

Trabajo docente en pandemia. El gesto político-pedagógico de un colectivo docente en la defensa del derecho a la educación

Eloísa Bordoli, FHCE-Udelar, eloisabordoli@gmail.com

Stefanía Conde, FHCE-Udelar, stefania.conde0787@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Inclusión Social de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) denominado “Emergencias sociales y educativas en tiempos de pandemia. (Des)vinculación educativa y estrategias institucionales y docentes”, desarrollado de forma conjunta entre docentes de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. El objetivo general del proyecto mencionado es:

contribuir a la comprensión de los procesos de (des)vinculación de los niños, niñas y adolescentes de sus centros educativos públicos de referencia (a nivel inicial, primaria y media básica) y las estrategias docentes e institucionales desarrolladas durante la pandemia ocasionada por el coronavirus en Uruguay (CSIC, 2022, p. 7).

En este marco, la ponencia presentada se propone analizar las estrategias desarrolladas por una institución de enseñanza primaria pública ubicada en un barrio de pobreza y exclusión social durante la pandemia en Uruguay. Desde una metodología cualitativa, se trabaja con entrevistas en profundidad realizadas a docentes (integrantes del equipo de dirección, maestras/os de aula y maestras/os comunitarias/os) y referentes familiares. El artículo se organiza en tres momentos. En primer lugar, se presenta el contexto de la pandemia en Uruguay, coincidente con el cambio de gobierno en 2020 en el que asume una coalición de derecha; en un segundo momento se analizan los diferentes movimientos desarrollados por el colectivo docente de una escuela pública frente al escenario de pandemia: mantener abierta la escuela a los efectos de garantizar el derecho a la educación, sostener la función de enseñanza y desplegar diversas estrategias colectivas, y llevar adelante el reintegro paulatino a la presencialidad. En el tercer momento, se presentan las reflexiones finales del trabajo.

La pandemia en Uruguay en el contexto del cambio de gobierno

En Uruguay, el primer caso de COVID-19 se detecta el 13 de marzo de 2020 y se

declara, ese mismo día, la emergencia sanitaria. En este marco, y en el terreno educativo, se dispuso a partir del día siguiente la suspensión de las clases presenciales, con afectaciones en la continuidad educativa. Como se ha señalado en otros trabajos (BORDOLI, 2020) en este escenario conviven diferentes escenas en el espacio simbólico: a) un manejo adecuado de la pandemia en un inicio y las fortalezas de la educación pública, b) las (no)palabras de las autoridades educativas y la polifonía de los docentes.

a) Manejo adecuado de la pandemia y las fortalezas de la educación pública

La medida preventiva de suspensión de la presencialidad fue apoyada inicialmente por actores sindicales, políticos y sociales. Algunos de los factores que contribuyeron con el manejo adecuado de la pandemia fueron: a) el respaldo por parte de los actores mencionados así como el rol de la Universidad de la República que brindó apoyo científico; b) el sistema de salud, fortalecido a partir de la reforma de 2007 en el contexto del primer gobierno progresista en el que se crea un Sistema Nacional Integrado de Salud, c) la amplia cobertura de salud pública y el sistema de prevención desplegado en el período progresista (Bordoli, 2020).

La medida de suspensión de la presencialidad escolar afectó el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje niñas/os y jóvenes. No obstante, estos efectos pudieron mitigarse por las características del sistema educativo público así como por el nivel de profesionalización de las/os docentes uruguayas/os y su alto grado de compromiso. En esta línea cabe mencionar la cobertura de la educación pública, las diversas políticas de integración e inclusión desarrolladas en los años precedentes así como el desarrollo del Plan Ceibal implementado a partir de 2007 que ha favorecido el acceso a la plataforma educativa a distancia por parte de niños, niñas y jóvenes (BORDOLI, 2020). El Plan Ceibal se desarrolló con el modelo “una computadora por niño” e incluyó el desarrollo de plataformas educativas, el acceso a recursos digitales, la implementación de programas educativos y la ampliación de la conectividad por parte del ente de telefonía estatal en todos los espacios públicos (escuelas, plazas, centros de recreación, etc.).

