

Haciendo Foco

Apuntes para el debate

Nº1 - DIC. 2021

EDUCACIÓN Y PANDEMIA





El *dossier* “Haciendo foco. Apuntes para el debate” es una publicación periódica del Observatorio del Derecho a la Educación. En cada edición colocaremos el foco en una temática diferente, que servirá como clave de lectura del derecho a la educación en Uruguay, e invitaremos a actores del campo educativo a compartir sus diversas miradas y contribuir al debate público mediante la producción de breves columnas de opinión.

“Haciendo foco” es posible gracias a los aportes de las personas y colectivos que en él escriben, permitiéndonos poner a disposición de las y los lectoras/es múltiples perspectivas, un abanico de miradas —inevitablemente incompleto— que espera aportar al intercambio, al diálogo sobre temas clave en materia del derecho a la educación.

Las opiniones vertidas en las columnas son responsabilidad exclusiva de sus autoras/es y no reflejan, necesariamente, el posicionamiento del Observatorio del Derecho a la Educación.

HACIENDO FOCO. APUNTES PARA EL DEBATE

Edición: Nro.1 - Diciembre 2021

Equipo Coordinador: Pablo Martinis, Camila Falkin, Cristian López

Equipo de diseño y comunicación: Victoria Díaz, Natalia Vilanova

Diseño y maquetación: Natalia Vilanova, Victoria Díaz

Ilustración de tapa: Mariana Escobar

Avenida Uruguay 1695

11.200 Montevideo – Uruguay

Tel: (+598) 2408 1230

oded@fhce.edu.uy

www.fhce.edu.uy/oded



Presentación

La primera edición de este dossier coloca el foco en la temática “Educación y pandemia”, con el objetivo de aportar al debate por medio de las reflexiones de variados actores sobre el derecho a la educación en el inédito contexto de la pandemia por COVID-19. Este singular escenario de crisis sanitaria y social desató transformaciones profundas en múltiples aspectos del proceso educativo, con importantes implicancias sobre la efectivización de este derecho. Se discuten aquí algunas de ellas, a través de los análisis, experiencias, preocupaciones e interrogantes con las que nos interpelan las y los columnistas convocadas/os en esta oportunidad. La invitación fue a escribir partiendo de la referencia genérica del título de esta edición —Educación y pandemia—, por lo que cada autor/a pudo seleccionar las aristas en las que hacer foco. Esta referencia fue también la que guió el trabajo de Mariana Escobar, quien, a través de las obras que ilustran esta edición de “Haciendo foco”, nos interpela asimismo con su mirada sobre el tema.

Comenzamos los textos del dossier con una columna que contribuye a organizar la discusión, que proporciona un sistema de coordenadas de “tramas, eventos y temporalidades” en las que podemos ubicar diferentes ejes de análisis y tensiones en torno al derecho a la educación y su cumplimiento en el contexto de la emergencia sanitaria. La columna “Educación y Pandemia: eventos, reflexiones e interrogantes en torno al derecho a la educación” fue escrita por Clarisa Flous, Marcelo Morales y Gabriela Perez, docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar) y del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (CFE - ANEP). Con la mira puesta en la compleja relación entre las definiciones oficiales y las prácticas cotidianas, este texto explora la configuración de tres etapas de las políticas educativas en el marco de la pandemia. En su caracterización, aparece como una constante la condicionalidad del derecho universal a la educación a las posibilidades y voluntades de familias, educadoras/es y centros educativos.

La segunda columna que se presenta, titulada “Hacemos memoria y nos movemos hacia un proyecto digno en educación pública”, fue escrita por el colectivo de Familias Organizadas de la Escuela Pública (FOEP). En este caso, se reiteran algunas de las inquietudes planteadas en el primer texto, pero con el foco ubicado especialmente en la educación primaria. Apoyado en los datos cuantitativos a los que ha podido acceder, este colectivo evalúa las experiencias vividas en los años 2020 y 2021 y discute los problemas educativos causados por la suspensión de la presencialidad plena y las dificultades enfrentadas por la educación virtual. Las principales problemáticas que preocupan a la FOEP y se presentan en esta columna son el rezago escolar, la desvinculación educativa y la



pérdida de días de clase por parte de niños y niñas. A su vez, el colectivo incluye en este balance sobre el derecho a la educación en el contexto de pandemia, problemas relativos a la alimentación escolar y la reducción del presupuesto educativo.

Mientras que la segunda columna se enfoca en las problemáticas derivadas de la falta de presencialidad, la tercera explora las condiciones necesarias y los posibles efectos y riesgos de las clases virtuales. Este texto se titula “Permiso, ¿puedo pasar? La irrupción de la escuela en el hogar durante la pandemia” y su autora es Emilce Alsina Matonte, maestra de educación inicial y primaria. La pregunta que atraviesa esta columna es la de si es posible que la virtualidad se constituya como un espacio adecuado para desarrollar el acto educativo, y qué condiciones y cuidados son necesarios para que ello suceda. La autora nos advierte que los encuentros virtuales franquean las fronteras entre el espacio público y el privado, y que este “allanamiento virtual” de los hogares puede incluso tener consecuencias sobre el espacio íntimo de los sujetos, ya sean docentes, estudiantes o familiares. En esta columna, la relación entre la escuela y las familias es reubicada en el centro de la discusión sobre la virtualización de los procesos de enseñanza, y el respeto y el consentimiento aparecen como aspectos clave para favorecer el encuentro.

El siguiente texto que se presenta explora también las experiencias desencadenadas en el contexto de la pandemia a partir de la suspensión de la presencialidad y del posterior retorno a los centros educativos. En este caso, las y los autoras/es buscaron conocer de primera mano la experiencia de estudiantes de educación media, de diferentes departamentos, barrios y edades, y presentan en la columna “Experiencias adolescentes, pandemia y no presencialidad” sus reflexiones sobre lo que expresaron las y los adolescentes consultadas/os. El texto es una producción colectiva de docentes, estudiantes y egresadas del Instituto Académico de Educación Social (CFE - ANEP), y se nutre de un relevamiento en el que aproximadamente 200 adolescentes relataron qué extrañaron durante el período de no presencialidad, qué echaron de menos al regresar a los centros y en qué creen que incidirá en sus futuros el haber vivenciado esa experiencia. En sus respuestas, el encuentro con los pares, la comunicación con las y los docentes y la explicación que ellas/os proveen, aparecen como aspectos valorados y añorados durante el período de no presencialidad.

La última columna de esta primera edición de “Haciendo foco” se denomina “Entre el enunciado y la efectivización: el derecho a la educación en tiempos de pandemia”, y fue escrita por Yoana Carballo, Sandra Leopold y Cecilia Silva, docentes e investigadoras del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, integrantes del área académica “Estudios sobre infancia y adolescencia”. Como su título indica, el texto aborda la distancia existente entre el enunciado normativo e imperativo ético del derecho a la educación —reconocido en nuestro país como un derecho humano fundamental— y su efectiva realización. Las autoras discuten si las respuestas estatales frente a la coyuntura de emergencia sanitaria y social han generado las garan-

tías necesarias para el ejercicio de este derecho. Si se entiende que las posibilidades de hacerlo efectivo están estrechamente vinculadas a las condiciones sociales de existencia de niños, niñas y adolescentes, se torna crucial indagar en qué medida las políticas públicas desplegadas, en materia educativa y de protección social, amplían o restringen estas posibilidades.

Sin más, damos paso a las voces de nuestras/os columnistas. Contamos en esta edición con aportes de actores individuales y colectivos, de investigadoras/es y docentes de la Udelar y de la ANEP, de estudiantes y egresadas de Educación Social y de familias de estudiantes de las escuelas públicas del país, a quienes les agradecemos por compartir sus perspectivas. Sin duda, pese a nuestros esfuerzos por ampliar el alcance del dossier a otros actores institucionales involucrados en la temática, quedaron fuera miradas también fundamentales; pero esto recién comienza, seguiremos haciendo foco y las voces se irán multiplicando.

Camila Falkin

Equipo Coordinador del Observatorio del Derecho a la Educación



Índice

Educación y Pandemia: eventos, reflexiones e interrogantes en torno al derecho a la educación	8
Hacemos memoria y nos movemos hacia un proyecto digno en educación pública	16
Permiso, ¿puedo pasar? La irrupción de la escuela en el hogar durante la pandemia	24
Experiencias adolescentes, pandemia y no presencialidad	31
Entre el enunciado y la efectivización: el derecho a la educación en tiempos de pandemia	38



Educación y Pandemia: eventos, reflexiones e interrogantes en torno al derecho a la educación

Clarisa Flous, Marcelo Morales y Gabriela Pérez ¹

Las siguientes líneas forman parte de una serie de intercambios que hemos realizado en distintos momentos de este año en torno a la temática de Educación y Pandemia². Cuando nos enfrentamos al tema, éste nos marcó un desafío debido a su gran amplitud, donde observamos diferentes ejes que desencadenaron preocupaciones y preguntas, así como la búsqueda de algunas evidencias. A partir de un proceso de revisión y exploración de lo acontecido, nos propusimos plantear los trazos de un escenario a modo de “bosquejo” de tramas, eventos y temporalidades³. Nuestro objetivo se proponía ordenar los diferentes aspectos que se cruzan a la hora de pensar en educación y pandemia y, particularmente, aquello que tensiona o abre interrogantes en torno al Derecho a la Educación bajo ese contexto.

