las escuelas en Chile y Uruguay desarrollaron estrategias diversas para afrontar la educación obligatoria en línea. Estas, en muchos casos, fueron diseñadas por los propios docentes, directivos y jefes de unidades técnicas, en conjunto con estudiantes y apoderados, y se alejaron, en ocasiones, de las propuestas gubernamentales que no se ajustaban a las realidades vividas en los diferentes contextos situados y que profundizaban, además, desigualdades digitales, económicas y sociales, tal como surge de las entrevistas a las autoridades de los institutos secundarios observados. La información y documentación que llegaba a los centros educativos desde las políticas públicas sobre las estrategias a seguir durante la pandemia, así como la aplicabilidad de estas por parte de las autoridades educativas, quienes debían gestionar la situación de crisis en los institutos de enseñanza media que generaba el estado de emergencia sanitaria, devinieron en tensión y conflicto.

Los actores entrevistados coinciden, en general, en que las políticas públicas estuvieron desconectadas de las realidades sociales del territorio, lo que dificultó el proceso de enseñanza virtual y el acompañamiento con medidas efectivas y eficaces en el seguimiento de las tareas escolares.

El objetivo de este artículo es indagar en las tensiones comunicacionales entre las políticas públicas educativas y los actores de las escuelas de enseñanza media, a partir de las estrategias que implementaron finalmente sobre el terreno los institutos secundarios chilenos y uruguayos,¹ en determinados contextos situados desfavorecidos, para digitalizar las prácticas y estrategias educativas luego del decreto de suspender la presencialidad de las actividades pedagógicas en ambos países. Se entiende por contexto situado al “conjunto de circunstancias tanto físicas como simbólicas que favorecen una determinada forma de enseñar y aprender” (Cobo, 2016, p. 63).

El artículo se sostiene en una metodología de carácter cualitativo (Guber, 2004) que combina tres procedimientos: a) se relevaron diversos informes sobre el estado de situación de la educación durante y luego de la pandemia, así como un total de 60 documentos, elaborados entre el 13 de marzo de 2020 y el 13 de octubre de 2020, correspondientes a portales del sistema educativo y Presidencia de la República del Uruguay,² donde se establecieron las estra-

1 Los hallazgos que se presentan en este artículo forman parte de la investigación “Jóvenes, habilidades digitales y brechas de contenido en América Latina (HabLatam)”, financiada por el Fondo Sectorial Inclusión Digital: Educación con Nuevos Horizontes (Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay).

2 El 13 de marzo de 2020 es la fecha oficial del inicio de la cuarentena en Uruguay (aislamiento social y estado de emergencia sanitaria decretado por el gobierno nacional) y el 14 de marzo se cerraron las escuelas. La vuelta a las aulas estuvo marcada por fases diferenciadas: a partir del 26 de junio de 2020 se estableció el retorno voluntario a clase (con menor carga horaria por estudiante) y se proyectó la asistencia escalonada para reducir la cantidad de niños, niñas y adolescentes en el aula. La obligatoriedad escolar se estableció oficialmente el 8 de octubre de 2020.

tegias que debían seguir las escuelas de enseñanza media, y 47 iniciativas y referencias documentales de políticas públicas educativas en Chile,³ relacionadas con la gobernanza de la educación, alianzas del gobierno con sectores no estatales, políticas de aprendizaje a distancia, transferencia de recursos de aprendizaje a diferentes actores, ajustes curriculares, pedagógicos y de evaluación, bienestar integral de estudiantes, docentes y familias, transferencias de recursos para el apoyo a los sectores más vulnerables, prevención y atención de la salud dirigidas a la comunidad educativa y planificación para la reapertura de escuelas; b) se realizaron entrevistas en profundidad a las autoridades a cargo de las escuelas de enseñanza media observadas en Chile y Uruguay para analizar el impacto percibido desde las comunidades escolares; y c) se realizaron dos talleres virtuales con docentes y autoridades de las escuelas de enseñanza media, con el fin de entender cómo vivieron el proceso de adaptación a la educación remota y con qué condiciones tecnológicas y de infraestructura contaron para la adaptación de las escuelas y las familias.

El artículo que aquí se presenta muestra parte de los hallazgos encontrados en los países observados. Los tres procedimientos metodológicos cualitativos permitieron explorar y reflexionar sobre las tensiones entre el Estado y las escuelas de enseñanza media, las prácticas, las estrategias y las experiencias educativas de las instituciones públicas educacionales estudiadas, a partir de la implementación de las políticas públicas de educación durante el proceso de enseñanza remota, en el marco del estado de emergencia sanitaria por la pandemia.

La mirada cualitativa (Alonso, 1998) de este artículo tiene por objeto visibilizar las tensiones comunicacionales que se manifestaron entre los discursos de los actores implicados en las políticas públicas de educación y las prácticas y estrategias digitales que aplicaron, efectivamente, los institutos secundarios en el aprendizaje remoto.

En el siguiente apartado se describen los antecedentes del marco contextual y luego una breve historia del contexto situado observado. A continuación, se presentan los hallazgos de campo a partir de identificar las tensiones comunicacionales entre las políticas públicas educativas que elaboraron los gobiernos de Chile y Uruguay durante la pandemia y las acciones y estrategias que finalmente implementaron las autoridades de los institutos de enseñanza media observados en el territorio. Finalmente, en la discusión de este

3 En Chile, las escuelas cerraron el 16 de marzo de 2020, considerando una transición a la virtualidad obligatoria que se extendió durante dicho año. Se programó el regreso presencial para el 1 de marzo de 2021 con aforos, dependiendo de los espacios disponibles y otras medidas de seguridad, como el uso permanente de mascarillas. Este regreso fue voluntario y redujo la cantidad de horas que los estudiantes pasaban en aula; las cuarentenas por aumento de casos eventualmente suspendieron el retorno y este solo se concretó el 1 de marzo de 2022, cuando se invalidó la distancia entre personas como mecanismo de seguridad y se eliminaron los aforos por aula.

artículo, se problematizan las tensiones que generó la implementación de las políticas públicas en la enseñanza remota dentro de los contextos vulnerables observados.

