

Experiencias educativas en pandemia

Implicancias de la situación de emergencia sobre el trabajo docente, las alteraciones a la forma escolar y la enseñanza



Felipe Stevenazzi Alén

Universidad de la República (Uruguay)

Correo electrónico: fstevenazzi@gmail.com

Victoria Díaz Reyes

Universidad de la República (Uruguay)

Correo electrónico: dz.victoria@gmail.com

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2021

Resumen

Este artículo tiene por objetivo analizar diferentes experiencias educativas uruguayas con las que se ha venido trabajando en el marco del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Nos proponemos analizar las incidencias de la emergencia sanitaria en los procesos de experimentación pedagógica que se proponían algunas alteraciones a la forma escolar y que venían siendo implementadas por algunos colectivos docentes, así como los procesos de enseñanza y los esfuerzos realizados para sostener las trayectorias escolares a partir de los desafíos que produjo la pandemia. Asimismo, se pretende señalar algunos impactos y modificaciones que ha causado esta coyuntura excepcional en el trabajo docente, así como los desafíos atravesados para que estas instituciones públicas siguieran abiertas.

Palabras clave: experiencias educativas, pandemia, alteraciones, forma escolar, experimentación pedagógica.

Educational experiences in pandemic. Implications of the emergency on teachers' work, alterations to school form and teaching

Abstract

The aim of this article is to analyse different Uruguayan educational experiences which we have been working in the framework of the Research Programme: “School forms and teaching positions in the production of the right to education in present-day

Uruguay” which belongs to the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the University of the Republic. We propose to analyse the impact of the health emergency on the processes of pedagogical experimentation that proposed some alterations to the school form, which were being implemented by some teaching collectives, as well as on the teaching processes and the efforts made to sustain school trajectories based on the challenges posed by the pandemic.

In the same way, the purpose it is also to point out some of the impacts and modifications caused by this exceptional situation on teacher’s work, as well as the challenges faced in order to keep these public institutions open.

Keywords: educational experiences, pandemic, alterations, school form, pedagogical experimentation.

Introducción

El 13 de marzo de 2020, el gobierno uruguayo decretó la emergencia sanitaria,¹ debido a la detección de los primeros casos de coronavirus en el país. Por este motivo, surgieron en simultáneo una serie de medidas sanitarias, económicas y educativas, que llevó a conceptualizarla como emergencia sociosanitaria, en la medida en que un conjunto de dimensiones de la vida se vieron modificadas. La actividad cotidiana de los centros educativos se vio interrumpida a partir del 14 de marzo,² dado el distanciamiento físico requerido e impuesto por las autoridades competentes. El cierre de escuelas primarias, centros de enseñanza media, básica y superior, enseñanza técnica y terciaria, provocó el pasaje de parte de las actividades de enseñanza a la virtualidad, recurriendo a plataformas digitales pertenecientes al Plan Ceibal.³ Este proceso de pasaje a la virtualidad no estuvo exento de dificultades en su implementación.

En esta coyuntura, colectivos de docentes, conjuntamente con familias, comunidades, niños, niñas y jóvenes, atravesaron numerosos desafíos, que han implicado, por un lado, enormes esfuerzos para sostener y acompañar las trayectorias de estudiantes que sufrieron un sinfín de avatares y, por otro, modificaciones sustanciales en el trabajo docente. Del mismo modo, contrajo impactos sobre los procesos de experimentación pedagógica y alteraciones a la forma escolar, que maestros, maestras, profesores, profesoras venían proponiéndose, como parte del trabajo pedagógico, para garantizar el derecho a la educación.

En el marco del Programa de investigación mencionado, los autores de este artículo, en 2021, realizamos ocho entrevistas a docentes,⁴ pertenecientes a diferentes centros educativos, en los que se venía investigando en dicho programa, así como un grupo de discusión en uno de ellos. El cometido primordial era relevar los desafíos que la pandemia y los cambios en las políticas públicas implicaron para los centros educativos.

¹ Decreto disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/93-2020>

² El 14 de marzo de 2020, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de la emisión de la Resolución N° 1, al evaluar la situación acontecida, resolvió la suspensión de clases y el inmediato pasaje a la virtualidad.

³ Plan de Conectividad Educativa de Información Básica para el Aprendizaje en Línea, creado en 2007, como un plan de inclusión social e igualdad de oportunidades con el cometido de apoyar con tecnología educativa las políticas educativas del país, que se ha implementado a través del sistema educativo hasta la actualidad.

⁴ Se entrevistó a docentes que trabajan en escuelas o liceos públicos, una escuela rural del interior del país, cuatro escuelas urbanas y dos centros educativos pertenecientes a la enseñanza media del área metropolitana. Además, se entrevistó a dos ex directoras de estos procesos debido al conocimiento y experiencia que poseen sobre el trabajo efectuado.

Las experiencias con las que se estableció contacto en el marco de dicho programa podría afirmarse que se vieron enormemente desafiadas, ya que este tiempo extraordinario significó verse ante una cotidianeidad escolar que se fue deshaciendo frente a la mirada de educadores y educadoras y que, como propone Larrosa (2020), los desarraigó violentamente del mundo educativo constituido. Lo acontecido, lo que pasó, totalmente extranjero según los términos de Larrosa (2009) fue parte de una especie de *shock* o desorientación, cargado de incertidumbres con las que los y las docentes debieron lidiar, dada la falta de preparación o previsión existente. Esto fue precisamente lo que llevó a que se configuraran experimentaciones pedagógicas concretas, que apostaran por lo posible, así como a una transformación en pensamientos, representaciones, saberes, sentidos.