Es posible identificar durante los años 2020 y 2021 un conjunto de hechos que, desde sus distintos lugares, constituyen el entramado a analizar. Casi en términos cronológicos podemos ubicar los siguientes eventos desde marzo de 2020 hasta hoy: casos diarios identificados y su crecimiento en distintos niveles, suspensión de las clases presenciales en centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), aumento de estrategias de apoyo o asistencia y de formas de comunicación con estudiantes y familias, retorno paulatino y voluntario a la presencialidad, protocolos para actividades presenciales en los centros (distancia y tapabocas se tornaron cotidianos). A su vez, tales acontecimientos se relacionan y superponen con otros procesos de índole social, político y económico, los cuales se generaron o potenciaron en la situación de pandemia⁴. Estos eventos marcaron tramos con particularidades en torno a las condiciones que plantean las autoridades y definiciones políticas para la continuidad y sostenimiento de lo educativo. A los efectos de algunas reflexiones, ubicamos tres temporalidades en el ámbito educativo: la suspensión de actividades presenciales en los centros; el retorno gradual y no obligatorio; el desarrollo de actividades presenciales bajo restricciones por medidas sanitarias.

Las formas en que el contexto de emergencia sanitaria incidió en el cumplimiento del Derecho a la Educación solo pueden ser expresadas y comprendidas, como decíamos, en su condición de trama y a partir de la voz de los y las participantes de los procesos educativos. Esa tarea está aún en proceso. De momento, surgen algunas preocupaciones y



reflexiones al detenernos en las temporalidades mencionadas. Nos preguntamos cómo cada una de las etapas trajo aparejadas tensiones o dificultades en el cumplimiento del Derecho a la Educación.

Suspensión de actividades presenciales en los centros educativos:

“*Quedate en casa*” era la frase que encabezaba todas las comunicaciones oficiales de la época. Desde el gobierno se propuso un corte total de las actividades, apelando a que la población no salga de sus casa, pero sin hacer de ello una obligación legal.

La suspensión repentina de actividades presenciales significó la completa modificación de los canales de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Los encuentros presenciales debieron intentar ser suplidos por formas de contacto y participación en propuestas por vías remotas. Un campo de debates y ejes de análisis se abren en torno a ello.

En particular, existe una deriva de este escenario que fragiliza el cumplimiento del Derecho a la Educación: la posibilidad de acceder y desarrollar las propuestas de interacción y tareas en una modalidad virtual queda determinada por las circunstancias personales de acceso a recursos materiales, habilidades y mediaciones necesarias. Establecer contacto, acceder a las tareas o instancias sincrónicas de encuentro, entender de qué se trata eso que plantea la tarea o consigna, poder desarrollarlo e incluso hacer las consultas necesarias para aclarar dudas, implica contar con equipos (móviles o informáticos), conectividad, conocimientos y habilidades técnicas para el uso de plataformas. Pero también implica personas del entorno de convivencia que cuenten con disponibilidad y posibilidades de mediar y acompañar la realización de esas tareas.

El contexto de pandemia demostró que, más allá de la existencia del Plan Ceibal⁵, estos recursos y condiciones no forman parte de las circunstancias de vida y entorno personal de todos los niños, niñas y adolescentes. Cuando el Derecho a la Educación se cumple, o no, en función de las circunstancias personales y depende de con qué y cuánto se cuenta si es posible acceder o no, aprender o no, lo que sucede es que no es un derecho como tal. Que sea un derecho significa, precisamente, que el Estado ofrecerá y dispondrá de las estrategias y garantías necesarias para que no operen criterios de acceso y distribución en términos de “según a quién, qué”. Cuando esas garantías no operan y el acceso a lo educativo queda librado a la situación y recursos del entorno personal, el Derecho se disuelve y opera la desigualdad: según los recursos disponibles por cuenta propia será a lo mucho, poco o nada que se podrá acceder. Estos efectos de segregación son rastreables en datos y documentos presentados por la propia ANEP⁶.

Lo anterior no niega la existencia, a otra escala, de aspectos relativos a las prácticas que dieron lugar a la creación de nuevas formas de relación y acompañamientos entre edu-



El eslogan que condensaba el clima de este período es “Libertad responsable”, desde la propuesta de que cada uno tome decisiones acerca de su circulación en la ciudad y participación en diferentes espacios de acuerdo a un criterio de responsabilidad. Esto deja libradas a las personas a sus posibilidades individuales o familiares; de este modo, el acceso a la educación dependerá de las decisiones responsables que toma cada familia, no habiendo una política que promueva posibilidades al respecto.



cadores y educandos en un marco de pocas certezas. El no ver al otro exigió la creación de múltiples maneras de llegar. Esto, entre otras cosas, se dio no sólo por las exigencias de “conectarse” a los docentes como parte de su obligación, sino porque la suspensión de la presencialidad implicó también una pérdida de los ámbitos de socialización y sociabilidad para niños, niñas y adolescentes.

Retorno gradual, diferenciado y voluntario.

Pasado el primer “shock” de la pandemia (que en 2021 resultó mucho más preocupante en términos de pérdidas de toda índole) las autoridades educativas apostaron a un retorno a la presencialidad gradual, diferencial y voluntario. El eslogan que condensaba el clima de este período es “*Libertad responsable*”, desde la propuesta de que cada uno tome decisiones acerca de su circulación en la ciudad y participación en diferentes espacios de acuerdo a un criterio de responsabilidad. Esto deja libradas a las personas a sus posibilidades individuales o familiares; de este modo, el acceso a la educación dependerá de las decisiones *responsables* que toma cada familia, no habiendo una política que promueva posibilidades al respecto.

De acuerdo a las zonas geográficas y cantidad de alumnos, las escuelas (y mucho más tardíamente educación media) fueron habilitando sus clases presenciales. Pero en muchos casos, debido a condiciones edilicias o por número de alumnos por grupo, fue necesario dividir grupos en subgrupos por días. Más allá de lo anterior, la disposición oficial era que la asistencia quedaba supeditada a la decisión de los padres o referentes. Este hecho ubica un nuevo elemento para la reflexión en torno a uno de los principios centrales de la educación pública: la obligatoriedad. ¿Qué implica situar el acceso a la educación como una cuestión de voluntad?

De nuevo queda entre paréntesis la cuestión del derecho: todas y todos tienen derecho a participar de la educación y nadie puede suspender esto. La voluntad también queda supeditada a cuestiones del contexto de cada familia, donde las situaciones son diversas y las posibilidades de enviar a sus hijos/as a los centros educativos varían. Otra vez quienes tienen mayores recursos son quienes están en mejores condiciones de que sus hijos ejerzan su Derecho a la Educación.

A su vez, esta presencialidad gradual, diferenciada y voluntaria generó (y es probable que en algunas situaciones aún persista) procesos híbridos de enseñanza, no sólo porque el uso de dispositivos se ha tornado habitual, sino porque hasta la actualidad la presencialidad se ve interrumpida por eventuales casos de covid.

Presencialidad obligatoria:

Pasado “lo peor” de la pandemia retornamos a la presencialidad obligatoria. De agosto a diciembre de 2020 todos/as regresamos a las aulas: tapabocas constantemente, dos

metros de distancia entre los bancos, distanciamientos físicos, pocas posibilidades de movimiento. “*Distancia física 2 metros*” fue el énfasis de las comunicaciones oficiales: hay que mantenerse lejos. Es interesante cómo en los inicios de la pandemia se hablaba de distancia social y, con el transcurrir, esta idea se fue precisando como distancia física, que era lo realmente necesario. La distancia social de todos modos estuvo presente y continuó a lo largo de este proceso, las redes de sostén se vieron afectadas y la posibilidad de construir una respuesta a la situación se apoyaba fuertemente en las posibilidades individuales.

Esta etapa implicaba volver a una situación similar a la anterior a la pandemia, es decir, a cierta normalidad en los funcionamientos de los centros educativos. De todos modos, en la práctica esto significó una diversidad de respuestas de acuerdo a las posibilidades de cada centro educativo en cuanto a la aplicación de lo que indicaba el protocolo.

Es así que en algunos centros no se volvió a una presencialidad plena en todo el año por la dificultad que imponía alguna de sus condiciones materiales: número y capacidad de salones o la posibilidad de contar con limpieza periódica. Las posibilidades que tenían los centros para generar movimientos que permitieran un avance hacia la presencialidad plena dependían de la creatividad de sus equipos o de los aportes que pudiera realizar la Comisión de Fomento o APAL, no existiendo políticas centrales que promovieran alternativas a las diferentes situaciones.

Quedan preguntas

Reflexionar sobre educación y pandemia, más allá de las evidencias y acontecimientos que podemos registrar, genera también un conjunto de interrogantes o inquietudes. En primer lugar, la complejidad del fenómeno. Si bien en estas líneas nos enfocamos en aspectos vinculados a educación (obligatoria), al pensar en este contexto es necesario considerar todos los ejes posibles. La posibilidad del derecho a la educación en este contexto no se limita a observar el acceso en “presencialidad” o “virtualidad”, su alternancia o hibridación. Es necesario considerar también diferentes voces y perspectivas, las decisiones pero también las omisiones. Esto exige una mirada atenta sobre los procesos sucedidos, a nivel de las decisiones generales y de los acontecimientos particulares. ¿Cuáles son los impactos o efectos en niños, niñas y adolescentes?, ¿y en docentes y familias? ¿En dónde estuvo el centro en términos de educación para los distintos actores? ¿Cuáles son los efectos de este escenario en términos colectivos e individuales vinculados a educación?

Al restringirse el acceso a los centros educativos se hace para todos/as cuando, quizás, hubiera sido posible mantenerlos abiertos para algunas familias. Los protocolos que se iban construyendo desde el Ministerio de Salud Pública impedían la asistencia de todos/as al centro educativo por cuestiones de espacio y distancias, pero hubiera sido posible priorizar algunas situaciones, habilitar algunas asistencias.