No obstante, en Uruguay el inicio de la pandemia coincidió con la asunción de un nuevo gobierno de derecha luego de tres períodos de gobiernos progresistas que otorgó un rumbo político-económico, y particularmente de política educativa, diferente a los períodos anteriores y que implicó un debilitamiento en clave de derechos y del carácter público de la educación. En este sentido, y en el contexto atravesado por los efectos económicos y sociales

de la pandemia, el nuevo gobierno aprobó una ley con declaratoria de urgente consideración (LUC), con casi 500 artículos que produjo modificaciones sustantivas en diversas áreas del Estado, entre ellas en la educativa. A nivel educativo, la LUC (URUGUAY, 2020) promueve un debilitamiento de la educación pública al eliminar el Sistema Nacional de Educación Pública establecido en el capítulo IX (artículos 42 y sucesivos) de la Ley General de Educación (Ley N° 18.437 del año 2008). El sistema público se sustituye por el Sistema Nacional de Educación en el que se articula la oferta pública con la privada. A su vez, la LUC plantea estímulos al desarrollo de la educación privada, debilita la participación docente en los ámbitos de decisión y la autonomía prevista en la carta magna.

b) Las (no)palabras de las autoridades educativas y la polifonía de los docentes

El complejo escenario del 2020, está marcado por los temores, incertidumbres y angustias acaecidas por la pandemia y sus efectos no solo sanitarios sino también sociales, económicos y emocionales. En este contexto se produce el cambio de las autoridades educativas como consecuencia de la asunción del nuevo gobierno nacional. Las nuevas autoridades educativas se caracterizaron por la falta de lineamientos y orientaciones al cuerpo inspectivo y a las direcciones escolares. Esta ausencia se explicita por parte de los equipos docentes y de dirección, quienes sintieron que faltó apoyo y respaldo de las autoridades. A su vez, de modo incomprensible en plena crisis sociosanitaria y económica el ministro de Educación y Cultura y la Directora General de Educación Inicial y Primaria realizan declaraciones en la prensa cuestionando los comedores escolares y el gasto que implican. La Directora General plantea la necesidad de cobrar un ticket a las familias que envían sus hijos al comedor escolar (La Diaria, 4/6/2020 y La Diaria, 29/6/2020).

En contraste con las autoridades políticas, la Inspección Técnica de Educación Inicial y Primaria elabora una serie de orientaciones para las/os maestras/os. En estos comunicados se establece la importancia de preservar los vínculos y generar nuevas modalidades de acercamiento pedagógico. A modo de ejemplo, en una de estas comunicaciones de inspección se plantea:

(...) generar un vínculo amigable, que acompañe el proceso de revisar rutinas familiares y ayude a tomar conciencia de cómo vivir un tiempo diferente. No es cuestión de transferir a la familia toda la responsabilidad educativa a la familia ni pretender que la tecnología per se cumpla con el rol enseñante, Es tiempo de generar una nueva “instalación” educativa que exige de cada docente habitar otras formas y otros modos (...) (CEIP, Insp. Téc., 2020).

A su vez, como profundizaremos en el apartado siguiente, fueron las y los docentes, las/os maestras/os comunitarias/os que, co-pensando colectivamente, fueron diseñando diversas estrategias y modalidades de relacionamiento con las/os niñas/os y las familias. A su vez, se procuró, paulatinamente, restablecer los circuitos de enseñanza por medio de diversas y muy creativas maneras de preservar la función de enseñante y potenciar los procesos de aprendizajes. Sin duda, la adversidad experimentada en el excepcional tiempo de pandemia interpela la imaginación de los docentes que ante los silencios de las autoridades generaron nuevas formas de estar con las y los estudiantes y sus familias a distancia física. Esta no impidió la cercanía de la voz a través de los mensajes y de la imagen a través de los videos así como la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza.

La escuela en movimiento: los “gestos político-pedagógicos” del colectivo docente frente al escenario de pandemia

Como fue mencionado, el 14 de marzo de 2020 las autoridades nacionales dispusieron el cierre físico de los establecimientos escolares. Frente a ello, el colectivo docente de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, ubicada en un contexto de desigualdad social y atravesada por la agudización de las desigualdades en el escenario de la pandemia, realizó diferentes movimientos con el fin de reestablecer el vínculo educativo con niños, niñas y sus familias. En el marco de las estrategias docentes desarrolladas, es posible apreciar tres momentos que dan cuenta de los diversos gestos político-pedagógicos del colectivo.

Del material empírico analizado, se identifica en un primer momento el gesto político-pedagógico de mantener abierta la escuela a los efectos de garantizar el derecho a la educación, y transmitir el mensaje de “estar disponibles” (MS1), ser “apoyo y contención” (MS1) para las familias y la comunidad. En términos de una de las maestras entrevistadas: “la escuela siempre estuvo abierta de 9 a 15 horas con diez maestros haciendo guardias (la autorización de las autoridades educativas era de tres). Los otros centros del barrio estaban cerrados, excepto la policlínica que tenía algunos horarios” (MS1). A su vez, se observa el esfuerzo en identificar y salir a buscar a aquellas/os estudiantes que no tenían contacto con la escuela, con el fin de mantener el vínculo y sostener la alimentación brindada por el comedor escolar. Fue clave en este sentido la figura del maestro comunitario, que en tanto se caracteriza por su conocimiento del territorio y de las familias, ha sido “una pieza central en el restablecimiento del vínculo de los niños y las familias con la escuela” (BORDOLI y

FABREAU, 2021, p. 119).