Experiencias desafiadas ante una presencialidad interrumpida

Pronto, los colectivos docentes avistaron, de forma repentina, la irrupción del estar con otros y otras, experimentaron la distancia debido al miedo que se gestó ante la expansión de tal enfermedad, así como los cambios que se fueron suscitando en las dinámicas, rutinas, hábitos de lo escolar. A pesar de ello, como expresa Bordoli (2020), maestras y maestros pelearon por tener y mantener las escuelas abiertas, así lo remarca una de las entrevistadas:

Los cambios en nuestras rutinas son algunos de los más importantes, a pesar de eso, nuestra escuela siempre estuvo abierta, siempre estuvimos con guardias, cumplíamos nuestro horario, otras compañeras seguían desde lo virtual. Nuestra escuela para eso se dividió en dos turnos, entonces, de repente yo estoy en la mañana y vengo acá a mi casa y tengo que seguir, uno lo hace con gusto, porque además teníamos que tener presente el acompañamiento pedagógico, el tener que acompañar a las familias. (Entrevista SD, Escuela 4)

“Romper” con la presencialidad y pasar de forma abrupta a una educación a distancia a través de lo virtual supone pensar en otro modo de llevar adelante el trabajo pedagógico porque aparecen otros tiempos, espacios, formas de encuentro, así como otro tipo de propuestas; esto lo expresa una de las docentes participantes de un grupo de discusión efectuado:

La presencialidad es importantísima, fue un desafío ir en pro de la presencialidad en la virtualidad, también un desafío mantener horarios, manejar la plataforma, esto implicó mucho trabajo, otro trabajo de nuestra parte, para poder llegar a las familias, pensar diferentes estrategias para estar conectados, hacer un diagnóstico de posibles contenidos, indicadores y logros. (Grupo de discusión - M10 - Escuela 4)

(...) la principal preocupación era cómo no perdemos el contacto con estos chiquilines, porque nuestro fuerte era la presencialidad, en la educación en general, pero también en este liceo en particular, era el estar, estar abierto, el que vinieran, el trabajar mucho en clase con ellos, en las tutorías. (Entrevista a P., Liceo 2)

Asimismo implicó para los y las docentes, poder entender mayormente la valía del encuentro con otros y otras, la posibilidad de construir vínculos a través también de los cuidados que desarrollan las instituciones. Puesto que son estas, como plantea Tenti (2020), las que cuidan a niñas, niños y adolescentes, a la vez que constituyen un soporte y una referencia para las familias. Al suspender y modificar su funcionamiento, parecería que se los dejara totalmente abandonados a su suerte, de ahí la relevancia

de restablecer vínculos, potenciar el diálogo y la interacción. De este modo se puede distinguir lo señalado a partir de las voces de las propias docentes:

(...) nos decían todo el tiempo, “no sabes las ganas que tengo de darte un abrazo”, eran necesarios esos abrazos porque estaban solos, por lagrimear, se sentían medio bajón, había que atender primero al otro. A cómo está viviendo el otro, escuchar al otro, de acompañarse, y después de ver esto empezar a trabajar, hubo más docentes que se integraron a trabajar además de forma presencial, teníamos instancias presenciales, de hasta tres gurises, todo el tiempo, había presencia de distintas asignaturas, para poder acompañar a esos chiquilines. (Entrevista P., Liceo 1)

Esta situación excepcional obligó primeramente a los centros educativos a actuar de forma rápida, a través del despliegue de múltiples recursos disponibles (plataformas, materiales impresos, entre otros), procurando sortear las dificultades que se les iban presentando, así lo plantean las mismas docentes:

(...) la escuela tiene un blog institucional, que el año pasado cuando empezó todo esto, lo reformulamos, lo cargamos, lo pusimos como a punto, pero no funcionó, la verdad, no es un lugar al que la gente entre o acceda, no nos dio resultado, básicamente nos manejamos a través de los grupos de WhatsApp, o a través de plataforma Crea.⁵ (Entrevista M., Escuela 1)

(...) teníamos grupos de WhatsApp armados desde el principio de año y se usaba cotidianamente con los deberes, esto se pensó para que estuvieran habituados, entonces cuando empezó la no presencialidad se hizo más fácil, porque no había que buscarlos, ya había más confianza, por esa forma, usamos Zoom además, ahí se tuvo presente algunas cuestiones que se habían iniciado en la presencialidad, tales como saludos de despedida, bienvenida. (Grupo de discusión - M5 - Escuela 4)

Este año, cuando comenzamos de forma presencial, por acuerdos colectivos nos pusimos rápidamente a prever un escenario virtual, entonces en esas tres semanas de clase, de marzo, las que tenían equipo de cuarto en adelante, empezaron a trabajar rápidamente por Crea, por PAM,⁶ a enseñar el uso de la plataforma, cosa que no pasó en 2020. (...) Lo otro también, muy complicado para nuestra comunidad, era el tema del acceso a internet, y ahí surgieron las tareas fotocopiadas para esos grupos, fueron diferentes estrategias y han logrado así que la mayoría esté haciendo por lo menos un seguimiento del curso. (Entrevista SD - Escuela 4)

(...) durante la no presencialidad, se fue buscando, se fue dando vueltas, se instalaron grupos de WhatsApp, sobre todo porque muchas familias tenían planes donde el WhatsApp era gratis, y no necesitaban la conexión, entonces se hizo mucho por WhatsApp, no nos propusimos clases por Conferences⁷ o clases virtuales, sino fichas de trabajo que mantuvieran un vínculo con los chiquilines, a la vez que respetar los protocolos y todo, que fueran hasta la puerta, se les diera la ficha. (Entrevista P., Liceo 2)

Esta emergencia sociosanitaria trajo, como indican Romano y Ryan (2020) el desafío de sostener el vínculo educativo, ante estas nuevas condiciones que se establecieron para el trabajo docente. Para esto, se requirió tener como prioridad la reconstrucción de un lazo comunitario a partir del nexo con otras instituciones, organizaciones de la

⁵ Crea (entorno virtual de aprendizajes) disponible dentro del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para Aprendizaje en Línea, más conocido como Plan Ceibal.