La situación de pandemia nos afectó a todas/os pero con diferentes efectos para nuestras vidas; la mirada homogénea sobre las personas genera una ilusión de que todos estamos en el mismo barco, en la misma situación y, por ende, con el mismo grado de posibilidad al usar la libertad y gozar de los derechos que nos corresponden. En el inicio de la pandemia, desde el gobierno (y el Grupo Asesor Científico Honorario - GACH) se planteó que la educación sería *“lo primero en abrir y lo último en cerrar”*, algo que no se vio verificado en el proceso de este tiempo donde sitios de otra índole, con mayor capacidad para adaptarse y responder a los protocolos que se establecían, comenzaron a funcionar bastante antes que los centros educativos. También hubo una diferencia importante entre educación pública y privada, ya que esta misma capacidad de adaptación era diferente.

La relación entre la política y la cotidianeidad de los centros educativos es compleja. La política en educación requiere un marco general que promueva respuestas y ajustes locales, particulares, delicados, atentos. A su vez, el vínculo en la educación se sostiene a través de hilados poco visibles que se tejen en las prácticas cotidianas por parte de educadoras y educadores. El desafío para la macro política es poder verlos y, a la vez, cuidarlos y promoverlos.

La situación de pandemia nos afectó a todas/os pero con diferentes efectos para nuestras vidas; la mirada homogénea sobre las personas genera una ilusión de que todos estamos en el mismo barco, en la misma situación y, por ende, con el mismo grado de posibilidad al usar la libertad y gozar de los derechos que nos corresponden.

REFERENCIAS

¹ Docentes en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y Consejo de Formación en Educación (CFE). Integrantes del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual”.

² En el mes de agosto conformamos un equipo para trabajar la temática en el marco de un seminario académico de la FHCE. Desde ahí surgen algunos de los ejes, ideas y aspectos planteados en este texto.

³ Ver Material elaborado por: Sandra Leopold (Facultad de Ciencias Sociales - FCS), Noelia López (FCS), Gabriela Pérez (Instituto de Formación en Educación Social - IFES), Marcelo Morales (FHCE), Nandy Javier (FHCE), Clarisa Flous (FHCE) y Gabriela Rodríguez (FHCE).

Trabajo realizado en el marco del seminario del Programa “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual” (FHCE). Agosto-Setiembre de 2021.

⁴ Pensamos en el incremento de desempleo y seguro de paro, el crecimiento de la pobreza y la desigualdad, la imposibilidad de actividades colectivas durante varios meses, entre otras.

⁵ Si bien el Plan Ceibal se desarrolla en primaria y media, el nivel de uso tanto de los dispositivos como de estrategias de enseñanza y aprendizajes por este medio nunca se había tornado central.

⁶ Véase Administración Nacional de Educación Pública, Rendición de cuentas 2020, Tomo 5 (Montevideo: ANEP, 2021), cap. 1, <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/rc-2020en2021/TOMO%205%202021%20v2%20WEB.pdf>



Hacemos memoria y nos movemos hacia un proyecto digno en educación pública

Familias Organizadas de la Escuela Pública



En esta oportunidad queremos compartir como colectivo de Familias Organizadas de la Escuela Pública (FOEP)¹ aspectos que durante la pandemia 2020-2021 se evidenciaron y/o agudizaron con respecto a asegurar el derecho a la educación de los/as niños y niñas de nuestro país.

Tomaremos como punto de partida un balance que realizamos al finalizar el año 2020, primer año de educación en el marco de la pandemia, poniendo en común los aspectos relevantes de la experiencia y las necesidades que en aquel momento visualizamos. A casi un año de dicha puesta a punto, nos proponemos reflexionar sobre los alcances en la actualidad y las necesidades que urgen para asegurar el acceso y permanencia en la educación.

Develando la realidad de la presencialidad en la escuela pública en pandemia

Desde el retorno a las aulas en pandemia, a partir de abril en las zonas rurales y a fines de junio en las metropolitanas con mayor densidad, Uruguay es mirado por países de la región como modelo por haber “abierto las escuelas” cuando otros países parecían encontrarse aún muy lejos de una apertura. Desde entonces hubo dos hitos más en los que avanzó el gobierno y que desde Familias Organizadas de la Escuela Pública celebramos: el decreto de obligatoriedad y la flexibilización del protocolo respecto al distanciamiento físico sostenido para las escuelas.

Sin embargo, encontramos una necesidad de hacer foco en ambos hitos ya que a simple vista pueden significar un gran avance para el retorno a la presencialidad pero al acercarnos a las realidades de las escuelas y las familias, podemos ver que apenas, en aquel entonces, pisamos un primer escalón.

Cuando a finales de junio se vuelve a la presencialidad las escuelas se organizaron en función del protocolo vigente y con los recursos económicos y espacios que tenían previo a la situación especial de pandemia, esto llevó a que la amplia mayoría de los grupos se dividieran en pequeños subgrupos, generalmente 2 o 3, reduciéndose en igual medida los días y horas de clases presenciales al no poderse convocar a los grupos completos.

La obligatoriedad, planteada recién a mediados de octubre, no implicó mayor presencialidad, pero impactó en la posibilidad de acercar a más de 4.000 niños y niñas que se habían desvinculado del sistema educativo. Lo único que planteaba ese decreto era que los días por semana que les tocaba ir a la escuela eran obligatorios, pero estábamos muy lejos aún de volver a la educación presencial.

Con la flexibilización en noviembre respecto a la medida del distanciamiento físico sostenido (se bajó de 1,5 m a 1 m la distancia entre las personas en el aula), se puntualizó que se realizaría según las posibilidades de cada centro educativo, y con esto se abrió una puerta que permitiría a las familias y a la comunidad educativa buscar alternativas para aumentar la presencialidad. Pero nuevamente esta flexibilidad no vino acompañada

da ni de recursos presupuestales excepcionales (limpieza, auxiliares, acondicionamiento edilicio), ni de orientaciones claras a las direcciones escolares desde la centralidad educativa, ni de apoyo en gestión del riesgo al personal docente, ni de campañas de sensibilización e información dirigida a las familias para que se sintieran seguras y tomaran las medidas correctas.

Cuando culminamos el año 2020 nuestro colectivo se planteó como problema y horizonte abordar la cuestión del rezago y desvinculación educativa que la no presencialidad estaba causando en las escuelas. Nos preguntamos, ¿qué recursos y programas trabajarían esta situación? Aún con la esperanza de que el nuevo año comenzara con presencialidad plena.

Números y silencios que duelen

Si bien los datos o indicadores de gestión de organismos del Estado debieran ser datos públicos, lo cierto es que tanto para la prensa como para este colectivo ha sido muy difícil acceder a ellos. El Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) en su informe “Propuestas sobre la reapertura escolar” recomendó “Implementar sistemas de monitoreo del ausentismo escolar para rastrear la ausencia de estudiantes y personal y comparar contra los patrones de ausentismo habituales en la escuela”². Estas recomendaciones, que consideramos muy acertadas y que ayudan a tomar medidas seguras y a no ser víctimas del miedo y la desinformación, no fueron tomadas en cuenta y lo que vivimos fueron algunas declaraciones puntuales a la prensa haciendo referencia a datos tales como los niveles de asistencia, a veces diferenciados por quintil, ubicación geográfica o tipo de centro educativo.

También nos enfrentamos a presentaciones de datos absolutamente sesgados por parte de las autoridades de la educación. Los niveles de presencialidad que el gobierno presentaba fueron en referencia a la asistencia del alumnado convocado a asistir el día y la hora que la escuela pudo ofrecer en el marco de los protocolos vigentes y con las condiciones locativas de siempre, no a la totalidad. Esto plantea una mirada parcial de la realidad. Para que se entienda mejor, en la lógica con la que presentaban las autoridades estos datos, una niña a quien “le tocó ir a la escuela” 2 días de la semana y asiste los 2 días, tiene 100% de asistencia. Nosotros nos preguntamos: ¿eso es suficiente?, ¿es una medida justa de la realidad?, ¿esa niña asistió el 100% o realmente tuvo una asistencia del 40%?

A partir de algunas notas de prensa realizadas luego de una solicitud expresa y formal de acceso a la información pública y de datos aportados por una ex consejera de Educación Inicial y Primaria, confirmamos algo que nos duele y nos interpela³. Antes de declarada la emergencia sanitaria, la asistencia promedio era del orden del 90% y el número de niñas y niños que faltaban por día en promedio era 30.000. No obstante, en el período de julio a setiembre del 2020, la asistencia a clases promedio fue del 42%, tomando en cuenta todos los días lectivos, siendo más baja en Montevideo que en el resto del país.

En el período de julio a setiembre del 2020, la asistencia a clases promedio fue del 42%, tomando en cuenta todos los días lectivos, siendo más baja en Montevideo que en el resto del país. Esto implica que, por día, unas 200.000 niñas y niños de la escuela pública no asistieron a la escuela en ese período, 200.000 niñas y niños de una matrícula de aproximadamente 340.000.



Esto implica que, por día, unas 200.000 niñas y niños de la escuela pública no asistieron a la escuela en ese período, 200.000 niñas y niños de una matrícula de aproximadamente 340.000.

Recién avanzado el año 2021, a partir de publicaciones anuales de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), logramos tomar contacto con datos de 2020 que confirman estos resultados y nuestras proyecciones, dando cuenta de un año nefasto, lejos de un modelo de país con “escuelas abiertas”.

En un año normal hay aproximadamente 185 días lectivos. Desde el año 2000, tomando como franja los años previos a la pandemia, el promedio de asistencia a clase fue de 160 días. En 2020, el promedio bajó abruptamente a 63 días, 2.5 veces menor que en los últimos 20 años. El 10% de la matrícula de 1° a 6° año de educación común, aproximadamente 24.000 niñas y niños, asistió tan solo 33 días o menos a clase. La mitad de la matrícula, aproximadamente 122.000 niñas y niños, asistió 61 días o menos a clase⁴.