Antecedentes

Ante la emergencia de la pandemia y las primeras acciones implementadas para afrontar la crisis sanitaria en el campo de la educación en Chile, se asumió un conjunto de medidas contempladas en el Plan de Acción por Coronavirus⁴ y se implementaron protocolos específicos dirigidos a las instituciones educativas y sus actores: directivos, docentes, estudiantes, familias. Asimismo, otro conjunto de regulaciones y acciones fueron encaminadas a prever los posibles impactos de la pandemia en el rendimiento escolar; ejemplo de ello fue la creación de la mesa técnica para la prevención de la deserción escolar (MINEDUC, 2020). Se destaca también la atención a grupos vulnerables mediante las denominadas orientaciones complementarias por COVID-19, dirigidas a comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias. Las acciones para enfrentar temas asociados a recursos e infraestructura fueron variadas y, en algunos casos, en asociación con grandes compañías digitales del sector privado. Algunos ejemplos son el convenio con la empresa Microsoft para el acceso gratuito al paquete Office 365, los talleres de formación para docentes, la entrega de tabletas a estudiantes, así como la creación de plataformas educativas como la TV Educa Chile, medidas para el acceso a internet gratis, entre otros. Con relación al currículum formal, se buscó priorizar el vigente, y entre las medidas de evaluación más relevantes estuvo la de determinar el carácter únicamente de diagnóstico de las pruebas del Sistema de Información de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación (SIMCE). La vuelta a la presencialidad se planificó para el 10 de marzo de 2021 y se desarrolló un conjunto de acciones centradas en el apoyo socioemocional y en la llamada “transición” de lo virtual a lo presencial. De igual modo, entre las medidas sanitarias, se priorizó la vacunación de los docentes antes del inicio del curso escolar.

En lo que respecta a Uruguay, el primer caso de COVID-19 se detectó el 13 de marzo de 2020. El gobierno uruguayo cesó las clases presenciales el 14 de marzo, dos días antes que en Chile, y por un período de dos semanas —en un primer momento—, que luego se extendió hasta el 12 de abril, con una nueva prórroga que habilitó la vuelta a clases no obligatoria de forma escalonada el 1 de junio. En el mes de octubre se decretó la obligatoriedad del regreso a clases, luego de una iniciativa que surgió de un grupo de padres de la comisión de fomento de una escuela de Montevideo que reclamaba por “presencialidad plena y obligatoriedad en las escuelas”, demanda que fue respaldada por el colectivo Familias Organizadas de la Escuela Pública. Este

4 Más información en: <<https://www.gob.cl/coronavirus/>>.

colectivo reúne a padres y madres de decenas de escuelas de Montevideo y del interior, quienes cuestionaron que los niños de las escuelas públicas tenían alrededor de un 40% de las horas que deberían tener en un año normal y reclamaban que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)⁵ aplicara medidas para mitigar los efectos que la menor presencialidad tendría en los aprendizajes de los niños y niñas uruguayos (La Diaria, 2020). Cabe recordar que la emergencia sanitaria implicó que 800.000 estudiantes, aproximadamente, dejaran de concurrir a las aulas en todos los niveles y que se pensaran rápidamente desde el gobierno y las instituciones escolares estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma virtual.⁶

En Uruguay, las políticas públicas de inclusión digital en la sociedad de la información y el conocimiento tienen más de tres décadas y, desde 2005, tuvieron un crecimiento sostenido con los gobiernos de izquierda (Rivoir, 2013). En 2007 se crearon la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y el Conocimiento y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, y se implementó el Plan Ceibal como política pública de inclusión digital en la educación, entre otras medidas. En otras palabras, en Uruguay, la universalización y mejora de las plataformas digitales generadas con la implementación del Plan Ceibal, así como la ampliación de la cobertura de internet en distintos puntos del país, parecían dejar un escenario favorable para implementar los aprendizajes virtuales. Un ejemplo de las estrategias implementadas por el Plan Ceibal se puede observar en plataformas del entorno virtual de aprendizaje, tales como CREA, PAM y MATIFIC⁷ o la Biblioteca en línea Ceibal. En el mes de marzo de 2020, con el inicio de la pandemia, la plataforma CREA “multiplicó por 11 la cantidad de accesos con respecto al pico más alto en 2019”, llegando a 254.000 usuarios, según anunció el presidente del Plan Ceibal, Leandro Folgar (El País, 2020).⁸

-
- 5 La ANEP es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración de la educación en los niveles inicial, primario, medio, técnico y de formación terciaria en educación en el sistema público del país. Es un ente autónomo y se encarga de regular la educación obligatoria.
- 6 En 2018 el total de estudiantes de primaria, media y terciaria fue de 806.420, según el Anuario Estadístico de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC, 2018).
- 7 La Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) cuenta con recursos para educación primaria, media y formación docente, además de otras áreas. La Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM) se utilizó durante nueve años para enseñar y aprender matemática, compartir virtualmente planificaciones con colegas y para que cada estudiante recorra trayectos personalizados. En 2022, el Plan Ceibal dio de baja a PAM y estrenó la nueva plataforma de matemática Aleks para toda la comunidad educativa. MATIFIC es la plataforma educativa para enseñar y aprender matemática, orientada a estudiantes y docentes desde nivel inicial 5 hasta 6.^º de primaria. Es una herramienta para complementar la tarea docente y hacer un seguimiento de cada estudiante. Por más información consultar en: <<https://www.ceibal.edu.uy/es>>.
- 8 Algunos autores señalan que “en una matrícula de aproximadamente 650.000 estudiantes, el ingreso a CREA aún no supera al 40% de los estudiantes en los ciclos primario y medio” (Failache, Katzbowicz y Machado, 2020).

Sin embargo, tal como se desprende de las entrevistas a las directivas de las escuelas investigadas, las políticas públicas no acompañaron la implementación de tales estrategias virtuales o llegaron tarde, a destiempo, con sugerencias y circulares desde el Ministerio de Educación y Cultura (algunas inaplicables o que ya se estaban aplicando) para implementar en las escuelas.

Contextos vulnerables de los territorios observados

En Uruguay, los centros educativos de enseñanza media observados en el trabajo de campo de esta investigación están ubicados en la periferia urbana de Montevideo. Los barrios Lavalleja y Campos de Trápani, donde específicamente están los liceos 60 y 69, están atravesados por diversas dimensiones (políticas, sociales, económicas, urbanísticas, etc.) que ponen en juego significados y sentidos de pertenencia más complejos que aquellos que se muestran en los medios de comunicación o en los imaginarios sociales que construye el resto de la ciudadanía, tal como se subraya en el estudio etnográfico coordinado por Álvarez *et al.* (2019).

Los directivos de las escuelas observadas en el territorio describen la dimensión familiar de sus estudiantes como “vulnerables y diversas”, lo que coincide con el informe *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019* (INEEd, 2021a). Los estudiantes inmersos en esos barrios se encuentran expuestos, además, a una carga y un lastre simbólicos que los medios de comunicación reproducen e instituyen. Ellos deben convivir con la percepción ciudadana que los identifica con peligro y exclusión. Los medios de comunicación, generalmente, asocian el territorio con muertes, crímenes, robos, pobreza, marginalidad, etc., tal como afirman autoridades de los liceos observados:

Hace dos años que estoy aquí. Cuando llegué... ¡Uf! Sentí creo que más miedo que... [risas]. A mí me generó mucho miedo y mucha angustia, por lo que veía en la televisión. Y en realidad, sí, hay situaciones complejas, pero... Ahora no tengo miedo, lo fui trabajando. (Entrevista a autoridades del Liceo 69, Montevideo, Uruguay)

Los jóvenes de Lavalleja y Campos de Trápani, además de esforzarse por obtener su titulación secundaria, deben emanciparse de una subjetividad social que los “señala” como peligrosos, violentos o excluidos, según las afirmaciones de las autoridades escolares entrevistadas.