⁶ PAM (Plataforma adaptativa de matemática) también disponible en Ceibal.

⁷ Espacio de conexión virtual sincrónica disponible en Ceibal.

comunidad. En un contexto de cambio de gobierno caracterizado tal como plantean Ribero, Laurino, Leopold y Bevilacqua (2020), por respuestas que se construyeron sobre una absoluta informalidad, siendo además escasas ante la inminente necesidad de atender rápidamente a problemáticas suscitadas a nivel económico y social, que fueron impactando en la población, situaciones dadas sobre todo por la retirada de un conjunto importante de políticas sociales, que más allá de críticas y dificultades lograban dar soporte a la vez que articular con las instituciones educativas.

En este contexto de crisis sociosanitaria y de retirada de políticas sociales, los centros de enseñanza se encontraron en la necesidad de reelaborar el vínculo con las familias que pasaron a ser mediadoras de las propuestas docentes, procurando sostener los procesos de enseñanza de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y la conexión con lo escolar, sus rutinas, en la paradoja de la no posibilidad de lo escolar. Apoyar en aquello que se requería, entendiendo con ello que el acto pedagógico, como propone Meirieu (2020), tiene que ver con una construcción en donde rige el aprender juntos, crear algo común para acompañar a cada estudiante en su singularidad, así lo remarcan las maestras entrevistadas:

(...) en cuanto a la relación con los chiquilines, el liceo buscó mucho que permanecieran conectados, pero hubo muchas dificultades, el equipo hacía guardias en 2020, le puso mucha cabeza, y nosotros los profes también virtualmente coordinábamos, los profes con ese equipo, le poníamos cabeza, en cómo mantener el vínculo primero, sobre todo para que no se desafilieran de la institución. (Entrevista P., Liceo 2)

El vínculo es más intenso en estos momentos, con la comunidad y la familia, porque se necesita del vínculo, entonces como que en el momento de la presencialidad era distinto, pero ahora, en estos momentos, como que la familia, necesitó del vínculo, lo buscó. (Entrevista M., 3)

Las familias, responden, han sido más respetuosas, te escriben por privado, aunque ahora se note el cansancio porque ahora ya es necesaria la presencialidad. (Grupo de discusión M4 - Escuela 4)

Lo importante fue el intercambio, porque había que invadir el espacio, sus rutinas, eso nos llevó un tiempo y también a ellos, porque había que estar, para aprender, me tuve que resetear el cerebro muchas veces para hacer muchas cosas, es admirable cómo trabajó la familia en esta situación para responder, por eso tendríamos que ser más agradecidos con ellos. (Grupo de discusión PE - Escuela 4)

Reelaborar los vínculos educativos, colocando a las familias en forma decidida, porque efectivamente estaban allí siendo parte de esa relación y muchas veces dando soportes, implicó varios movimientos para todas las partes, nos ocupamos aquí de lo planteado por los docentes. En el ejercicio por deshacerse de una serie de prejuicios que los docentes algunas veces manifiestan respecto a las familias y a la comunidad, porque se tenía como foco principal el requerimiento de un gran esfuerzo conjunto para emprender búsquedas colectivas de diferentes alternativas que se ajustaran a la realidad de cada estudiante y sus familias, así lo manifiestan los docentes entrevistados:

(...) en cuanto al vínculo pedagógico, al inicio de año se tenía como un preconceito que quizás era falta de interés de las familias de los alumnos, de participar de las actividades, eso después cambió. Porque se profundizó uno a uno a ver qué sucedía, era que no podían solos, las familias no podían ayudarlos, no tenían conexión, no tenían internet, no tenían datos, se tenía un preconceito erróneo, ahora están todos vinculados. (Grupo de discusión M8 - Escuela 4)

Teníamos preconceptos sobre uno y otro, ahora me siguen sorprendiendo, me encuentro con cuadernos que tienen actividades, que yo mandé o que no mandé. Con niños que han avanzado muchísimo, en operaciones, por ejemplo, eso es fruto del trabajo entre todos, de las familias y la escuela. (Grupo de discusión M9 - Escuela 4)

(...) había una cantidad de cosas que tuvimos que entender, que realmente al principio parecía como que no podían estar pasando. Realmente no era que no querían, les estaban pasando muchas cosas (...), entonces cuando todo eso se empezó a entender hubo una modificación en la actitud docente. (Entrevista P., Liceo 1)

Entendemos que estas experiencias de trabajo conjunto entre escuela y familias, desarrolladas a partir de la necesidad y urgencia de sostener los procesos de enseñanza, dejan un conjunto importante de experiencias y prácticas sobre las que sería necesario reflexionar, sistematizar y aprender para colaborar en ese proceso de reelaboración de un vínculo que, al menos, en la mayoría de las veces no habilita todas las potencialidades que puede plantearnos para enriquecer la propuesta pedagógica de lo escolar en todos los sentidos posibles.