En años regulares ANEP presenta dos indicadores asociados a la asistencia: asistencia insuficiente y abandono intermitente. El indicador de asistencia insuficiente considera el porcentaje de niños que asistieron a clases más de 70 días pero menos de 140 durante el período curricular; es decir que identifica situaciones críticas de asistencia a clases. El indicador de abandono intermitente se define como el porcentaje de niños que asistieron a clases 70 días o menos durante el año escolar y procura captar situaciones de deserción o abandono de la escuela luego de la matriculación. En el informe de 2020, dado el bajo nivel de asistencia, la ANEP no presenta estos dos indicadores para dicho año. A modo de ejemplo, en 2019 la asistencia insuficiente fue del 10,7% de la matrícula, mientras que el abandono intermitente abarcó al 0,6%. Si tomamos estos indicadores para 2020, tendríamos que más de la mitad de la matrícula calificaría como de abandono intermitente y prácticamente el resto como asistencia insuficiente.

En este contexto, sanitario y de falta de presencialidad sin precedentes, el gobierno ha planteado que la falta de presencialidad fue cubierta con horas de virtualidad. Sin embargo, en su informe “Asistencia, participación virtual y resultados educativos en la escuela pública uruguaya en 2020” la ANEP plantea que quienes se conectaron más a la plataforma virtual CREA, alrededor de 25.000 estudiantes, lo hicieron 116 veces, mientras que más de 24.000 niñas y niños no se conectaron en todo el año y más de 36.000 se conectaron apenas entre 1 y 5 veces en dicho período⁵. Recordemos que en promedio una niña o niño de educación común de 1° a 6° año perdió 120 días de clases presenciales aproximadamente. En dicho informe, las autoridades de la educación reconocen que los riesgos de repetir el año disminuyen de manera importante entre los alumnos que: a) registraron mayores niveles de asistencia, b) registraron un uso más intensivo de las plataformas educativas virtuales.

La tasa de repetición de 1° a 6° ha descendido año a año en los últimos 20 años hasta 2019, con excepción del aumento de 0,1% entre 2008 y 2009. En 2020 la tasa de repetición fue de 4,7%, un 1,2% superior a la de 2019. De esta forma, este valor quiebra la tendencia histórica de reducción de la tasa de repetición. Como señala la ANEP en su informe, la repetición del año escolar constituye uno de los eventos más críticos en la trayectoria de un alumno⁶.

A todo esto se agregan diferencias asociadas a características socioeconómicas dentro de la Escuela Pública, así como diferencias entre centros públicos y privados, que solo hacen aumentar las brechas tristemente ya existentes.

A pesar de lo anterior, en 2020 se redujo tanto el presupuesto asignado como el ejecutado, por estudiante, en todos los subsistemas de la educación (inicial y primaria, secundaria, educación técnico profesional y formación en educación). En educación inicial y primaria el presupuesto ejecutado por estudiante matriculado se redujo de 2019 a 2020 en un 3,8%⁷. En este contexto de emergencia de la educación pública, se redujo el salario a docentes y también el presupuesto de funcionamiento. Por ejemplo, a precios de enero de 2021, el sueldo nominal de una maestra de 20 horas sufrió una reducción entre 2020 y 2021 de más del 4%⁸.

De la emergencia sanitaria a la emergencia educativa

A inicios del año 2021 la ANEP presentó un Plan de Inicio de Cursos 2021 con el compromiso de avanzar hacia una mayor presencialidad del estudiantado “atendiendo la situación sanitaria y las particularidades de cada nivel educativo”⁹. La premisa se posicionaba como la mejor alternativa para contribuir a saldar la deuda que la sociedad uruguaya tiene con la infancia desde que empezó la pandemia. La propuesta consistió en la búsqueda de alternativas edilicias, ampliación de la semana escolar, optimización de espacios en las escuelas, entre otros. En los hechos, la presencialidad plena no alcanzó a todos al comenzar el año lectivo y a pocos días de su inicio se suspendió la presencialidad nuevamente. Recién a inicios de mayo comenzó el retorno paulatino y en muchas etapas, en un proceso que llevó prácticamente dos meses. Por ejemplo, al 18 de mayo aproximadamente el 60% de la matrícula de primaria continuaba sin retornar, más de 140.000 niñas y niños, habiendo perdido a esa fecha más de 30 días de clase. Aproximadamente 55.000 niñas y niños perdieron más de 50 días de clase solamente por dicha suspensión de la presencialidad, quienes probablemente calificarían dentro del indicador de asistencia insuficiente al cerrarse el año.

Durante el primer semestre de 2021, a 16 meses de iniciada la pandemia, había muchas niñas y niños que participan en escuelas de tiempo completo y tiempo extendido que iban la mitad del horario y niñas y niños de escuelas de 4 horas que asistían solo dos días a la semana. Así, una vez más reclamamos soluciones y preguntamos a las autoridades: ¿qué se está esperando?, ¿no se tuvo tiempo suficiente para buscar solución?, ¿qué so-



luciones plantean para escuelas con mayor matrícula que metraje?, ¿acaso estamos esperando que la pandemia termine para devolverles a las/os niñas y niños sus derechos?

Desde el 2 de agosto se aplica la flexibilización del protocolo sanitario y dejó de ser exigida la distancia mínima de 1 metro entre estudiantes de Educación Inicial y Primaria. Desde que Familias Organizadas de la Escuela Pública comenzó con su monitoreo de presencialidad en octubre del 2020, fue la primera vez que se obtuvo una convocatoria “normal” a clases.

Durante los últimos meses nuestro país ha vivido una situación de pandemia controlada, sin embargo, como hemos compartido aquí, no podemos decir lo mismo de la educación. Aún nos encontramos con varias cuestiones que nos preocupan y consideramos que nos deben ocupar a toda la sociedad uruguaya.

Mantenemos niños y niñas con niveles de rezago importantes por la ausencia de la presencialidad plena y una práctica de educación virtual que gran parte de la población de la escuela pública no pudo sostener, además de las dificultades pedagógicas y didácticas a las que se vieron enfrentados el colectivo docente y las familias para poder sostener instancias educativas a distancia.

El abordaje que la autoridad educativa tuvo del Plan de Alimentación Escolar (PAE) durante el período de no presencialidad plena de los niños y niñas en la escuela fue también una preocupación para este colectivo, ya que se vio teñido de reducción y desorganización en el año 2020 pero también comenzando el 2021, a un año de emergencia sanitaria y una crisis económica importante.

Actualmente, continuamos preocupados por la situación de los comedores escolares, por un lado, por la falta de recursos humanos para atenderlos y por el otro, alarmados por expresiones de familias preocupadas porque en algunos comedores escolares no se les permite a los/as niños y niñas la repetición del plato de comida, cuando en algunos casos es el único alimento contundente que tienen en el día.

Por último, seguimos sin tener datos e información pública en tiempo y forma sobre nuestras escuelas y la situación de nuestros niños y niñas, ¿tendremos que esperar un año para ver los indicadores? Exigimos mayor información y mayor transparencia en los datos, mayor responsabilidad y una mejor comunicación e información hacia las familias y la sociedad toda, que nos permita avanzar de forma segura, implementando las medidas necesarias para proyectar mejores espacios educativos para nuestros niños y niñas.

REFERENCIAS

¹ Este colectivo se conforma como movimiento social organizado en mayo del 2019, fruto de la necesidad común de ejercer el derecho a la participación de las familias vinculadas a diferentes espacios de las escuelas públicas del país. Somos un actor más de la comunidad educativa y tenemos como propósito contribuir al fortalecimiento de la Escuela Pública desde nuestro rol, participando para incidir en la construcción de las políticas educativas.

² Grupo Asesor Científico Honorario, Propuestas sobre la reapertura escolar (Montevideo: GACH, 16 de Mayo de 2020), 16, https://medios.presidencia.gub.uy/llp_portal/2020/GACH/PEDIATRIA/REAPERTURA-ESCOLAR/reapertura_escolar.pdf.

³ Véase Alejo Estavillo y Juan Pablo Mosteiro, “Sin ‘presencialidad plena’ vigente, cada día, en promedio, más de 200.000 alumnos no asistieron a la escuela pública”, Semanario Búsqueda, 11 de noviembre de 2020, <https://www.búsqueda.com.uy/Secciones/Sin-presencialidad-plena-vigente-cada-dia-en-promedio-mas-de-200-000-alumnos-no-asistieron-a-la-escuela-publica-uc12402> y “Porcentajes de presencialidad en escuelas ‘son bajos en general y extremadamente bajos en las escuelas de menores recursos’, según consejera de Primaria, la diaria, 28 de noviembre de 2020, <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/11/porcentajes-de-presencialidad-en-escuelas-son-bajos-en-general-y-extremadamente-bajos-en-las-escuelas-de-menores-recursos-segun-consejera-de-primaria/>.

⁴ Administración Nacional de Educación Pública – Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Estado de Situación 2020 (Montevideo: ANEP – DGEIP, 2021), https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos%202020/ESTADO%20DE%20SITUACION%202020%2027_4%20final.pdf.

⁵ Administración Nacional de Educación Pública, Asistencia, participación virtual y resultados educativos en la escuela pública uruguaya en 2020 (Montevideo: ANEP, s. f.), https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Asistencia%20y%20participacion%20virtual%20y%20resultados%20año%20covid_v3.pdf.

⁶ ANEP – DGEIP, Estado de Situación 2020.

⁷ Administración Nacional de Educación Pública – Consejo Directivo Central, Anexo estadístico 2020 (Montevideo: ANEP – CODICEN, 2021), 93, <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPP/anexos/Anexo%20estad%C3%ADstico%202020.pdf>.

⁸ Administración Nacional de Educación Pública, Rendición de cuentas 2020, Tomo 2 (Montevideo: ANEP, 2021), 100, <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%202%20INFORMACION%20GENERAL%20ANEXOS%20Rendición%20de%20Cuentas%202020.pdf>.