En el relato de una de las maestras, si bien se comenzó con un 45% de desvinculación, el trabajo de las/os maestras/os comunitarias/os fue clave en salir a recorrer los barrios y contactar a las/os niñas/os que no iban a retirar las viandas ni era posible comunicarse telefónicamente. Las/os maestras/os comunitarias/os, conocedoras/es del territorio y de los hogares, recorrieron las viviendas, las ferias y los diversos barrios en los que se ubicaban familiares de las/os niñas/os que dejaron de mantener contacto con el centro educativo. La trama relacional, minuciosamente diseñada y recorrida por las/os maestras/os comunitarias/os, dio sus frutos en tanto lograron ubicar a aquellas familias y niñas/os desvinculadas/os de las escuelas. A su vez, esto fue posible porque el trabajo de las/os maestras/os comunitarias/os, desde el año 2005, se caracterizó por lo que Redondo sostiene:

Caminar, recorrer y salir de la escuela al barrio, incluye para los docentes (...), la posibilidad real de pisar con los propios pies lo que es nombrado y clasificado, materializar la fisonomía de los datos, que adquieren corporalidad en los sujetos que habitan los espacios tantas veces estigmatizados” (REDONDO, 2016, p. 37).

En un segundo momento, se destaca el gesto docente de sostener la función de enseñanza y desplegar diversas estrategias colectivas para llevarla a cabo, no solo a través de medios digitales (en mayor medida a través de grupos de WhatsApp) sino también apelando a la presencialidad (en este caso a través de la entrega semanal de tareas en papel en la escuela). El trabajo pedagógico no solo exigió respetar los diferentes tiempos de enseñanza y de aprendizaje, sino también jerarquizar los contenidos curriculares, priorizando fundamentalmente las áreas de lengua y matemática. Asimismo, a partir de las entrevistas realizadas a referentes familiares, es posible apreciar la construcción de la alianza pedagógica con las familias, y la necesidad de fortalecerlos en la tarea de acompañamiento pedagógico a sus hijos/as. En palabras de una de las referentes familiares, “aprendimos cosas, yo me había olvidado de cosas que me daba vergüenza, y ella me decía, madre no le de vergüenza, usted pregunte que yo le explico” (RF2). Asimismo, se señala que en ocasiones eran las/os niñas/os quienes les enseñaban a sus familias.

Desde la voz de referentes familiares se valora positivamente la posibilidad de contar con actividades para realizar en conjunto en el contexto de encierro en las casas producto de la emergencia sanitaria: “lo bueno es que siempre nos mandaron deberes, porque si no llegaban a mandar los trabajos, que tuviéramos algo para que ellos estén ocupados, yo no sé qué hubiese sido” (RF2).

Se aprecia en el relato de las familias una valoración positiva hacia las/os maestras/os, en cuanto a la disponibilidad, el acompañamiento en el trabajo pedagógico, y el cuidado sobre los aspectos vinculares y socio-afectivos de niños/as y familias. Como plantea Serra (2020) ello se traduce en:

un gesto amoroso que reafirma el acompañamiento a pesar de todas las situaciones extrañas que rodearon y rodean a las familias. Ese acompañamiento se ligó a la idea fuerza presente en la expresión continuidad pedagógica y a su objetivo final de estar presente allí donde está interrumpida una experiencia central en la vida de niños, niñas y jóvenes: la escuela (SERRA, 2020, p. 318).

Recuperando expresiones de las referentes familiares, “cualquier duda nosotros le escribíamos a la maestra y lo respondía, a la hora que sea ella lo respondía” (RF2); “las maestras, siempre, a la hora que sea, siempre estuvieron ahí” (RF3); la maestra “siempre estuvo muy arriba, con lo que es WhatsApp, preguntando y enviando mensajes a cada uno; si teníamos dudas de cómo enseñarle algo podíamos hablar con la maestra que ella nos iba a contestar” (RF1). En este marco, se aprecia un mayor vínculo por parte de las familias:

capaz que antes no te sentabas con tu nene y le explicabas algo porque ya lo sabía, venía de la escuela ya sabiéndolo. Ahora es como que uno tuvo que hacer más el papel de maestro, aprender uno y enseñarle a él. Yo vi en mi nena, que no sé si en todas, que la motivaba más en el sentido de estar conmigo y poder enseñarle y que yo también prestara atención a eso, porque si yo le dejaba eso y le decía tenés que hacer eso y me ponía a hacer otra cosa, yo venía y ella no había hecho nada (RF1).