Acerca de los impactos y modificaciones al trabajo docente

Como enfatiza Meirieu (2020), la pandemia se produjo en un momento sin precedentes que puso en completa tela de juicio todos los hábitos que se tenían, por tanto, este tiempo inédito necesitó de una revisión del trabajo docente, porque este se vio profundamente movilizado, desestabilizado, así lo remarcan las docentes:

(...) esta situación me ha movido todo, me ha movido en las prácticas, me ha movido en rever todo, en algunas cosas que uno daba por sentado, que ya estaban más que aprendidas, te das cuenta que ahora, por ejemplo, tengo todo en el drive, donde mi compañero entra, participa (...), hace cambiar mi práctica, hace cambiar mi modo de trabajo. Con respecto a las prácticas, presentar una actividad y tener que grabar un video o tener que grabar un audio, para poder explicar una actividad, eso yo nunca lo había vivido (...). (Entrevista M., Escuela 3)

(...) yo creo que uno ha ido aprendiendo como otras maneras de trabajar, uno puede ir aprendiendo otras maneras de acercarse, encontrar el vínculo desde otro lugar, el año pasado, por ejemplo, nunca habíamos estado tan inmersos en la casa de nuestros gurises, viviendo y palpando lo que de verdad pasa, porque es más allá de lo que te cuentan, o es más allá de lo que uno con muchos años percibe fácilmente, acá lo estamos viviendo, lo estamos viviendo *in situ*, y creo que eso nos modifica, eso nos modifica como maestros. (Entrevista M., Escuela 1)

A su vez, el trabajo durante la pandemia causó, como plantean Franco, Wittke, Migliaro y Funcasta (2020), estrés, angustia, enojo, frustraciones, dado que la modalidad implementada a distancia conlleva una sobrecarga tal como plantea el estudio realizado por GESTRADO (2021),⁸ puesto que se conjuga la esfera del trabajo productivo con la doméstica. Esta situación requiere poder autogestionarse, organizarse de forma disímil y además, se vio sumamente afectada por las situaciones que se originaron en torno a una comunidad educativa que se encontraba profundamente conmovida y paralizada

⁸ Investigación sobre trabajo docente en tiempo de pandemia realizada en 2021, cuyo propósito principal se centró en producir una base de datos que atendiera a un análisis comparativo sobre la situación de dicho trabajo docente dentro de la región latinoamericana. En la misma participaron mediante una encuesta distintos docentes de diferentes países, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

por lo que acontecía, por un abandono por parte del Estado ante el retiro de políticas sociales establecidas que profundizaron/siguen profundizando las desigualdades sociales y económicas preexistentes. Como explican las entrevistadas, fueron ellas las que debieron salir a atender primeramente esto, para poder garantizar derechos, sobre todo el derecho a la educación, para que niñas, niños y adolescentes tuvieran continuidad en los procesos de enseñanza, procurando sostener trayectorias escolares:

(...) nosotros nos sacábamos las túnicas y salíamos al barrio, porque es cuando más se necesita al maestro, entonces sabíamos qué familias no habían tenido contacto, salimos como ciudadanos cualesquiera, salías a golpear la puerta para preguntar a ver si había algún problema, te dejo este teléfono para que te comuniquen, porque el niño no está recibiendo las tareas o ibas con las familias y te decían, “no hacen las tareas porque no tienen lápiz y goma”, bueno bárbaro, genial, íbamos a la escuela, le armábamos una mochila y le llevábamos a esa familia una mochila de útiles para que el niño pudiera hacer las tareas. (Entrevista M - Escuela 3)

(...) bueno las instituciones del barrio, lamentablemente cerraron durante la pandemia, los centros juveniles y todos esos grupos a los que ellos estaban acostumbrados a asistir, por eso directamente no trabajaban, en algunos casos no se prendieron, (...) era una situación que se nos hacía como media angustiante por momentos, el cierre del SOCAT,⁹ por ejemplo, todo fue complejo durante la pandemia, hubo mucha soledad de las redes a las que siempre estábamos acostumbrados, porque siempre estábamos llenos de vínculos. (Entrevista P., Liceo 1)

Para nosotros el año pasado la desvinculación fue un gran problema, este año no lo sentimos así porque ganamos, aprendimos, se logró comunicar con las familias, obviamente desde otro lugar, llamando al equipo de Escuelas Disfrutables,¹⁰ (...) desvinculados totalmente son poquísimos los niños que tenemos, eso es un gran avance, (...) ante esos desvinculados por pandemia, hablamos con las familias, se trató de estar siempre en comunicación, si las familias te dicen “tengo miedo”, “no tenemos trabajo”, “¿y si nos enfermamos?”, “sí maestra sabemos que es importante, sabemos que es obligatorio concurrir, pero...”. Esto nos hace pensar que hay argumentos, las familias realmente tienen miedos, uno tiene que entender que sí, que el miedo es una situación real. (Entrevista SD - Escuela 4)

(...) tuvimos que ser como la Interpol, llegar a todos lados, procurando extender las redes más allá de la escuela, sobre todo porque había familias desprovistas de prestaciones, tuvimos un caso de una familia en particular que no tenía ingresos, se tuvo que hacer gestiones de nuestra parte, estaba descreída de que esto se materializara, igual hicimos la gestión, nosotras, en menos de 24 horas la familia tenía el alimento. (Grupo de discusión M7 - Escuela 4)

Como expresa Cano (2020), queda en evidencia que el trabajo docente en este marco fue crucial, así como las redes interinstitucionales establecidas con diferentes centros para que, a pesar de las medidas de distanciamiento, se pudiera no solo sostener el vínculo educativo sino dar solución a la alimentación, ya fuera por vía institucional o solidaria. Ante las miles de familias que perdieron su sustento y las escasas e insuficientes

⁹ El SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) apunta a impulsar el desarrollo comunitario a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio. Es el centro de referencia principal de Infamilia-MIDES en lo local, integrando a organizaciones de la propia zona y de otras en articulación con las acciones del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). A este retiro de políticas sociales nos referimos en las primeras páginas a partir del cambio de gobierno en marzo de 2020.