⁹ Administración Nacional de Educación Pública, Plan de inicio de cursos 2021 (Montevideo: ANEP, 2021), 5, https://www.ces.edu.uy/files/2021/news/01/Plan_de_inicio_de_cursos_2021.pdf.



Permiso, ¿puedo pasar?

La irrupción de la escuela en el hogar durante la pandemia

Mag. Mtra. Emilce Alsina Matonte



“La realidad que nos inquieta, que no es otra que la cuestión de la desigualdad y sus efectos políticos y subjetivos; data quizás desde los comienzos de lo humano”¹

El 27 de mayo del presente año tuvo lugar la teleclínica “Sin moña y con pantuflas: desafíos de la educación en tiempos de pandemia”, enmarcada en el proyecto echo (por su siglas en inglés, *Extension for Community Healthcare Outcomes*) de la Universidad de la República y destinada a equipos de salud del primer nivel de atención y a docentes de la educación formal y popular. En ella participamos como ponentes un estudiante de bachillerato, un maestro inspector, una trabajadora social y quien suscribe, en calidad de maestra de educación inicial y primaria. A continuación, comparto con ustedes las ideas y reflexiones desarrolladas en esa oportunidad, desde una mirada retrospectiva y ampliada del pensar y sentir de ese momento, esperando que sea un insumo más para abordar una temática tan relevante y necesaria como es el derecho a la educación.

Pensar que la brecha educativa es consecuencia de la pandemia por SARS-COV-2 (COVID-19) es una falacia tan grande como pensar que la calidad de los aprendizajes es responsabilidad única de los y las maestras. No obstante, resulta indiscutible que uno de los efectos de la pandemia ha sido el aumento significativo de esta brecha y que quienes hemos asumido la responsabilidad de asegurar la continuidad del proceso educativo formal somos los y las docentes.

En el año 2020 las autoridades promovieron la flexibilización de los formatos escolares mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información e incentivaron a utilizar las herramientas que ofrece Plan Ceibal. De esta manera, los y las maestras trabajamos adecuando nuestros saberes a las nuevas exigencias, adquirimos habilidades comunicativas y buscamos estrategias, alternando en el proceso las propuestas virtuales con el uso de consignas y materiales impresos. El gran problema que se presentó en este contexto fue la desvinculación del alumnado, que por diferentes motivos no realizaba las propuestas didácticas.

En el inicio de los cursos 2021, para paliar estos problemas, el sistema a través de las directivas centrales fue exigiendo desde el vamos, tanto a los y las docentes como a las familias, la realización de tareas y encuentros sincrónicos virtuales. En el mes de abril el presidente del CODICEN, Robert Silva, declaró que la obligatoriedad de la educación no se suspendería y todos tendrían que conectarse o, en su defecto, justificar las inasistencias².



En este nuevo escenario la pregunta que los y las maestras nos formulamos fue: ¿estamos en condiciones de exigir la obligatoriedad de la conexión a nuestro alumnado? Esto es lo que me gustaría poner sobre la mesa en el espacio que comparto hoy con ustedes. Imaginemos que la totalidad de los y las estudiantes tiene un equipo Ceibal en condiciones de uso, conectividad en su hogar y que sabe utilizar con autonomía las plataformas educativas: ¿podemos afirmar que se encuentra en condiciones óptimas para participar de las clases virtuales?; ¿qué otros factores pueden incidir al momento de tener que conectarse a una clase desde el hogar?

Antes de responder a estas interrogantes me gustaría presentar una categoría de análisis que, considero, puede resultar útil para desarrollar la idea central: el espacio social. Daniel Gil analiza el espacio social en las tres dimensiones que presenta Barrán en su obra: el espacio público, el privado y el íntimo³.

El público es aquel espacio que todos y todas compartimos con el resto de la sociedad, “lo que se encuentra regido y sometido a las leyes, las normas y las reglas en el espacio social”⁴. El espacio privado es el que compartimos con las personas más allegadas, con nuestra familia y amistades, es ese sitio al que se entra con permiso y en el que nos mostramos más vulnerables debido a la proximidad de los vínculos. Es aquí donde ciertos aspectos de la ley colectiva, tales como las convenciones en el lenguaje, los modales e incluso la vestimenta, pueden suspenderse. Finalmente, lo íntimo es ese espacio que podemos definir citando al propio Barrán, quien lo definió como el lugar que podía ser (y continúa siendo) “refugio del yo ante las intemperancias del ‘afuera’ ”⁵, pero también de conflicto con nosotros mismos, con las demás personas, con nuestra familia o con la sociedad. Lo íntimo es, en definitiva, lo que no nos atrevemos a mostrar, decir, ni confesar; lo que queremos ocultar a los otros y, muchas veces, a nosotros mismos.

¿En qué espacio de nuestra vida se encuentran las instituciones educativas? Resulta sencillo pensar que el lugar no es otro que el de lo público. ¿Por qué? Simplemente porque cuando ingresamos a un aula, docentes y estudiantes no podemos elegir con quiénes vamos a compartir ese salón; porque por más que esa agrupación de sujetos se transforme progresivamente en un grupo, las relaciones que se tejerán en él tendrán distinta índole y, probablemente, muy pocas de ellas llegarán a formar parte del ámbito privado de nuestras vidas.

Cuando prendemos la computadora e ingresamos a un aula virtual estamos dejando entrar a nuestro espacio privado a todas aquellas personas que hasta ese momento no formaban parte de él y, además, estamos integrando a otros actores que hasta ese momento no formaban parte de la escena: la familia.

¿Qué sucede si los y las niñas no tienen el apoyo de una persona adulta que acompañe en ese momento? ¿Es apropiado que los y las docentes ingresemos a un espacio priva-

Cuando prendemos la computadora e ingresamos a un aula virtual estamos dejando entrar a nuestro espacio privado a todas aquellas personas que hasta ese momento no formaban parte de él y, además, estamos integrando a otros actores que hasta ese momento no formaban parte de la escena: la familia.

do a través de la virtualidad sin la presencia de un adulto referente en él? ¿Es posible acompañar el proceso de trabajo de cada estudiante cuando muchas veces ni siquiera encienden la cámara? Y si la encienden, ¿es apropiado acceder libremente a toda la información que nos ofrece ese espacio que debería ser privado? ¿Qué pasa con el espacio privado de los y las docentes? ¿Y si la casa es, a la vez, un espacio de trabajo y sustento para la familia? Si además esa madre o padre es también docente, ¿cómo se organiza para cumplir ambos roles de forma simultánea?

Tal vez una posible solución a este problema sería que, además de garantizar los medios materiales para que el encuentro tenga lugar, el Estado proporcionara a cada familia espacios de formación en el uso de las herramientas digitales y tiempo remunerado para realizar la tarea de acompañamiento pedagógico que esta modalidad exige. No obstante, esta solución no parece viable y, por otra parte, no resuelve el problema de la irrupción del espacio público en el ámbito privado.

Por otra parte, este “allanamiento virtual” que representa la obligatoriedad de las clases en línea, puede tener una implicación mucho más delicada, tanto para docentes como para estudiantes, ya que, al traspasar las barreras de lo privado, se puede incidir en el espacio íntimo. ¿Cuántas cosas elegimos no mostrar de nuestro ámbito privado porque inciden directamente en nuestra autopercepción? ¿Cuán vulnerable puede llegar a sentirse un niño o niña al quedar en evidencia cosas que preferiría no compartir? ¿Cuáles pueden ser las consecuencias a nivel social, psicológico y emocional de esta entrada abrupta a un espacio tan delicado y sensible?



Los espacios aquí definidos hacen referencia explícita a sitios de pertenencia del sujeto que no comparten la misma naturaleza, si bien presentan características comunes. Augé plantea que los lugares antropológicos tienen tres rasgos comunes: se consideran identificadorios, relacionales e históricos⁶. ¿Podemos afirmar que la escuela es un lugar antropológico? Creo que podríamos responder afirmativamente en un primer momento, pero si nos detenemos a pensar en la situación actual, ¿podemos afirmar que en una clase virtual los y las niñas piensan que están en la escuela? Por otra parte, la familia presenta rasgos comunes identificadorios, relacionales e históricos, por lo que podríamos afirmar que se trata de un lugar antropológico. Pero cuando estamos en una clase virtual, ¿estamos en casa?

El riesgo que se corre al momento de plantear esta interrogante es el de llegar a la idea de que no estamos en ningún lugar, es decir, considerar que el espacio virtual no es un lugar. Augé nos dice que si no están presentes estos tres rasgos comunes que son la identidad, las relaciones y la historia, estamos frente a un “no lugar”⁷.

La familia, que históricamente ha sido observada, analizada y juzgada desde afuera por la institución escolar, ahora no tiene otra opción más que aceptar que esta institución ingrese al hogar y, además, pasa a ser responsable de que este encuentro sea posible, no porque es un derecho de todos y todas, sino simplemente porque se trata de una imposición.

¿Cuál es el riesgo de considerar que la virtualidad es un no lugar? Mi hipótesis, a ojo de buen cubero, es que si la clase virtual se entiende, percibe y siente como un “no lugar”, la sensación que tienen las familias en general y el alumnado en particular es que no solamente no están concurriendo a la escuela, sino que además quien tiene que hacerse cargo de la escolarización ahora es la familia, lo que ciertamente genera situaciones de resistencia y rechazo.

La familia, que históricamente ha sido observada, analizada y juzgada desde afuera por la institución escolar, ahora no tiene otra opción más que aceptar que esta institución ingrese al hogar y, además, pasa a ser responsable de que este encuentro sea posible, no porque es un derecho de todos y todas, sino simplemente porque se trata de una imposición.