El involucramiento por parte de las familias en el acompañamiento de las tareas también es valorado por las/os maestras/os: “el apoyo de la familia fue grandioso, porque si la familia no se sentaba con los niños a hacer las tareas no podíamos lograr muchas cosas” (M4).

El tercer momento estuvo vinculado al reintegro paulatino a la presencialidad. Los relatos de las personas entrevistadas ponen acento en diferentes aspectos que dan cuenta de cómo se vivenciaron los efectos de la pandemia. Al respecto, se alude a situaciones de ansiedad y autoagresión en niñas/os, la vivencia de miedo al compartir espacios con otros, así como la agudización de situaciones de violencia intrafamiliar y consumo atravesada por los efectos de la crisis económica (pérdida de fuentes laborales, imposibilidad de realizar trabajos informales). A su vez, y más allá de los esfuerzos realizados en clave de mantener el vínculo y la enseñanza, las/os maestras/os observan dificultades en lo que respecta a los aprendizajes, especialmente en el área de lecto-escritura en el primer año escolar. Se aprecia en este sentido una preocupación en cuanto al proceso de aprendizaje en los años siguientes. En palabras de una de las maestras,

todo el aprendizaje, por ejemplo de primero, de la parte del lenguaje, de leer y de escribir, eso era una dificultad. Que hasta el día de hoy, y yo creo que por varios años, lo vamos a arrastrar. Yo paseo por los distintos salones y les digo a los compañeros, uno tiene que mirar que es como que el aprendizaje quedó paralizado hace dos años atrás (...) si bien hubo actividades de trabajo, la realidad es que no es lo mismo la presencialidad que todo esto que se hizo. Aunque los compañeros y nosotros hicimos lo mejor posible, no es lo mismo, y se nota un faltante de aprendizaje (MC2).

En este marco, y más allá de los desafíos pendientes, las/os maestras/os “han dado testimonios de que saben –de una forma u otra– que en la escuela pública de lo que se trata es de que el otro tome la palabra, se constituya como un igual y forme parte” (BORDOLI, 2020: 190).

A modo de conclusión

Los principales hallazgos del estudio refieren no solo a los distintos momentos vinculados a la pandemia y al proceso educativo de niñas y niños sino también a la importancia del lugar de la escuela pública en estos territorios atravesados por la desigualdad y de la tarea político-pedagógica del colectivo docente. En esta institución se identificó un importante trabajo colectivo que habilitó los procesos de tramitación del tiempo de excepcionalidad, así como la insistencia en sostener los procesos de cuidado y aprendizaje no solo de niñas/os sino también de sus familias.

El trabajo colectivo y las estrategias desarrolladas por el equipo docente se procesaron en un clima en el que las nuevas autoridades educativas no lograron brindar orientaciones claras en clave pedagógica y de contención a la situación que se estaba viviendo. Esto fue expresado por parte de las/os maestras/os, quienes sintieron que faltó apoyo y respaldo de las autoridades.

Referencias bibliográficas

BORDOLI, Eloísa (2020). “Escenas educativas de la pandemia en Uruguay. Herencias y nuevos aires: gestos pedagógicos que tejen”. En: Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.

BORDOLI, Eloísa y FABREAU, Martín (2021). “Interrupciones y tejidos en pandemia. El trabajo del maestro y del asistente territorial en el Programa Maestros Comunitarios”. En: Villarmarzo, E.; Camejo, M. y Bica, C. (Comps.). *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

CEIP, Inspección Técnica (2020). *Circular N° 2: Entremedios: construir cercanía a la distancia*. Montevideo, 23 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares/>

CSIC (2022). *Proyecto de Inclusión Social “Emergencias sociales y educativas en tiempos de pandemia. (Des)vinculación educativa y estrategias institucionales y docentes”*. Montevideo, CSIC.

La Diaria, Política (04/06/2020). *Pablo da Silveira cuestionó el gasto actual en alimentación escolar y se plantea repartir de "mejor manera"*. Montevideo: La Diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2020/6/pablo-da-silveira-cuestiono-el-gasto-actual-en-alimentacion-escolar-y-se-plantea-repartir-de-mejor-manera/>

La Diaria, Educación (29/06/2020). *Directora de Primaria quiere debatir el cobro de un ticket a los niños por acceder al comedor escolar*. Montevideo: La Diaria. Edición papel.

REDONDO, Patricia (2016). *La escuela con los pies en el aire Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. La Plata: UNLP.

SERRA, María Silvia (2020). "Continuidad pedagógica en pantalla: entre las disputas de lenguaje y las posibilidades creativas". En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

URUGUAY (2020). Ley N° 19889: Ley de Urgente Consideración. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>