Los establecimientos educacionales participantes del estudio en Chile muestran características similares. Se encuentran ubicados en sectores periféricos de lo que fuera el Gran Santiago de las décadas de 1980 y 1990. Hoy, pese a contar con mayor conectividad que otras comunidades más alejadas aún del centro, continúan siendo sectores desfavorecidos con recursos y ser-

vicios limitados. El Centro Educacional Joaquín Edwards Bello está ubicado en la comuna de Macul, un municipio de más de 100.000 habitantes, donde es posible encontrar nueve centros educativos públicos. Este liceo tiene la particularidad de ofrecer educación técnico-profesional con especialidades, lo que permite a sus estudiantes salir directamente al mundo laboral o buscar oportunidades de acceder a la educación superior. El Colegio Luis Arrieta se encuentra en la comuna de Peñalolén, un municipio que presenta un aumento demográfico sostenido desde 1952 y en la actualidad supera los 200.000 habitantes. Peñalolén cuenta con más de sesenta establecimientos educacionales, pero solo quince de ellos son administrados por la Corporación Municipal.

Ambas comunas han pasado a formar parte del casco urbano, aunque muchos de los sectores que las constituyen nacieron como territorios ocupados por los pobladores; asentamientos que se han transformado en urbanizaciones a partir de políticas de fomento implementadas desde 1990 (Vergara-Vidal, 2019).

Los jóvenes que estudian en los liceos mencionados pertenecen a esas comunas, pero también viajan desde otros sectores y municipios de la región metropolitana.

Los contextos descritos se vieron absolutamente modificados, en principio por los movimientos sociales de octubre de 2019, ya que los sectores tradicionalmente marginados aparecieron en la conversación mediática y en el panorama político-territorial demandando atención, denunciando el abandono endémico y la falta de oportunidades que se refleja en las conversaciones con estudiantes y profesores de los establecimientos observados.

La pandemia por COVID-19 quiebra, de alguna manera, el proceso sociohistórico que se inició en Chile durante 2019, pero solo para evidenciar de manera más brutal el abandono y la brecha económica en aquellas comunidades que se enfrentan al desempleo y la carencia inmediata de recursos para apoyar a los jóvenes en etapa de enseñanza obligatoria.

Hay niños que no se quieren conectar y rechazan toda iniciativa de los profesores y del colegio, y eso pasa en todos los niveles. Y eso escapa a nuestras posibilidades. Tiene que ver con condiciones estructurales sociales económicas. (Entrevista a autoridades del Centro Educacional Joaquín Edwards Bello, Santiago de Chile)

El 40% de los estudiantes en Chile estudia en establecimientos que ofrecieron formación a distancia de manera masiva, donde al menos el 80% de los estudiantes utilizó herramientas de aprendizaje a distancia. Sin embargo, al comparar el porcentaje alcanzado por los establecimientos de mayor vulnerabilidad, la cobertura de estudiantes alcanzados fue de un 27%, mientras que para los estudiantes de comunas del quintil más rico la cobertura alcanzó el 89% (Centro de Estudios Mineduc, 2020).

Fue común en los establecimientos educacionales observados perder el contacto con los estudiantes y sus cuidadores. Alrededor de un 6% de estudiantes perdió todo contacto, algunos de ellos porque se trataba de extranjeros que regresaron a su país de origen, otros por falta de condiciones que no pudieron ser remediadas por sus comunidades educativas. Los liceos contaron con apoyo del Ministerio de Educación en cuanto a recursos digitales, tales como la plataforma Aprendo en Línea,⁹ pero la mayor red de colaboración se gestó a nivel territorial, donde los centros de apoderados (comisiones de fomento en Uruguay) se organizaron para proveer conectividad a quienes no estaban participando de las actividades por falta de dispositivos o por no contar con acceso a internet.

Pandemia: (des)igualdades y (des)conexiones en Chile y Uruguay

Partimos del hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) intervinieron y transformaron dimensiones tales como la educación, la economía, la política, la comunicación, la cultura, entre otras, generando importantes cambios en las sociedades y sus estructuras sociales. Algunos autores señalan que cambios como la globalización mercantil, informativa y social; los nuevos modelos de relación social, laboral y familiar; la revolución tecnológica de internet, etc., afectaron la capacidad de las organizaciones públicas para dar respuestas efectivas y redistributivas a los nuevos problemas colectivos de las sociedades contemporáneas (Subirats y Parés, 2014).

Por lo tanto, una sociedad que antes se explicaba a partir de ejes de desigualdad de carácter material, donde se agrupaba a los individuos en clases sociales, transitó hacia una sociedad en la cual los vínculos de integración social se debilitaron con el predominio de una dicotomía entre la inclusión y la exclusión social (Subirats y Parés, 2014). La sociedad de clases hoy está atravesada, además, por múltiples ejes de desigualdad y de diversificación social (género, etnia, edad), lo que genera una mayor complejidad en el diagnóstico y en la búsqueda de soluciones. Además, los cambios y transformaciones no se realizaron de forma equilibrada ni general, sino que, en ocasiones, implicaron la persistencia o, incluso, la expansión de las desigualdades ya existentes. Una de ellas es la brecha digital, que es un fenómeno multidimensional y que se articula con otras desigualdades como las económicas y sociales (Norris, 2001; Hargittai, 2004; Sassi, 2005). Distintos autores han indicado la importancia de que el acceso y la conectividad, entendidos como variables básicas, sean complementados con los usos para su medición y que estos usos sean con fines de desarrollo humano y significativo, con sentido, para lograr así “la apropiación social” y el aprovechamiento de las TIC para el desarro-

9 Más información en: <<https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/>>.

llo humano (Sassi, 2005; Gascó-Hernández, Equiza-López y Acevedo Ruiz, 2007; Mansell, 2002). Estas desigualdades implican tener en cuenta una gran diversidad de dimensiones en la elaboración de las políticas públicas, sobre todo iniciativas y políticas de inclusión digital para favorecer el desarrollo humano. En resumen, nos encontramos ante una nueva sociedad, mucho más heterogénea, diversificada e individualizada, con problemas más complejos.

En ese marco, ¿cómo la aparición del COVID-19 y la declaración del estado de emergencia sanitaria afectaron al territorio observado?, ¿cómo reaccionaron los gobiernos uruguayo y chileno ante el acceso y la conectividad para garantizar el derecho a la educación?, ¿qué políticas o iniciativas educacionales plantearon las instituciones para solucionar los desafíos que instaló la emergencia sanitaria? A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación articulando las prácticas y estrategias de la digitalización de los aprendizajes no presenciales (en las escuelas de enseñanza media de Chile y Uruguay) con los discursos (comunicados, resoluciones, prensa, etc.) de los responsables de las políticas públicas de educación para dar cuenta de estas dimensiones.