La obligatoriedad de la asistencia a las clases virtuales fue un hecho este año lectivo y vino para quedarse bajo el formato de educación combinada, mixta o híbrida, por lo que no queda otra alternativa más que pensar cuáles son las maneras más respetuosas y menos invasivas de llegar al encuentro de un lugar que posibilite el acto educativo sin lesionar los espacios que ya se configuraron desde otros lugares.

Estamos, en definitiva, en un nuevo territorio que necesita ser observado, analizado e investigado para reconocerlo, o no, como lugar antropológico donde el acto educativo es posible. Mientras tanto, es necesario pensar nuestras prácticas y nuestro posicionamiento frente al desafío de la configuración de nuevos espacios. ¿Qué decisiones, en tanto actores políticos de la educación, vamos a tomar los y las docentes de ahora en adelante?

Tal vez la solución sea más simple de lo que pensamos si asumimos que estamos ingresando a un espacio privado, al que accedemos porque nos dejan entrar y que lo que podemos hacer es compartir saberes y plantear situaciones nuevas para resolver de manera colaborativa desde una propuesta didáctica más horizontal.

Resulta fundamental darle un lugar protagónico a esta familia que decide participar de la clase virtual y ejercer su derecho a la educación a pesar de todo. Es la familia la que debe entender la virtualidad como el lugar donde se puede seguir aprendiendo, desde una concepción genuina de aula extendida que rompe con la lógica territorial de los lugares físicos para habitar un nuevo lugar antropológico que se construye a partir de aquello que nos humaniza: la cultura.

En resumidas cuentas, es momento de invertir la lógica imperante durante dos siglos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sigan teniendo lugar más allá del aislamiento físico. Una lógica en la que la fórmula que haga posible el encuentro entre el espacio público, el privado y el íntimo en el acto educativo sea tan simple como acercarse, golpear esa nueva puerta simbólica y decirle a nuestro alumnado y su familia: “Permiso, ¿puedo pasar?”.



REFERENCIAS

¹ Graciela Frigerio, *Tener o no tener lugar* (Montevideo: Editorial Azafrán, 2016).

² Tomer Urwicz, “La asistencia a clases virtuales es obligatoria; alumnos y docentes deben justificar sus inasistencias”, *El País*, 1 de abril de 2021, <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/asistencia-clases-virtuales-obligatoria-alumnos-docentes-deben-justificar-inasistencias.html>.

³ Daniel Gil, “Lo privado, lo público y lo íntimo en la obra de José Pedro Barrán”, *Revista de la Biblioteca Nacional*, n.º 8 (2013): 179-189.

⁴ *Ibíd.*, 183.

⁵ José Pedro Barrán, *Intimidad, divorcio y nueva moral en el Uruguay del Novecientos* (Montevideo: Banda Oriental, 2008), 25, citado por Gil, “Lo privado, lo público y lo íntimo...”, 183.

⁶ Marc Augé, *Los “no lugares”: espacios del anonimato* (Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 2000).

⁷ *Ibíd.*, 83.

Experiencias adolescentes, pandemia y no presencialidad

Participantes del Proyecto de acompañamiento a estudiantes avanzados de Educación Social en pasantías post práctica en liceos públicos de Montevideo (IAES - CFE)¹

La coyuntura de emergencia sanitaria interpuso múltiples afectaciones y transformaciones al modo de funcionamiento y formas subjetivas de experimentar la cotidianeidad. Este texto surge de una estrategia para conocer la experiencia de adolescentes sobre la no presencialidad y el retorno a los centros educativos en 2021. Se trata de una escritura colectiva en la que participamos docentes, estudiantes y egresadas de Educación Social que compartimos un espacio de reflexión sobre nuestro quehacer y lo que sucede en los espacios del campo socioeducativo en los que nos desempeñamos.

Conocer la experiencia juvenil en la pandemia parece todavía algo pendiente. Esta inquietud nos convocó en el proceso de reflexión del grupo: más allá de lo que creíamos o lo que circulaba como afirmaciones desde los adultos acerca de lo que les sucedía a los y las adolescentes, ¿qué piensan ellas y ellos?, ¿qué pueden decir sobre su experiencia acerca de la no presencialidad y el retorno a los centros de educación media?

A partir de esa pregunta central, durante el mes de agosto de 2021 realizamos una consulta a adolescentes de diferentes departamentos, barrios y edades. El único requisito que consideramos es que fueran estudiantes de algún centro de Educación Media al momento de responder. La consulta les proponía tres preguntas acerca de lo que extrañaban durante el período de no presencialidad y al regresar a los centros, y de cómo creían que incidirá en sus futuros el haber vivenciado esa experiencia. El propósito era conocer esas opiniones y pensar, volver a preguntarnos a partir de ellas. No se trató de buscar representatividad ni posibilidad de generalizar o establecer inferencias estadísticas.

La consulta fue respondida por alrededor de 200 adolescentes. A partir de las respuestas alcanzadas nos invitamos a una escritura divergente, a que cada quién buscara y escribiera a partir de aquello en lo que encontrábamos resonancia. Escuchar lo que dicen y seguir un hilo, esa fue la propuesta de la que resulta este escrito con diferentes texturas, que integramos aquí, y que tiene algo de mosaico y de vitral porque junta formas y colores diferentes, pero también nos deja ver a través de ellos.



El sentido de ir

Tres palabras aparecen y se repiten aludiendo al motivo para ir al centro educativo: encuentro, entendimiento y aprendizaje.

Parte de lo que ocurre en los centros educativos tiene que ver con el encuentro con otras personas y compartir un espacio y un tiempo. Este estar compartido se vuelve sentido y sentimiento. En primera instancia, lo que surge sería un aspecto específico del complejo proceso de socialización², radicado en el encuentro: en las respuestas se repite la amistad. Da sentido a ir al centro educativo y son sentimientos muy fuertes los que se generan al encontrarse con amigos y amigas.

El segundo motivo para ir son las explicaciones. Si la alusión a pares tiene que ver con la amistad, la mención de los adultos viene asociada con los aprendizajes. Esto nos resultó especialmente interesante, podría parecer de sentido común pero no lo es. Es significativo que en un momento donde la información parecería encontrarse disponible, adolescentes les reconozcan a figuras adultas la explicación y, sobre todo, que la valoren. Esto nos recuerda, en primera instancia, a los desarrollos realizados por Rancière y la figura de aquel maestro explicador que atonta, crítica (atendible, por cierto) al exceso de explicación de nuestras propuestas educativas³. La explicación es uno de los aspectos que los y las adolescentes rescatan como algo que faltó y por lo que tiene sentido la presencialidad. Esto puede estar relacionado con la costumbre de esperar que alguien explique, pero también con considerar que esto es productivo para aprender.

La explicación aparece desde lo que permite, no desde lo que inhabilita. La explicación como ejercicio educativo tiene en sí misma la posibilidad de desplegar el mundo, de abrir sus pliegues, de mostrarlo para volverlo disponible. En las respuestas, la explicación se encuentra asociada a una guía para el entendimiento, esto abre una hendidura, despliega un hueco, una falta y una búsqueda, que no es quizás otra cosa que la búsqueda del saber.

¿Para qué sirve ir a la escuela, al liceo, a la UTU? Esta pregunta trae en sí también la potencia de una de sus derivaciones posibles que permite la pregunta por aquellas cosas que se encuentran en estos lugares. ¿Con qué se encuentran las adolescencias en los ámbitos educativos escolares? ¿Con qué deberían encontrarse?

Se encuentran con la posibilidad de “hacer amigos” y con adultos que explican, enseñan. Estas dos claves dan pistas para pensar cómo deberían ser estos espacios, además de mostrarnos que, posiblemente, tendría que haber en ellos más posibilidades para encontrar.

La separación de la vida social de la vida escolar⁴ opera en estos ámbitos, pero la primera se sigue colando: la socialización, el encuentro y las otras personas siguen tomando parte fundamental. Si es parte de lo que pasa y de lo que da sentido a ir a un centro educativo, hay que pensarlo, darle lugar, pero resistiendo la tentación a colonizar estos espacios.

Los ámbitos escolarizados tienen que ver con los aprendizajes pero también con los encuentros, tienen que ver con los aprendizajes que se comparten, que se pueden, aunque sea en una forma efímera, compartir con otras personas.

Encontrar lo otro, a las otras y a los otros, da sentido a ir. Y no son dimensiones disociables, funcionan juntas. El desafío es que hagan sinergia, que se potencien mutuamente.

Los ámbitos escolarizados tienen que ver con los aprendizajes pero también con los encuentros, tienen que ver con los aprendizajes que se comparten, que se pueden, aunque sea en una forma efímera, compartir con otras personas.



Acerca de la cercanía y lo inmediato

“Que los profes se sentaran al lado mío y me explicaran”

“Mis amigos y la comunicación docente-alumno, en la virtualidad tenés que mandar un mensaje, esperar, y en la presencialidad te contesta”

¿Por qué para los estudiantes es tan valiosa la presencialidad a la hora de aprender? Una pista para responder nos la da una estudiante: la presencia del profesor en el aula facilita la comunicación en tanto la agiliza. En qué medida influye la forma o el contexto dónde se da esta comunicación es una pregunta que cobra especial relevancia en la situación que impuso la pandemia.

En el libro *La desaparición de los rituales*, Byung-Chul Han plantea que “la comunicación digital se está convirtiendo hoy cada vez más en comunicación sin comunidad”⁵. En la sociedad en la que vivimos bajo la lógica neoliberal están desapareciendo los rituales, que son formas de instalarnos en un espacio tiempo propio a la vez que compartido. “El tiempo que se precipita sin interrupción, no es habitable”⁶, plantea el autor. Las personas van quedando aisladas, no hacen parte de un grupo común, de algo común.