¹⁰ El Programa Escuelas Disfrutables de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (ANEP) se encuentra integrado por equipos profesionales, psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país.

medidas desplegadas para atender dicha situación en el marco de desmantelamiento de políticas sociales que constituían apoyos y respuestas territoriales que a través del trabajo en red, fortalecían las respuestas de las políticas, en este contexto nuevamente la escuela parece retornar a ese espacio de “último lugar de lo público” (Redondo y Thisted, 1999) como si nos tocara repetir tortuosamente un camino del que creíamos habernos apartado a fuerza de aprendizajes y dolores de miles de vidas postergadas.

La incidencia de la pandemia en los procesos de experimentación pedagógica y las alteraciones a la forma escolar

A partir del trabajo que se ha efectuado con estas experiencias concretas dentro del programa de investigación, puede plantearse que estas tuvieron que dejar a un lado momentáneamente lo que venía efectuándose. Esto significa colocar una “pausa” sobre las experimentaciones pedagógicas y las alteraciones a la forma escolar que se venían desarrollando, sobre los procesos que se habían emprendido a través de diferentes proyectos que emanaron de decisiones conjuntas, que requerían de una constante revisión y reformulación, que exigían un trabajo colectivo.

Sin embargo, debe resaltarse que a pesar de ello, todos los centros educativos se vieron enfrentados a desafíos inéditos y construyeron respuestas a partir de las capacidades que lograron construir. Uno de esos tuvo que ver con la imposibilidad de la presencialidad en los centros, así lo plantean algunos de los docentes entrevistados:

(...) el proyecto que venía haciendo la escuela era un proyecto que tuvo resultados para el momento en la presencialidad, el proyecto empezó con una determinada realidad de la escuela, el año pasado, con la pandemia, se tuvo que rever el proyecto por la situación de la escuela, no dio mucho para poder, para que el proyecto pudiera llevarse a cabo. (Entrevista M., Escuela 3)

En este tiempo de no presencialidad, nos enfocamos en trabajar en los proyectos escolares, proyectos que tuvieron que cambiarse, porque nosotros teníamos otra escuela en 2020, tuvimos que hacer como un cambio y lo enfocamos al tema de juego, como metodología, como estrategia. (Entrevista SD, Escuela 4)

(...) nosotros hacíamos actividades culturales en la escuela, hacíamos bingo, íbamos al teatro, participaban los padres, hacíamos el día del patrimonio, en donde hacíamos muestra del proyecto de talleres, el año pasado ya no se hicieron los talleres, por la no presencialidad, el año pasado todo eso no existió, no hubo eso, no hubo fiesta de fin de año, no hubo nada, o sea hicimos lo que pudimos. (Entrevista MD, Escuela 5)

Por otra parte, los colectivos han encontrado ciertas dificultades latentes que se adjuntan a la situación de pandemia, que tienen vinculación directa con la dirección de las instituciones educativas, que pudieron convertirse en habilitadoras de los procesos de experimentaciones pedagógicas colectivas, u obstaculizadoras de ellas, de este modo lo señalan las docentes:

(...) no seguimos el proyecto este año, a principio de año se hizo un intento, porque este año, tenemos a alguien [dirección] que “supuestamente” no entiende de qué se trata el proyecto, pero tampoco se ha sentado a leerlo, porque no le interesa, y ese es justamente el error de las escuelas, el hecho de tener directores que no les interesa involucrarse, como que estamos no en un barco a la deriva, porque hay gente que tiene

puesta la camiseta de la escuela, y que trata de sacar la escuela a flote, entonces con esas compañeras nos hemos sentado a pensar, a ver qué podemos hacer. (Entrevista M., Escuela 3)

Dicha situación, se encuentra absolutamente vinculada a “la puerta que se ha abierto” en simultáneo con la pandemia —desde el cambio de gobierno de la coalición multicolor, presidido por el Partido Nacional— al desmantelamiento de las políticas sociales y a desplazamientos de los sentidos que se venían elaborando en el marco de los períodos de gobierno del Frente Amplio 2005-2019. Para pasar a operar una lógica de mercado propia del discurso neoliberal que pondera la conformación de directivos líderes que gestionen escuelas, desde una educación concebida como total intervención sobre los sujetos y sus vidas, como señalan Redondo y Martinis (2015). Una postura, que coloca a directores inscriptos en una posición de control, supervisión y fiscalización de la institución escolar, convirtiendo a estos centros nuevamente en panópticos. De esta forma lo aprecia una de las entrevistadas:

Acá todo el mundo tiene que seguir una línea única, no importan las opiniones de nadie, ni las realidades diferentes, y vamos todos por este lado acá, pienso que se dejan de lado las orientaciones anteriores. Hasta la del supervisor ya no es tanto de acompañamiento, sino que es más de supervisión, tremenda la supervisión que se está dando en todos los aspectos. (...) Nos pidieron que entráramos al aula Crea, y se supervisará, se evaluará el aula Crea, lo que hacía cada maestro, a partir de determinado formato que te daban, a ver si el maestro incluía, hacía, cuando podría estarse pensando propuestas potentes. (Entrevista Escuela 8)