Las políticas educativas de las últimas décadas en Chile han sido un reflejo de las grandes brechas en términos de segregación socioeconómica y de políticas diversas, que han sido aplicadas en las múltiples realidades del país (Belmar-Rojas, Fuentes-González y Jiménez-Cruces, 2021). Al considerar distintas políticas educativas, se puede observar que existen dos modos de abordaje. Por un lado, aquel con foco protecciónista, centrado en los riesgos y las amenazas, y, por otro, un abordaje más participativo, con una visión de los sujetos más activa y crítica (Leaning, 2009). En Chile, programas como Hay Palabras que Matan, lanzado por el gobierno en 2018 para prevenir el acoso, o la consulta abierta realizada en 2019 referida al uso de celulares en clase, dirigida a las comunidades escolares de todo el país, podrían asociarse al primer enfoque, donde las tecnologías y los medios digitales cobran una relevancia central por sobre las prácticas y experiencias de los propios sujetos (Valdivia *et al.*, 2019, p. 2).

Al comienzo de la pandemia, las estrategias del Ministerio de Educación de Chile se enfocaron en la implementación de iniciativas para facilitar, en principio, la transición a la educación virtualizada. Sin embargo, tales iniciativas estaban más asociadas a aspectos técnicos (por ejemplo, la habilitación de plataformas en línea, como Google Classroom) y a la entrega de recursos pedagógicos digitales, así como a instancias de capacitación docente en alfabetización digital y educación en línea (Treviño *et al.*, 2021). Entre los recursos pedagógicos entregados por el gobierno se encuentran la plataforma Aprendo en Línea, destinada a alumnos de enseñanza primaria y media, y la plataforma Aprendo en Línea Docente, orientada a los educadores.

Dada la brecha de acceso a internet que existe en el país, ya sea por conectividad o por acceso a dispositivos, el Ministerio de Educación y el

Consejo Nacional de Televisión y Asociación Nacional de Televisión lanzaron en abril de 2020 la iniciativa TV Educa Chile. Pese a la implementación de esas iniciativas, y a otros planes y acciones,¹⁰ la percepción sobre su efectividad ha sido negativa (Avellaneda y Elizondo, 2021), tanto por parte del estudiantado como por los cuerpos de docentes y directivos, principalmente debido a la desconexión que existe entre las políticas públicas educativas y las diversas realidades que se viven en el país, modeladas por las enormes brechas socioestructurales que aún persisten, tal como se evidencia en las entrevistas realizadas.

En Uruguay, desde 2007 se cuenta con el Plan Ceibal, que implementó la entrega de una computadora por estudiante en el sistema educativo público uruguayo en primaria y media básica, y luego se extendió a formación inicial y a docentes. El Plan Ceibal se desarrolló más tarde en la generación de recursos y plataformas educativas, además de articular de forma conjunta un trabajo de capacitación docente con el Consejo de Formación en Educación. Sin embargo, investigaciones regionales y nacionales señalan que si bien el Plan Ceibal ayudó en la reducción de la brecha digital de acceso (fundamentalmente en la reducción de la desigualdad en el acceso a PC en el hogar), se constata que las desigualdades sociales existentes inciden en la capacidad de la apropiación de los niños en forma diferencial (un indicador de ello es el mantenimiento de la computadora, ya que es un factor excluyente de las actividades, uso y oportunidades) y que las habilidades y competencias digitales docentes aún no son suficientes en el uso específico de las TIC (Rivoir y Lamschtein, 2014; Silva *et al.*, 2019).

La infraestructura desarrollada a partir del Plan Ceibal (fortalecimiento del acceso y la conectividad) hacía suponer que Uruguay podía enfrentar la crisis que produjo la pandemia en el plano de la educación. Sin embargo, a medida que pasaban los días, comenzaron a percibirse varias dificultades que mostraban que la digitalización estaba profundizando desigualdades e inequidades preexistentes en poblaciones vulnerables.

Los organismos públicos, como la ANEP, elaboraron las primeras orientaciones para las escuelas en abril de 2020. Los documentos oficiales, luego del cierre de las escuelas, sugerían priorizar el vínculo con los estudiantes de los diferentes centros, tal como mencionaron las autoridades entrevistadas.

Una de las primeras medidas que adoptó la política pública en educación fue la conformación de un grupo multisectorial, para articular y realizar orientaciones en materia educativa con representantes de todos los subsistemas educativos del país: educación inicial y primaria; educación secundaria; educación técnico-profesional; y formación en educación. Los esfuerzos de la ANEP (2020a) en su primer documento oficial en el marco de la emergencia sanitaria apuntaban a orientar a los docentes y comunidades educativas

10 Más información en: <<http://www.mineduc.cl>>.

en la importancia de mantener los vínculos y la contención a partir de la incertidumbre que generaba la pandemia. En un segundo documento (ANEPE, 2020b), las políticas públicas pretendieron generar estrategias y herramientas para mantener el vínculo pedagógico en el marco de los desafíos de la educación a distancia, de las modalidades híbrida, de la importancia y el derecho a la educación, así como de los diferentes recursos que estaban disponibles o se elaboraron para afrontar la pandemia. El documento también incorporaba estrategias múltiples para atender a la diversidad de poblaciones, incluso a las más vulnerables. Los diferentes documentos, contenidos y recursos quedaban a disposición de la comunidad en la web y en las plataformas de los respectivos subsistemas de educación.

La ANEP desplegó, además, estrategias adicionales, tales como contenidos educativos en la televisión pública (junto a la Televisión Nacional y el Plan Ceibal) y la reconexión o ampliación de algunas redes de conexión de internet, en especial en el interior rural, entre otras estrategias (Plan Ceibal, 2020).

El 21 de octubre de 2020, Uruguay presentó su experiencia en educación durante la pandemia en la cumbre organizada por la red educativa internacional Atlantic Rim Collaboratory (ARC). La ARC está integrada por Finlandia, Irlanda, Islandia, Escocia, Gales, Canadá y Uruguay. Por Uruguay participaron Leandro Folgar, presidente de Plan Ceibal; Robert Silva, presidente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, y Gonzalo Baroni, director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Andy Hargreaves, presidente de la ARC, puso énfasis en las políticas educativas uruguayas durante la pandemia y destacó el rol del Plan Ceibal: “Es maravilloso ver a un país manejar la pandemia tan bien y que haya logrado el retorno de niños y niñas a los centros educativos tan rápido” (ANEPE, 2020c).

Sin embargo, los responsables de manejar la crisis educativa en los centros de enseñanza media observados tienen una percepción y opinión que no concuerda necesariamente con las acciones y discursos que se llevaron adelante desde las políticas públicas, tal como se detalla a continuación.