Los rituales dan estabilidad al tiempo. Encontrarse con la estabilidad que supone el centro educativo abre una posibilidad: que algo de la clase trascienda la mera rutina para convertirse en ritual. Un ritual, mediante la repetición, provoca cierto placer, da la posibilidad de habitar armónicamente una situación sin sobresaltos, contiene.

El contexto actual, la pandemia, abrió un paréntesis en las clases presenciales, parte del ritual que permite habitar un centro educativo. El trabajo a distancia, mediado por una pantalla, no sustituye lo que provoca una clase presencial. Una característica de la comunicación digital es que genera un vínculo sin cuerpo.

Que el estudiante aparezca en la pantalla y cumpla con la consigna es el vínculo que se propone. Lo que sucede en la virtualidad es del orden de la aparición, si la presencia remite a tener a alguien delante, la aparición es poner a la vista, es una imagen sin cuerpo. La proximidad permite al mismo tiempo conocer y detenernos (pausar en el otro) para escuchar (de cerca). La presencia, la cercanía, la proximidad nos impide no responder, la respuesta es inmediata porque es imposible, cara a cara, no comunicarnos.

El diálogo se ve distorsionado y alterado a través de las pantallas, a veces se da con dificultades, entre ellas el tiempo de demora en la videollamada, y otras veces queda en falta. Las pantallas nos devuelven nuestra imagen todo el tiempo, nos invitan a encerrarnos, es posible no responder, ofrecer nada como respuesta. Ejercer presencias permite estar aquí, todos juntos, para reconocernos y crear comunidad.

Los profes (aunque me queje)

Para los y las adolescentes que participaron en la consulta, un centro educativo no es tal sin lo que les pasa cuando pueden vivir el encuentro presencial. A aquella pregunta acerca de qué falta cuando falta la actividad presencial, la respuesta en la que insisten los y las adolescentes se sintetiza en lo que Recalcati ubica como lo que le da su mejor sentido y razón de ser a la escuela (en sentido amplio): hacer posible una y otra vez, exponerse a la sorpresa del encuentro⁷.

Una larga lista de acciones, experiencias y ocasiones de posibilidad que solo pueden ocurrir en el encuentro presencial de modo pleno (precisamente, no aplanado) ilustran eso que falta. Las respuestas nos ofrecen imágenes de lo que se extraña, de cuáles son, en qué consisten para los y las adolescentes, esos encuentros sorprendentes. Dos ‘asuntos’ nuclean aquello que, al faltar, se extraña: la vida grupal con pares y la interacción con los docentes, “verme con mis amigos”, “hablar de cualquier cosa con ellos durante la clase”, “los recreos”, “el grupo lleno de gente”, “salir de casa un poco”, “poder distraerme”, “respirar el ambiente que me rodeaba”, “estar con mis amigos en el salón y salir con ellos al patio”, “a la gente, a los demás”, “juntarme con mis amigos”, “estar todos juntos”, “estar acá”, “poder hablar”, “poder pasar tiempos con mis compañeros”, “venir y jugar con tus amigos y reírse y escuchar música”, “socializar”.

El contexto actual, la pandemia, abrió un paréntesis en las clases presenciales, parte del ritual que permite habitar un centro educativo. El trabajo a distancia, mediado por una pantalla, no sustituye lo que provoca una clase presencial. Una característica de la comunicación digital es que genera un vínculo sin cuerpo.



Esto no es una profe. Esto no es un amigo, no es una amiga. La virtualidad aplan, borra, simplifica. Es verdad que también acerca, muestra y posibilita. ¿Qué aprendimos de este tiempo? No podemos aceptar que el único aprendizaje sea estar preparados para una próxima pandemia o que sea el manejo de herramientas tecnológicas virtuales, a adaptarnos a que no hay presencialidad y, luego, a volver rápidamente al estado anterior a la pandemia. O que lo aprendido se acabe en los protocolos sanitarios. Este movimiento puede ser tomado como algo que muestre aspectos de nuestras propuestas educativas, de nuestras formas de ser educadores que quedaban ocultas en la rutina, una ruptura es siempre una posibilidad para ver, más allá de las pantallas y de la apariencia.

Preguntar en lugar de suponer. Ese fue el movimiento inicial de este proceso. Destacamos cuatro ejes en ese sentido, tres en lo que refiere a lo específico de la consulta y uno metodológico. El primero está dado por las afectaciones a la sociabilidad (en sus distintos alcances y formas) como lo más relevante en la experiencia adolescente. El segundo, el carácter necesario e insustituible de lo que se experimenta en los encuentros de los cuerpos compartiendo tiempos y espacios. No les da lo mismo una modalidad u otra, no son intercambiables, la virtualidad restringe y acota la experiencia adolescente. En tercer lugar, ese tiempo de alteraciones en las formas y figuras habituales de los encuentros (tanto en el sentido de lo que se interrumpe como en el de lo que se agudiza) se experimenta desde las condiciones de desigualdad o fragilidad inicial, así aparecen experiencias que marcan lo que extrañaron pero también algunos aspectos que fueron gratos durante los meses de no presencialidad (tiempo compartido con su núcleo de convivencia, tiempos de descanso y de actividad, tipos de actividades no habituales que pudieron desarrollar), mientras que otras dan cuenta de que, además de haber extrañado lo que no sucedía, se profundizaron situaciones y experiencias de daño y sufrimiento. Finalmente y más allá de lo específico de la temática acerca de la que propusimos la consulta, este proceso reafirma la necesidad de producir colectivamente significados cuando de pensar lo educativo se trata.

REFERENCIAS

¹ Este texto se produce en el marco del Proyecto de acompañamiento a estudiantes avanzados de Educación Social en pasantías post práctica en liceos públicos de Montevideo, línea de trabajo del Grupo Prácticas educativas en ámbitos escolares del Instituto Académico de Educación Social del Consejo de Formación en Educación (IAES - CFE). Participamos en la idea y contenido de este texto: María Fernández, Sol García, Candelaria Javier, Alex Vázquez, Amira Souto, Marcelo Morales, Matías Meerovich, Gabriela Pérez.

² James Vander Zanden, *Manual de Psicología Social* (Buenos Aires: Paidós, 1986).

³ Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Barcelona: Editorial Alertes, 2002).

⁴ Natalia Fattore, “Apuntes sobre la forma escolar ‘tradicional’ y sus desplazamientos”, en *Las formas de lo escolar*, comps. Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Buenos Aires: Del Estante, 2007), 13-32.

⁵ Byung-Chul Han, *La desaparición de los rituales* (Barcelona: Herder, 2020), 25.

⁶ *Ibíd.*, 13.

⁷ Massimo Recalcati, “Si cura a scuola la paura di vivere dei nostri figli”, *La Stampa*, 13 de setiembre de 2021, https://massimorecalcati.it/images/13_settembre_2021_-_Massimo_Recalcati_-_La_Stampa.pdf.



Entre el enunciado y la efectivización: el derecho a la educación en tiempos de pandemia

Yoana Carballo, Sandra Leopold y Cecilia Silva¹

Introducción

Responder a los requerimientos del sistema educativo no es una acción que pueda considerarse con ajenidad a las condiciones sociales de existencia. En este sentido, magros resultados educativos y de aprendizaje, así como accesos y asiduidades intermitentes, guardan estrecha relación con las peores condiciones socioeconómicas en las que transcurre la vida de niños, niñas y adolescentes en nuestro país. En este sentido, reflexionar en torno a la pandemia y la educación nos remite a un tiempo histórico en el que se han profundizado las inequidades educativas preexistentes en un contexto de ascenso de la pobreza al 11,6%². Se estima en 408.080 el total de personas en esta condición y, de ellas, 176.375 son niños y niñas, confirmando de esta manera la tendencia histórica nacional de concentración de la pobreza en la población de menor edad³.

A problemas profundos de larga data, no se observan respuestas sólidas y continuas desde la política pública. Las acciones gubernamentales en tiempos de pandemia, pautadas por la contracción presupuestal, restricciones en materia de protección social y siempre recurrentes debates acerca del papel del Estado, oscilan entre impulsos minimalistas de política asistencial y apuestas punitivas que parecerían pretender atender las expresiones de la desigualdad social mediante intervenciones sancionatorias y represivas.

En esta coyuntura, considerar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación como parte del plexo de derechos, es decir, de un cuerpo complejo de reconocimiento, garantías y ejercicio, supone el desarrollo de una problematización tan necesaria como cargada de interrogantes.

¿Sujetos de derechos?

El hablar de derechos, derechos humanos —entendidos como una red indivisible de condiciones reconocidas, recursos garantizados y posibilidades materiales para su efectivo ejercicio— y de reconocimiento de derechos, se ha vuelto un discurso dominante, política y socialmente correcto y, por tanto, esperado. A partir de la década de 1990 la ratificación mundial de la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a, inau-

guró un período histórico en el que emergió la noción de niño y niña como sujeto de derecho. Se configuró de esa manera la representación de una infancia definida desde el reconocimiento de un repertorio abarcativo de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, explícitamente enunciados en el tratado internacional y que resultarán, luego, recuperados durante el proceso de adecuación de los cuerpos normativos nacionales, tal como sucedió en Uruguay con la sanción del Código de la Niñez y la Adolescencia en el año 2004.

Esto, por un lado, ha operado como vía de legitimación de los distintos actores en posiciones de privilegio para la toma de decisiones en el ámbito de la política pública. Discursos aferrados a la enunciación de derechos. Al tiempo que también ha sido un factor de colectivización y movilización social sobre todo para actores sociales en posiciones subordinadas y con una llegada débil a los ámbitos gubernamentales de decisión.