A pesar de lo señalado en líneas anteriores, hay quienes se encuentran en estos centros intentando seguir posicionados desde otro ángulo, apostando por un tipo de liderazgo disímil. Un ángulo que se aleja de esa forma de trabajo subordinada, de esa mirada supervisora, para dar paso a la construcción de autonomías colectivas, que permitan atender a lo pedagógico, así lo remarca una de las directoras de estas instituciones:

Yo no quiero obligar a nadie, yo no obligo a nadie, soy una integrante más, acá nadie está encorsetado por lo que dice la normativa, acá todo el mundo es libre de hacer, (...) todo lo que hacemos juntos, lo que hacemos por nuestros niños, puede ser pesado y lo hacemos por un bien mayor, que favorece. (Grupo de discusión MD - 235)

Las experiencias han procurado dar continuidad a los tiempos, con espacios de debate colectivo que permiten llevar adelante diferentes búsquedas y experimentaciones desde una posición de escucha atenta, de apertura, que requiere tener presentes desacuerdos y encuentros. Porque comprenden que este tiempo de habitualidades trastocadas, como propone Frigerio (2020), necesita de toma de decisiones políticas y pedagógicas desde el cotidiano escolar para interpretar, problematizar, imaginar resoluciones y soluciones ante los desafíos colocados, a fin de organizar el trabajo docente. Esto es visto por entrevistadas al mencionar:

Nosotros tenemos una característica que es que la escuela trabaja con acuerdos institucionales, eso se mantuvo, o sea el trabajo en equipo, el trabajo de todo el colectivo. (Entrevista M., Escuela 3)

Todo ha sido por acuerdo colectivo, hubo que pensar, hacer una revisión de lo que sí funcionaba y lo que no, por ejemplo, sobre los encuentros por videoconferencia que cuarto, quinto, sexto lo podían hacer y sostienen. Para los chicos eso no estaba funcionando, fue mucho trabajo colectivo, mucho pienso desde ese lugar. (Entrevista M., Escuela 1)

Nuestra gran fortaleza ha sido el poder prever el escenario colectivamente, obviamente a partir de lo que aprendimos. Lo que nos pasó se logró capitalizar, decidimos todos desde ahí, entonces como que todo fluyó más natural, se notó claramente cómo las familias siguieron todo lo que se fue trabajando, se vio más fácil la continuidad en el aprendizaje. (Entrevista SD., Escuela 4)

Por tanto, las búsquedas colectivas e intentos por alterar y llevar adelante diferentes experimentaciones pedagógicas no han cesado dentro de estas instituciones en la no presencialidad, aun con las vicisitudes encontradas, así lo expresa una de las docentes:

Hemos probado mucha cosa, algunas cosas que el año pasado funcionaban se sostienen y otras las hemos ido modificando, habitualmente, antes de la pandemia, cuarto, quinto y sexto siempre trabajaban en áreas integradas, eso se pudo sostener, incluso en la plataforma las aulas unificadas. En primer ciclo, fue otra cosa, lo que modificamos fue que una vez a la semana, planificamos, armamos una propuesta que se envía a los ocho grupos, eso lo hemos podido mantener (...) se fue viendo por ensayo y por ver qué pasaba. Así fuimos haciendo encuentros con cada grupo, con las familias, a modo de reuniones de padres para orientar el trabajo. (Entrevista M., Escuela 1)

Y tampoco han terminado al retornar a la presencialidad, a pesar de las medidas de distanciamiento adoptadas a través de protocolos diversos, así lo remarca la subdirectora de uno de los centros:

Nuestra meta era comenzar rápidamente a trabajar por niveles, integrando y cambiando a los niños de clase, aquí la pandemia nos ha jugado en contra porque por seguridad y por pautas de higiene, los niños tienen que tener el menor contacto entre grupos. Entonces lo que hemos ido trabajando es que cada docente trabaje con su clase por niveles, o sea que tenga la idea de agrupamiento, por clase, que desarrolle para esos niños tareas diversificadas, atendiendo a esa gran diversidad, y a la vez trabajar con las individualidades (...). (Entrevista SD., Escuela 4)

Como plantea Pinkasz (2020), la pandemia ha llevado a que estos centros educativos, se vieran en la necesidad de buscar otras formas de enseñanza ante la ruptura de la presencia simultánea de estudiantes y docentes, dentro de un mismo espacio físico. En este escenario, dichas instituciones, a pesar de las dificultades latentes y acentuadas, han tratado de continuar alterando y experimentando pedagógicamente, para evitar la desvinculación de los sujetos del ámbito educativo, para ello, se ha enfatizado el trabajo colectivo, así como la coordinación con redes interinstitucionales, además de tener una escucha atenta sobre lo que acontece y sobre cómo transitan las propuestas planteadas a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias.

Dificultades para organizar la enseñanza en torno a aprendizajes y visiones sobre el retorno a la presencialidad en este contexto

Como señalan Failache, Katzkowicz y Machado (2020), la emergencia sociosanitaria ocasionó que 800.000 estudiantes en Uruguay no contaran con clases presenciales dentro de todos los niveles, lo que provocó delinear una respuesta inmediata a partir de diversas estrategias de enseñanza dentro del entorno virtual. Sin embargo, la mayor dificultad de las instituciones con las que se viene trabajando fue poder pensar su enseñanza en torno a los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes para diseñar, organizar dichas estrategias que permitieran suplir la enseñanza en forma presencial ante el panorama que se presentó. Esto es remarcado por dos de las docentes de la siguiente manera:

(...) la ausencia de niños, niñas en aula, la no posibilidad de llevar adelante el trabajo tanto como se venía haciendo, lleva a una pérdida de atención personalizada, ese “cara a cara”, eso ha sido una pérdida para niños, niñas. (Grupo de discusión MD, Escuela 4)

(...) la situación, no nos ayuda, por donde estamos, estamos con tres, cuatro meses de pérdida de clase y la presencialidad es algo que..., el maestro enseña en el aula con sus niños, es como aprende y más este tipo de niño, donde vos no tenés otra forma de llegarle, como veníamos haciendo, estando ahí con él, en la mesa, ayudándolo con el lápiz en el trazado de las letras, donde te vea modular, para poder enseñarle a hablar, son niños que en estos momentos están, si antes no hablaban, ahora usando un tapaboca, cómo lográs que hablen (...). (Entrevista M., Escuela 5)

Una primera cuestión a precisar, sobre ello, fueron las consecuencias de la pandemia que afectaron sustancialmente a estudiantes según su hogar de origen, ya que las capacidades de las familias para acompañar y mediar en los procesos de enseñanza, así como las condiciones en las cuales podían constituirse como apoyos en estos procesos, fueron marcadamente disímiles. Al respecto, algunas de las entrevistadas indican:

(...) tú veías el abismo que era entre los que habían participado con las familias sosteniendo, se notaba, era un abismo la diferencia cuando el reintegro, y en esos tiempos hubo que partir de cero con muchos niños, que no participaban de la virtualidad, que no participaron en forma itinerante, no a ellos los perjudicó, y perjudica ni qué hablar a los que no tienen, hay niños que no tienen datos, hay niños que no tienen un espacio, yo te estoy hablando de una escuela que dentro de todo, es bastante privilegiado el entorno, tiene algunos casos sí de niños con dificultades, pero la mayoría tiene las cuestiones necesarias y mínimas, una casa, un techo y hay otros que no, a ellos ni qué hablar lo que los perjudicó. (Entrevista MD, Escuela 5)

Una segunda cuestión a señalar, es la existencia de un consenso compartido por las entrevistadas sobre la no posibilidad de estar configurando una escuela a partir de aprendizajes, tal como se lo habían propuesto por causa de la educación mediada por la tecnología, lo que trae aparejada la sensación de no estar enseñando, ya que para efectuarlo realmente la presencialidad se vive como condición indispensable, así lo destacan algunas de las maestras:

(...) nosotros virtualmente no estamos enseñando, sentimos que estamos resignificando contenidos, que el gurí no se olvide de leer, por eso lo hicimos a través de cuentos que puedan leer, tratamos de que no se olvide de escribir, que no se olvide del uso de la coma, el uso del punto (...) el maestro enseña en el aula, está todo bien con la virtualidad, pero el maestro enseña en el aula. (Entrevista M., Escuela 3)

(...) vos tenés otra posibilidad en la presencialidad de comunicarte, tiene la interacción en vivo, la mirada, el acertar con los gestos, trabajar desde el aprendizaje del niño, desde sus intereses, desde lo que sabe, bueno todo eso se pierde. (Entrevista M., Escuela 3)

(...) un niño de primero tiene que escribir en la pizarra electrónica y apenas puede escribir en un pizarrón grande, o en el piso o en una hoja grande, vos decís, estamos un poco complicados con esto. No sirve para todo, no se puede enseñar todo a través de esto, se pueden hacer algunas cosas y otras no, entonces esa mirada es la que yo creo que hay que construir. De hecho, en lo virtual, ni el gesto de los chiquilines, ni siquiera algunos se escuchan, otros están silenciados, otros no pueden ver, es muy caótico (...). (Entrevista a I., Escuela 3)

Las docentes coinciden con lo expresado por Terigi (2020), se debió afrontar la virtualidad no como herramienta que reemplaza a la presencialidad, sino como otra tierra,

otro contexto, otro territorio al que se ha migrado, en el cual debe trasladarse aquello que funciona dentro del espacio escolar. A pesar de ello, estos colectivos procuraron configurar otros sentidos, diseñar alternativas pedagógicas que permitieran enseñar desde otro lugar, mirar contenidos, apostando a desarrollar experiencias colaborativas, no individuales o solitarias. Así lo remarcan algunas de las docentes en entrevista:

(...) entonces se cuestionó muchas veces, de no caer en esa cosa que estoy enseñando todo, y después cuando vuelven, caer en por qué no saben lo que se suponía que tenían que saber, eso no pasa. (Entrevista M., Escuela 1)

(...) las discusiones se iban dando, para que no se generara un fracaso en el chiquilín, que dijera “ta con esto no puedo”, entonces estuvimos trabajando mucho en las discusiones docentes, fuimos discutiendo colectivamente con todo lo que eso lleva el sentido de las fichas, el sentido de nuestro rol, discusiones que nos llevaron tres meses. (Entrevista P., Liceo 2)

Yo no es que esté en contra de lo virtual, sino que creo que lo virtual tiene que tener una definición de para qué, viste que de nuevo en las escuelas se priorizó el pensar, la colaboración, el para qué queremos esto, porque la escuela pasa a la virtualidad, entonces es una forma de sostener cosas, pero no es la escuela, no es el vínculo, no ves a los niños corriendo, no ves la espontaneidad de la vida. La vida escolar no es atrás de una pantalla, eso hay que pensarlo, ¿para qué estamos en la escuela? También es importante qué podemos hacer con eso, yo creo que con eso se hizo mucha cosa, apareció el pensar en un proceso donde el aprender es colectivo, esas situaciones con el otro. (Entrevista a I., Escuela 3)

A modo de cierre

A lo largo de este artículo se trató de dar cuenta de las experiencias, de lo que les pasó, en términos de Larrosa (2009) a determinados docentes al atravesar un acontecimiento concreto, exterior a ellos, en este caso la pandemia. Esta tuvo implicancias diversas en ellos, sobre su trabajo, quehaceres educativos cotidianos, sus pensamientos, saberes y deseos, dejando una huella y llevándolos a la necesidad de adaptar lo educativo, para pasar a hacer otra cosa en este tiempo inédito.