Educación pública en pandemia: tensiones entre actores y política pública

La falta de conectividad en los hogares fue un tema recurrente por parte de las autoridades educativas entrevistadas en Uruguay y Chile, tal como se manifestó en los talleres virtuales con docentes y autoridades. Las dificultades de conectividad se resolvieron, principalmente, en el marco de las mismas instituciones, manifestaron las autoridades de las escuelas.

Cada vez que los estudiantes entran a la plataforma CREA queda el registro. Entonces lo que hicimos fue elaborar gráficas y analizarlas [...]. Ob-

servamos que, aproximadamente, un 60% de los estudiantes no tenían los recursos tecnológicos para poder seguir las propuestas o las estrategias que planteábamos desde el liceo. En realidad, descubrimos que algunos estudiantes no tenían habilidades para trabajar en CREA, pero que eran los menos, y que otros se conectaban, pero no tenían los recursos en la casa para seguir el curso como lo proponíamos. (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

Failache, Katzkowicz y Machado (2020) estimaron, con base en los datos de la última Encuesta Continua de Hogares (ECH) disponible (2018), que más del 80% de los hogares, en los seis deciles de ingresos más altos, tenía acceso a banda ancha fija, porcentaje que se reducía para los restantes deciles, llegando a 25% para el primer decil. En otras palabras, aún existía una brecha digital entre los estudiantes de contextos más y menos favorecidos, la cual representaba una desigualdad evidente para la continuidad del proceso de aprendizaje de forma remota. Además, estos autores calcularon, basados en la ECH de 2018, que el 10% de las personas que declararon ser maestros o profesores como actividad principal no tenía conexión de banda ancha fija. También apuntaron que las condiciones materiales de los hogares respecto a la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el aprendizaje y el estudio fueron relevantes en el contexto de aislamiento y que allí nuevamente se verificaban disparidades. Como ejemplo, señalaron que el 13% de los hogares del primer decil de ingresos vivía en situación de hacinamiento, mientras que eran menos de un 1% a partir del quinto decil: “Está claro que las consecuencias de la crisis económica y sanitaria afectarán de forma diferencial a los niños y adolescentes según su hogar de origen” (Failache, Katzkowicz y Machado, 2020, p. 3).

La falta de conectividad también apareció en la encuesta realizada por la ANEP en 2020 a docentes de todos los niveles educativos (ANEP, 2021), que arrojó que los problemas asociados a la conexión a internet y a la disponibilidad o el estado de los dispositivos informáticos con los que contaban los estudiantes eran los principales obstáculos identificados para el desarrollo de las actividades educativas. Tales problemas fueron también mencionados por casi dos tercios de los profesores participantes de la encuesta a docentes de educación media realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en 2020 (INEEd, 2021b). La ANEP también realizó una encuesta a estudiantes de todos los ciclos de educación media (básico y bachillerato), de la que surgió que, luego de la dificultad para comprender las tareas propuestas por los docentes, los dos problemas principales eran la mala conexión a internet (40% de los consultados) y la no disponibilidad de conexión (24%) (ANEP, 2021).

En Chile ocurrió algo similar a Uruguay con la conectividad, principalmente con el programa Aprendo en Línea. En ocasiones, estos problemas se resolvieron en el marco de la propia institución, pero también a partir de la solidaridad y las contribuciones de padres, madres y apoderados.

Muchas familias dependen de un teléfono con internet y con pocos minutos de conexión y que sin embargo han privilegiado que sus hijos se puedan conectar y puedan subir sus tareas usando esos minutos. A veces el papá o la mamá tienen que salir a trabajar y cuando vuelven tarde, ahí recién sus hijos pueden tener acceso a internet. Entonces se produce un desfase, porque no pudieron asistir a la clase virtual y luego tienen que subir la tarea de las guías de la plataforma Classroom. (Entrevista a autoridades de la Escuela Luis Arrieta Cañas, Peñalolén, región metropolitana de Santiago de Chile)

Garrido (2020) planteó que en Chile la pandemia exacerbó las desigualdades en la educación escolar, en relación con tres ejes: el acceso y la falta de condiciones para el uso de plataformas digitales por parte de docentes, estudiantes y familias; la sobrecarga de trabajo que manifestaron los docentes a partir de la transición de la educación a distancia; y el aseguramiento del acceso y la conectividad para poder enseñar y estudiar. Según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), un 12,5% de los estudiantes en Chile no contaban con internet, el uso de internet en el país era poco variado y se registraba una de las más altas tasas de desigualdad en la región. Si bien en comparación con otros países la tasa de conectividad era alta, la estabilidad de la conexión no estaba plenamente asegurada. Es decir, a pesar de poseer una alta conectividad, las condiciones seguían sin ser las adecuadas.

En ambos países, según se desprende de las entrevistas, los problemas para sostener el vínculo con los estudiantes no respondieron solamente a la conectividad o las habilidades o competencias digitales de los estudiantes, sino también a otras desigualdades, como la situación estructural, económica y social de las familias en ese contexto situado. Como ya se señaló, si no se puede contar con tales variables básicas es muy difícil la apropiación social y el aprovechamiento de las TIC para garantizar el desarrollo humano. También hay que apuntar, como menciona el informe del INEEd (2019), que los centros educativos jugaron un rol muy importante a la hora de mitigar o reproducir las desigualdades socioeconómicas iniciales de la población:

Aunque la segregación escolar se vincula con la segregación territorial, trascendiendo a la política educativa, constituye un aspecto a atender si se pretende alcanzar una mayor equidad educativa. (INEEd, 2019, p. 136)

Las entrevistas sugieren una acción comprometida por parte de los docentes, que, pese a la falta de recursos o acompañamiento, usaron todas las herramientas disponibles para desarrollar estrategias que les permitieran avanzar en los resultados esperados de sus asignaturas.

Son profesores muy comprometidos, por lo tanto ellos buscan, se las arreglan para poder usar las herramientas y mejorar sus habilidades digitales,

porque saben que necesitan competencias digitales para llegar a sus estudiantes. En la escuela se han hecho muchos protocolos, formatos, planillas para registrar todo. (Entrevista a autoridades de la Escuela Luis Arrieta Cañas, Peñalolén, región metropolitana de Santiago de Chile)

En Uruguay, las autoridades coincidieron también en que el regreso a las aulas en junio (que no tenía carácter obligatorio) fue un nuevo reto, ya que debían mantener protocolos sanitarios que llegaban por circulares ministeriales y organizar la logística de los cursos con docentes y estudiantes intermitentes. También coincidieron en que la presencialidad de junio funcionó mejor que la virtualidad para mantener el contacto con estudiantes y familias, así como en la entrega de las tareas escolares. La presencialidad restableció el vínculo a través de la comida y el refugio, en una zona donde los efectos económicos de la pandemia alcanzaron a muchas familias de forma rápida y sostenida. Failache, Katzkowicz y Machado (2020) mencionaron también la implicancia que tuvo el cierre de escuelas y comedores escolares, y que si bien se establecieron mecanismos sustitutos de entrega de comida, pareciera que no alcanzó para cubrir a todos los hogares.

El dato que complementa la crisis económica durante la pandemia fue el que presentó el Instituto Nacional de Estadística (INE) en marzo de 2021, cuando señaló que en promedio, en el año 2020, un 11,6% de la población uruguaya percibió ingresos insuficientes para satisfacer mínimamente sus necesidades básicas. En otras palabras, el impacto de la pandemia sobre la economía uruguaya, y en particular sobre el mercado de trabajo, derivó en que 100.000 uruguayos cayeran en situación de pobreza en 2020 (Comesaña, 2021). En resumen, los efectos de la crisis sanitaria y económica no solo afectaron la capacidad de los hogares para acceder al mínimo sustento, sino también a los jóvenes, de forma diferencial y desigual, según su hogar de origen, su contexto situado.

Luego empezamos a entregar canastas, y eso nos permitió estar en contacto con un grupo de padres y sondear la situación a nivel económico, que cada vez era peor. [...] Los canales de comunicación con los estudiantes fueron CREA, WhatsApp y las fichas presenciales, canales que continuaron con el retorno a las aulas. Para nosotros, la conectividad y el equipamiento fueron un fracaso, entre un 5 y 10%, más o menos. Quizás de un grupo de 30 se conectaban todos, pero solo dos o tres entregaban las tareas, lo que desestimulaba bastante. También observamos que si en la familia hay 4 o 5 chiquilines, la computadora o el teléfono (a veces un teléfono precario) se repartía en el uso. (Entrevista a autoridades del Liceo 69, Montevideo, Uruguay)

Vi muy desarmadas a las familias y a los estudiantes. No tenían recursos, ni computadoras, ni datos, ni wifi para utilizar, no tenían sus *tablets* o *ceibalistas*, no funcionaban, se les rompían o las tenían que compartir con varios en

las casas. Porque, claro, son núcleos familiares diferentes, en el sentido de su composición y del funcionamiento del estudiante en su hogar. Los gurises no tenían lugar para estudiar, para ser estudiantes. Hacíamos un Zoom recreativo con los chiquilines, donde solo nos saludábamos, nada más. Ahí veías cómo eran las casas, “entrabas a las casas” y veías lo que estaba pasando, la forma de funcionamiento familiar quedaba como muy expuesta. Bueno..., muy vulnerables... (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

Tal como se desprende de la entrevista, también se observa una considerable brecha familiar (Hill y Diana, 2009; Wilder, 2014) con relación a la ayuda o el involucramiento de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos (apoyo diario en el hogar, apoyo emocional, inversión en recursos educativos para el hogar, entre otros), una brecha que está asociada, entre otros factores, al tiempo disponible que pueden invertir los padres en la enseñanza de sus hijos. La crisis económica provocada por la pandemia impactó de forma heterogénea en la situación laboral de las familias de los estudiantes observados, así como en la capacidad de los padres para brindar apoyo escolar a sus hijos. En otras palabras, la crisis económica que trajo la pandemia cambió las circunstancias familiares de los estudiantes, así como la posibilidad de los jóvenes de continuar con la enseñanza en el hogar. Esta situación provocó una mayor desigualdad en las oportunidades educativas.

Por otra parte, en ambos países, las autoridades de las escuelas comentaron que, si bien se vieron desbordadas por la crisis que significó pasar de la presencialidad a la enseñanza remota, pudieron ir resolviendo las situaciones en el día a día. Las escuelas rápidamente desplegaron estrategias para contener y mantener el vínculo con los estudiantes y las familias, una indicación que llegó mucho más tarde desde las circulares ministeriales.

Entonces tenemos un trabajo muy personalizado hasta el momento con estudiantes y apoderados y significa mucho desgaste para los profesores. (Entrevista a autoridades del Centro Educacional Joaquín Edwards Bello, Santiago de Chile)

En Uruguay, incluso, algunas directoras alcanzaron a prever en febrero el futuro escenario que traería el COVID-19 y comenzaron a prepararse antes de que se conociera el primer infectado en Uruguay.

Como directora estaba haciendo el seguimiento de la pandemia de COVID-19 a nivel mundial y estaba esperando que cerraran también las clases en cualquier momento en Uruguay apenas aparecieran los primeros casos. Nosotros ya habíamos generado grupos de WhatsApp y grupos de correo electrónico. Es decir, teníamos toda la base de datos de los profesores. Y también habíamos propuesto a los estudiantes generar grupos de WhatsApp de estudiantes,

con un número específico que conseguimos para la adscripción a partir de la donación de un teléfono celular. [...] Eso lo hicimos porque yo venía mirando la situación y me imaginé que tarde o temprano nos iba a pasar, y lo que quería era tener todos los contactos y garantizar el funcionamiento del liceo a distancia. (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

Los directivos de las escuelas señalan que las acciones ante las demandas educativas por la pandemia, con relación a la comunicación con los centros y las medidas a implementar, llegaron tarde y con lineamientos poco claros.¹¹

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

En el mismo sentido, en Chile, los equipos directivos observaron diversos desafíos que emergieron con relación al trabajo con los jóvenes, con los docentes y con los directivos y las instituciones educativas. En el caso del trabajo con los jóvenes, las directivas destacaron la motivación por la interacción y uso de las plataformas educativas y sus recursos, así como las condiciones estructurales y la posibilidad de lograr un verdadero acompañamiento educativo. Respecto al trabajo con los docentes, los principales desafíos fueron: el cambio en las estrategias pedagógicas que conllevó la virtualización, el vínculo con la tecnología en términos generales, el aprendizaje de prácticas más inclusivas que consideraran a las personas que no tenían recursos y el poder contar con una variedad de ofertas de herramientas digitales para poder adecuarse y personalizar los contenidos.

Debo comentar que nuestros profesores están haciendo uso de plataformas digitales a un nivel muy básico. Suben la guía hecha en Word o Power Point y la adjuntan. Pueden enlazar un vídeo de YouTube o una clase que hayan grabado, pero lo que nos falta es volver al trabajo pedagógico un poco más rápido, que no les genere tanto trabajo y tanto tiempo a los docentes. (Entrevista a autoridades del Centro Educacional Joaquín Edwards Bello, Santiago de Chile)

11 Cabe recordar que, en el caso de Uruguay, el primer documento orientativo y con información para los centros educativos (ANEP, 2020a), elaborado por la comisión conformada para tales efectos (Acta 14, resolución 2 del 25 de marzo de 2020 del CODICEN), fue aprobado por el CODICEN el 16 de abril (Acta 17, resolución 17 del 16 de abril de 2020 del CODICEN) y el segundo documento fue aprobado por el CODICEN el 25 de junio (Acta 36, resolución 4 del 25 de junio de 2020 del CODICEN).