Lo anterior implicó, sin duda alguna, como expresa Southwell (2020), un esfuerzo colectivo, un desafío constante, para ir viendo qué sería posible generar ante la ausencia de presencialidad, a través del pensamiento conjunto, donde adquiere mayor valor el vínculo y el reconocimiento de unos a otros, ya sean familias, niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Este pensar llevó a dimensionar la relevancia de la reflexión sobre lo que acontece, las rupturas provocadas por la situación de emergencia y sus efectos, para dar continuidad a lo pedagógico, a las experimentaciones pedagógicas y alteraciones a la forma escolar que se venían procesando. Para que algo sea posible a nivel educativo, para que las instituciones siguieran abiertas, a través del planteo de otras formas de estar, de vincularse, de establecer cercanía, sorteando las dificultades existentes.

Aún en contexto pandémico, estos centros educativos realizan una desromantización de tal hecho que se ha suscitado, de los hogares, las familias, como plantea Batthyány (2020), para entender que no se parte de una misma base, ni desde las mismas capacidades para acompañar y efectuar el trabajo virtual con cada estudiante, ni a nivel socioeconómico. Las experiencias que deja en los colectivos este tiempo de pandemia debieran ser el germen para reelaborar las propuestas de los centros educativos. La emergencia planteó desafíos en algún caso inéditos, a la vez que volvió a evidenciar

la importancia de los vínculos humanos y comunitarios para dar soportes al trabajo pedagógico, en la búsqueda por garantizar el derecho a la educación junto con otras instituciones, frente a una coyuntura sanitaria compleja y a un Estado en pleno cambio de orientación de sus políticas, limitando sus alcances, justo cuando debía estar mejor y con mayores presencias, procurando evitar que este contexto profundizara, aún más, viejas desigualdades.

Bibliografía

- » ANEP. (2020). Resolución N° 1. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>
- » Batthyány, K. (2020). Conversatorio Miradas latinoamericanas a la educación en tiempos de coronavirus. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=S_Kc9RY9hyg
- » Bordoli, E. (2020). El valor de la escuela pública en tiempos de excepcionalidad. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/4/el-valor-de-la-escuela-publica-en-tiempos-de-excepcionalidad/>
- » Cano, A. (2020). Pandemia y educación pública. Algunas enseñanzas de la crisis. En revista *Quehacer Educativo*. Disponible en: https://fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/download/1381_924bc67daefa75edc7d2bf9220829c7e
- » Failache, E.; Katzkowicz, N. y Machado, N. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24008/1/La_educaci%3%b3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%3%ada_despu%3%a9s.pdf
- » Franco, S.; Wittke, T.; Migliaro, A. y Funcasta, L. (2020). Teletrabajo en tiempos de coronavirus. Disponible en: <https://psico.edu.uy/covid/teletrabajo>
- » Frigerio, G. (2020). Educar palabras temblorosas en habitualidades trastocadas. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9B7WsFmmbCk>
- » GESTRADO (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/trabajo_docente_en_tiempos_2505_final_reduce_1.pdf
- » Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- » ----- (2020). Una vez más la igualdad. Disponible en: http://formacionib.org/noticias/IMG/pdf/pensarlaeducacio_n_ii_16122020_web.pdf
- » Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Disponible en: http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes
- » Pinkasz, D. (2020). Pandemia y escuela. Disponible en: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/pandemia-y-escuela>
- » Redondo, P. y Martinis, P. (comps). (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires, Stella.
- » Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En Puiggrós, A. (comp.). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- » Ribero, X.; Laurino, C.; Leopold, S. y Bevilacqua, L. (2020). La gestión de la pobreza en pandemia: preámbulo de la nueva modalidad de acceso a la protección social. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/347272755_La_gestion_de_la_pobreza_en_pandemia_Preambulo_de_la_nueva_modalidad_de_acceso_a_la_proteccion_social

- » Romano, A. y Ryan, M. (2020). Los impactos de la pandemia en la distribución de las tareas educativas entre docentes y familias. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/6/los-impactos-de-la-pandemia-en-la-distribucion-de-las-tareas-educativas-entre-docentes-y-familias/>
- » Southwell, M. (2020). Conversatorio Miradas latinoamericanas a la educación en tiempos de cuarentena. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=S_Kc9RY9hyg
- » Tenti Fanfani, E. (2020). La escuela encerrada, costos pedagógicos desiguales. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-escuela-cerrada-costos-pedagogicos-desiguales-nid2358685/>
- » Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail-pp.243-250>

Felipe Stevenazzi Alén

Universidad de la República (UDELAR). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Doctor en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Magíster en Ciencias Sociales, Flacso Argentina. Lic. en Ciencias de la Educación, UDELAR.

 <https://orcid.org/0000-0003-4123-4885>

Correo electrónico: fstevenazzi@gmail.com

Victoria Díaz Reyes

Universidad de la República (UDELAR). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Lic. en Ciencias de la Educación, UDELAR. Maestra, Consejo de Formación en Educación (CFE).

 <https://orcid.org/0000-0003-1144-1314>

Correo electrónico: dz.victoria@gmail.com