Con respecto a los directivos y a las instituciones educativas, se mencionaron como desafíos: la articulación en la toma de decisiones para la gestión académica y la educación a distancia, la necesidad de una mayor preparación y planificación para integrar lo presencial y lo virtual, el manejo de recursos para poder sortear las desigualdades de acceso de estudiantes y docentes y, finalmente, la formación y capacitación del personal directivo, funcionarios y de administración para articular el trabajo pedagógico como un todo, actualizando las pedagogías en el entorno virtual.

El retorno a las aulas planeado por las políticas públicas también fue cuestionado por las autoridades de las escuelas observadas, porque entendían que los protocolos diseñados no tenían en cuenta las desigualdades en el territorio. Por ese motivo, debieron rediseñar una estrategia pensada para su comunidad estudiantil teniendo en cuenta sus propios recursos humanos y edilicios.

Nosotros [la escuela] diseñamos el regreso a la presencialidad, lo que implicaba que todos los alumnos vinieran al liceo todos los días [Se aclara que las políticas públicas programaron la vuelta a la presencialidad en grupos rotativos]. Pensamos en un retorno que no fuera la totalidad del horario de clases. Nosotros diseñamos eso. No estamos comprendidos dentro de lo que dice el CODICEN, queremos que los alumnos tengan más días y más horas, porque nosotros ya diseñamos un liceo así, donde los estudiantes vienen todos los días, porque a los chiquilines, en realidad, les va mejor con la presencialidad que con la distancia. Eso se debe a varias cosas: a la edad, a la madurez y al proceso de educación formal de ciclo básico. Por otro lado, porque las familias no pueden sostener económicamente lo que en otras regiones sí pueden. Y porque el valor de la educación formal es algo que tampoco está arraigado en determinados estratos sociales como el nuestro. (Entrevista a autoridades del Liceo 60, Montevideo, Uruguay)

La falta de lineamientos claros durante el inicio de la pandemia, la tardanza en el envío de los protocolos o su desconexión con las realidades vividas en los territorios, así como la falta de estrategias que tuvieran en cuenta a las comunidades educativas en los contextos situados, generaron descontento entre los actores de los centros educativos. Ese descontento muestra la tensión que hubo entre las autoridades de los liceos y los discursos de las políticas públicas señalados en el apartado anterior.

La poca claridad, acción y reacción en las medidas que bajaron desde las políticas públicas de educación exigió que las autoridades de los centros educativos públicos pensaran estrategias para mantener los vínculos pedagógicos sostenidas en el esfuerzo individual y colectivo de los docentes de cada liceo. Los docentes debieron así reacomodar, gestionar y resignificar sus prácticas en pocos días, adaptando sus métodos de enseñanza e incorporando

la tecnología para el aprendizaje remoto al mismo tiempo que negociaban sus espacios laborales en el hogar.

Consideraciones finales

Si bien es cierto que aún faltan datos y estadísticas nacionales sobre el impacto del cierre escolar y el modelo de enseñanza remoto y semipresencial a causa del estado de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, los testimonios y datos recogidos en esta investigación parecen indicar que el impacto en el aprendizaje se verá afectado en los estudiantes chilenos y uruguayos que fueron observados, principalmente en relación con la vulnerabilidad y las desigualdades territoriales, socioeconómicas, de acceso y conectividad.

Tal como señalaron los directivos entrevistados, la enseñanza remota a partir del uso de la tecnología pudo haber sido imprescindible para paliar la situación escolar durante la emergencia sanitaria en algunos contextos sociales más favorecidos, pero en los contextos vulnerables tuvo muchas carencias. Además, apuntaron que la conectividad no puede solucionar los problemas de exclusión y desigualdad en la educación. Los datos que proporcionan la ANEP y el INEEEd dejan entrever las brechas de aprendizaje en los barrios observados, no solo en la conectividad o equipamiento tecnológico, sino también en la falta de conexión a una política pública que los integre con programas o subvenciones de empleo, con redes sociales asistenciales, de vivienda, etc.

Los últimos datos del INE sobre el aumento de la pobreza en Uruguay luego de la pandemia y las entrevistas con los actores observados parecen dejar al descubierto un número importante de personas y familias que pasaron a la informalidad laboral, lo que afectaría la sustentabilidad y garantía de los procesos de enseñanza de los jóvenes (brecha familiar) que viven en condiciones de vulnerabilidad y precariedad. La pérdida de trabajo durante la pandemia en esos territorios no solo generó un problema en el ingreso económico, sino también en la educación de los jóvenes, ya que en algunos casos debieron dejar la escuela para ayudar a sus familias económicamente, como comentaron los directivos. Sería importante avanzar en el conocimiento sobre si la desconexión de los jóvenes del sistema educativo en los barrios observados ocasionó también, y de qué manera, otra serie de rupturas dentro del tejido barrial y social (mayor violencia, falta de contención afectiva, redes de ayuda, etc.). Parecería clave pensar, entonces, además de en la inclusión de la conectividad, en una inclusión social y económica que permita disminuir las brechas iniciales para procurar la efectiva titularidad de derechos ciudadanos y mitigar así las desigualdades estructurales.

Por último, el análisis de este trabajo da cuenta también de las tensiones y los conflictos entre los discursos de los actores implicados en las políticas públicas de educación y las prácticas y estrategias digitales que aplicaron los directivos de la enseñanza media en el aprendizaje remoto. Quizás una de las principales tensiones durante la pandemia fue la falta de comunicación y articulación entre los decisores de las políticas públicas y los actores directos en el territorio, quienes manifestaron la falta de lineamientos claros desde el comienzo. Tal como se desprende de las entrevistas, el modelo de comunicación gubernamental habría generado sus líneas de acción a partir de una estrategia homogénea, vertical y unidireccional; un modelo comunicacional de crisis que parece haber carecido, o al menos no fue visualizado por los actores en el terreno, de una propuesta que vinculara estrategias de información y mediación de conflictos en el territorio, atendiendo a las dinámicas socioculturales de los sectores más vulnerables, los cuales se caracterizan por importantes desigualdades estructurales, tal como surge del análisis. Esta carencia provocó una brecha comunicativa que no se agota en la conectividad y en las herramientas TIC, sino que se relaciona con la ausencia de vinculación y acercamiento ciudadano, y muestra, además, la falta de innovación organizacional y relacional con los actores en el terreno. Nos referimos aquí a la falta de una metodología para analizar los problemas de aprendizaje, que involucre aspectos administrativos, económicos, de conectividad, territoriales, entre otros. Tales carencias, problemas y brechas de comunicación entre el gobierno y los actores en el terreno podrían haber ocasionado procesos de exclusión social, así como el fracaso de las estrategias de aprendizaje remoto en las zonas observadas.

En ese sentido, sería interesante pensar en futuros trabajos que problematicen la comunicación gubernamental en el territorio a partir de un enfoque sociocultural, para la construcción de una relación dialógica con la ciudadanía y de un modelo que proponga nuevas relaciones y formas de comunicación y vinculación más cercanas y comprometidas, en el cual la ciudadanía pueda incorporarse y percibir al gobierno como un ámbito de acción, propositivo, donde pueda intercambiar información y hacer visibles los problemas a partir de la gestión de los bienes e intereses comunes.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, S.; V. Borrás; P. Cruz; L. Fernández y M. Pérez (coords.). *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad*. Montevideo: La Diaria.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, E.; L. Almirón; K. Culela; A. García y X. Pintado (2019). Cartografías de la gruta. Tejer periferia, hacer territorio, construir ciudadanía. En: S. Aguiar, V. Borrás, P. Cruz, L. Fernández y M. Pérez (coords.), *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad*. Montevideo: La Diaria, pp. 307-337.
- ANEP (2021). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 5. Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACI%C3%93N%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCI%C3%93N%202020%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202020.pdf>> [acceso 22/04/2022].
- ANEP (2020a). *Informe comisión abril 2020. Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200420/Informe%20Comisio%CC%81n%20Abril%202020%20v7.pdf>> [acceso 15/01/2022].
- ANEP (2020b). *Desafíos de la educación a distancia 2020* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>> [acceso 15/01/2022].
- ANEP (2020c). *De Uruguay al mundo: La experiencia del sistema educativo uruguayo en tiempos de pandemia* [en línea]. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/15-d/uruguay-al-mundo-experiencia-sistema-educativo-uruguayo-en-tiempos-pandemia>> [acceso 15/01/2022].
- Avellaneda, D. L. y N. Elizondo (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de COVID-19 en Chile y Colombia. En: J. C. Neri Guzmán, R. Medina Olivera, M. A. Medina Ortega y P. I. González Ramírez (eds.), *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en empresas, actividades económicas, gobierno y grupos vulnerables*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, pp. 163-184.

- Belmar-Rojas, C.; C. Fuentes-González y L. Jiménez-Cruces (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 7, pp. 1-25.
- Centro de Estudios Mineduc (2020). *Documento de trabajo 21: Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago de Chile: Mineduc. Disponible en: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18875/E20-0012.pdf?sequence=1>> [acceso 21/04/2022].
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal.
- Comesaña, F. (2021, 25 de marzo). Tras la pandemia, 100.000 personas ingresaron a la pobreza y 7.000 a la indigencia en 2020. *El Observador* [en línea]. Disponible en: <https://www.elobservador.com.uy/nota/tras-la-pandemia-100-000-personas-ingresaron-a-la-pobreza-en-2020-2021325153525> [acceso 21/04/2022]
- El País (2020, 27 de marzo). Clases en casa: por coronavirus, Plan Ceibal multiplicó por 11 las visitas en su plataforma. *El País* [en línea]. Disponible en: <<https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/clases-casa-coronavirus-plan-ceibal-multiplico-visitas-plataforma.html>> [acceso 13/01/2022].
- Failache, E.; N. Katzkowicz y A. Machado (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* [en línea], 9(3). Disponible en: <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>> [acceso 11/01/2022].
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), pp. 43-68.
- Gascó-Hernández, M.; F. Equiza-López y M. Acevedo-Ruiz (2007). *Information communication technologies and human development: Opportunities and challenges*. Londres: Idea Group Publishing.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargittai, E. (2004). Internet access and use in context. *New Media and Society*, 6(1), pp. 115- 21.

- Hill, Nancy E. y D. F. Tyson (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), pp. 740-763.
- INEEd (2021a). *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019* [en línea]. Montevideo: INEEd. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucion-segregacion-socioeconomica-educacion-publica-Uruguay.pdf>> [acceso 23/04/2022].
- INEEd (2021b). *Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19* [en línea]. Montevideo: INEEd. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemia-covid-19.pdf>> [acceso 23/04/2022].
- INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018* [en línea]. Montevideo: INEEd. Disponible en: <<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>> [acceso 23/04/2022].
- La Diaria (2020). Familias de la escuela pública convocan a movilización. *La Diaria* [en línea], 5 de octubre. Disponible en: <<https://ladiarria.com.uy/educacion/articulo/2020/10/familias-de-la-escuela-publica-convocan-a-movilizacion/>> [acceso 13/01/2022].
- Leaning, M. (ed.) (2009). *Issues in information and media literacy: Criticism, history and policy*. Santa Rosa: Informing Science Press.
- Mansell, R. (2002). From digital divides to digital entitlements in knowledge societies. *Current Sociology*, 50(3), pp. 407-426.
- MEC (2018). *Anuario Estadístico de Educación 2018*. Montevideo: MEC. Disponible en: <<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2018>> [acceso 15/01/2022].
- MINEDUC (2020). *Propuestas mesa técnica para la prevención de la deserción escolar* [en línea]. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14674>> [acceso 15/01/2022].
- Norris, P. (2001). *Digital divide civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OCDE (2019). *How's life in the digital age? Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being*. París: OCDE. Disponible en: <<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6b9b7823-es/index.html?itemId=/content/component/6b9b7823-es>> [acceso 21/04/2022].
- Plan Ceibal (2020). *TV educativa: otra forma de aprender desde el hogar* [en línea]. Montevideo: Plan Ceibal. Disponible en: <<https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/institucional/tv-educativa-otra-forma-de-aprender-desde-el-hogar>> [acceso 15/01/2022].
- Rivoir, A. L. (2013). *Estrategias nacionales para la sociedad de la información y el conocimiento en América Latina, 2000-2010. El caso de Uruguay* [tesis doctoral]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivoir, A. y S. Lamschtein (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1. El caso de Ceibal en Uruguay. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, Investigación en Comunicación Aplicada* [en línea], 87. Disponible en: <<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/95>> [acceso 21/04/2022].
- Silva, J.; J. L. Lázaro; P. Miranda; M. J. Morales; M. Gisbert; A. Rivoir y A. Onetto (2019). La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Education Policy Analysis Archives* [en línea], 27(93). Disponible en: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3822/2287>> [acceso 16/2/2022].
- Sassi, S. (2005). Cultural differentiation or social segregation? Four approaches to the digital divide. *New Media & Society*, 7(5), pp. 684-700.
- Subirats, J. y M. Parés (2014). Cambios sociales y estructuras de poder ¿nuevas ciudades, nueva ciudadanía? *Interdisciplina*, 2(2), pp. 97-118.
- Treviño, E.; C. Miranda; M. Hernández y C. Villalobos (2021). Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), pp. 117-133.
- Valdivia, A.; L. Brossi; C. Cabalin y D. Pinto (2019). Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. Desafíos para la educación en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(2), pp. 1-16.

- Vergara-Vidal, J. E. (2019). Fragmentación sociotécnica. Un análisis sobre la forma y la distribución de las edificaciones en la Región Metropolitana de Santiago. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 12(24), pp. 1-17.
- Wilder, S (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), pp. 377-397.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en un 50% por Mauricio Nihil Olivera, un 25% por Ana María Castillo y un 25% por Lionel Brossi.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).