En el fenómeno de apropiación del discurso basado en el paradigma de derechos parecería darse una práctica silenciosa de vaciamiento de la noción de derechos y de la práctica concreta que tal paradigma conlleva. De Sousa Santos señala el potencial emancipatorio de la política pública, al tiempo que identifica la fragmentación de este potencial en contextos de globalización⁴. La voz en alto de los hacedores de la política pública, entonando un prolijo discurso basado en los derechos, se contradice en una práctica diaria que no cuenta con los recursos mínimos para garantizar el ejercicio de derechos, producto de una política pública focalizada y con una pronunciada carga de individualización del problema que atiende.

El reconocimiento de las necesidades y los derechos de los niños y de las niñas se configuró como un elemento estructurante de la cultura contemporánea y un imperativo ético irrenunciable, pero señala, al mismo tiempo, los obstáculos a enfrentar con respecto a una materialización que se observa persistentemente comprometida. El discurso acerca de los derechos de la infancia se ha expandido tanto como ha perdurado el recurrente conjunto de problemas que les afectan. A ello se refiere Bustelo cuando afirma que al mismo tiempo que los derechos se reconocen en su “condición de existencia”, se desconocen en su “condición de ejercicio”; y esto, advierte, “puede instalar peligrosamente el derecho en una no relación con la vida, o su inverso, que es lo más frecuente: la vida sin protección del derecho”⁵. La expansión del discurso de los derechos del niño y la niña no modificó mágicamente la vida social ni las prácticas institucionales cotidianas. ¿Será, como afirma Ignacio Lewkowicz, que a “las palabras les está costando demasiado encontrarse con las cosas” y, en consecuencia, “el niño y la niña sujetos de derecho” puede pensarse como una expresión demasiado “fatigada” por el uso y por el sistemático desencuentro con la realidad?⁶

Tras la comprensión del complejo de derechos y su ejercicio es posible analizar el entramado de la lógica de dominación y subordinación que se manifiesta en los mecanismos de igualdad y desigualdad. En este sentido, al centralizar el análisis en el contexto

de generación o no de garantías para el ejercicio del derecho a la educación, es necesario detenerse en tres fenómenos sustantivos que podrían afectar los tránsitos escolares de niñas y niños⁷.

Uno de estos fenómenos es el reforzamiento de las lecturas biologicistas basadas en la constatación del problema de inadecuación a la cotidianeidad escolar y las exigencias curriculares. De aquí la generación de prácticas basadas en la intervención clínica e individualizada, bajo fundamentos diagnósticos. Vasen señala la profundización de la relación entre las neurociencias, la psicología de las emociones y los decisores de la política pública. Sin desconocer los aportes de las neurociencias para cierto parcial conocimiento del cerebro, éstas “descarrilan”, al decir del autor, cuando imprimen explicaciones biológicas a procesos de producción socio-política de la vida de niñas y niños.

El cerebro, afirma Vasen, es “volcado al escenario y dotado de ‘personalidad’ propia” y de “ente orgánico” pasa a “tener un ser propio y variadas pasarelas de despliegue en la vida cotidiana”. De esta manera, deja de ser “soporte o aporte” y se convierte “en el personaje causal y determinante de casi todo lo que nos pasa”. Acto seguido, concluye Vasen, se le piden “explicaciones sobre diferentes procesos que abarcan no sólo el pensamiento y sus funciones o disfunciones sino también su rol en el amor, la felicidad, los aprendizajes, el rendimiento laboral, los deportes, la creatividad, la ética, la moralidad y la vida en general”⁸.

Otro elemento, vinculado con el anterior, es la flexibilización de los contenidos y las prácticas educativas en función de fundamentos que imprimen una lectura individualizada y descontextualizada de las condiciones de vida. Esta práctica de flexibilización de contenidos y prácticas educativas puede entenderse pertinente en la atención de la singularidad de la situación de cada niña, niño y sus familias. Sin embargo, radica en la exposición de dificultades que no son analizadas en función de un contexto de vulneración de derechos sino de inadecuación curricular⁹. ¿De qué se trata entonces cuando se habla del derecho a la educación?

El tercer fenómeno radica en las condiciones materiales de existencia, la exposición de la vida de niñas, niños y sus familias a situaciones de vulneración de derechos y el lugar que se ocupe en la escala de igualdad-desigualdad producida por la gestión de la vida social. Esto supone el goce o no del ejercicio de todos los derechos, lo cual conduce a un análisis imprescindible de la batería de políticas públicas que dispongan la ampliación o no de un campo de posibilidades concretas.

Educación y pandemia

La afectación del derecho a la educación, principalmente para niños, niñas y adolescentes en condiciones de pobreza, no fue una novedad que trajo la emergencia sanita-

Si entendemos que el derecho a la educación se materializa según las posibilidades de amplitud o restricción que caracterizan a los procesos de democratización de la educación, en la emergencia sanitaria y social la democratización del derecho fue, para los más desaventajados, quebrantado.



ria, pero sí esta coyuntura de crisis sanitaria y social evidenció, bajo nuevos parámetros —como fue la virtualidad—, las condiciones desiguales de acceso a la educación.

El uso de las tecnologías de la información para la protección social es un fenómeno que, en términos de política pública, puede reconocerse con anterioridad al contexto de emergencia sanitaria. En este escenario, los acervos de capacidades y conocimientos acumulados en el campo educativo en torno al Plan CEIBAL¹⁰ constituyeron la —única— respuesta que los cuadros de gobierno privilegiaron para garantizar el derecho a la educación.

Esta decisión gubernamental fue una respuesta genérica que desconocía las desigualdades en las condiciones de existencia que niños, niñas y adolescentes tienen para acceder y sostenerse en el sistema educativo, y fue una respuesta instrumental que permaneció en los diferentes momentos de la emergencia sanitaria, y que se distanció de cualquier otra posibilidad de concebir la escuela con niveles de presencialidad. Además, fue una respuesta que en buena medida desconoció otras voces que diversos actores del campo educativo, como las Familias Organizadas de la Escuela Pública o el mismo cuerpo docente, hicieron pública bajo la propuesta que hiciera el Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) del gobierno: “lo primero que se abre son las escuelas y lo último que se cierran son las escuelas. [...] La escuela es un lugar seguro, sobre todo en los niños en situación de vulnerabilidad”¹¹.

La resistencia de estas voces naufragó en la arena política, la escuela permaneció en modalidad virtual y con ello el sujeto educativo quedó subsumido bajo una norma general que poco reconoció lo diverso y plural de su condición. Entonces, si entendemos que el derecho a la educación se materializa según las posibilidades de amplitud o restricción que caracterizan a los procesos de democratización de la educación, en la emergencia sanitaria y social la democratización del derecho fue, para los más desaventajados, quebrantado. Ello fue expresión de, al menos, tres condiciones inmediatas que mediaron esta situación: “el acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje; la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia o desde el hogar; y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje”¹².

Consideraciones finales

Las inequidades educativas y el desigual acceso a la educación parecen incrementarse al mismo tiempo que lo hace la pobreza y se debilitan los soportes de protección social en un ciclo histórico inédito en lo que a la pandemia se refiere. De esta manera, se reafirma lo ya sabido: el enunciado normativo acerca del derecho a la educación no asegura su efectiva realización. En una coyuntura donde se agudizaron los problemas en términos de protección y bienestar, podríamos decir que la escuela, que en crisis anteriores desarrolló funciones de acogida en un amplio sentido, permaneció instrumentando una respuesta administrativa que mantuvo poco margen de solución para las condiciones

antes mencionadas, a pesar de la implementación de estrategias para suministrar la alimentación o acompañar la virtualidad de la enseñanza con entregas de materiales impresos a fin de contrarrestar las disparidades de acceso a la conectividad de los niños y niñas y sostener el vínculo escolar, entre otras acciones. Ello, ante todo, fue una respuesta política que sintetiza lecturas y concepciones sobre la educación y el sujeto educativo.

Se reafirma lo ya sabido: el enunciado normativo acerca del derecho a la educación no asegura su efectiva realización.

REFERENCIAS

¹ Integrantes del Área académica Estudios sobre infancia y adolescencia del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

² Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria* (Montevideo: INEE, 2021), <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>.

³ Instituto Nacional de Estadística, *Estimación de la pobreza por el método de ingreso 2020. Boletín técnico* (Montevideo: INE, 25 de marzo de 2021), <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0321/c18681f1-7aa9-4d0a-bd6b-265049f3e26e>.

⁴ Boaventura De Sousa Santos, “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, *El otro derecho*, n.º 28 (2002): 59-83, https://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf.

⁵ Eduardo S. Bustelo, *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007), 114.

⁶ Ignacio Lewkowicz, *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez* (Buenos Aires: Paidós, 2008), 69.

⁷ Juan Vasen, “Cuando las neurociencias descarrilan”, *Revista del Hospital de Niños de Buenos Aires*, n.º 58 (2016): 203-204, <http://revistapediatria.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/263-indice.pdf>.

⁸ *Ibidem*, 204.

⁹ Carina Kaplan, “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?”, en *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*, coords. Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (Buenos Aires: Noveduc, 2005), cap. 6.

¹⁰ Este Plan se crea en 2007, con el objetivo de “apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas”. Recuperado de “Qué es Plan Ceibal”, *Plan Ceibal*, acceso el 29 de noviembre de 2021, <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional/>.

¹¹ “Para el GACH las escuelas son ‘lo primero que se abre y lo último que se cierra’”, *la diaria*, 21 de enero de 2021, <https://ladiaria.com.uy/articulo/2021/1/para-el-gach-las-escuelas-son-lo-primero-que-se-abre-y-lo-ultimo-que-se-cierra/>.

¹² Elisa Failache, Noemí Katzkowicz y Alina Machado, “La educación en tiempos de pandemia. Y el día después”, *Departamento de Economía* (blog), 3 abril 2020, 2, http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%C3%ADa_despu%C3%A9s.pdf.

www.fhce.edu.uy/oded



Observatorio
del Derecho a la Educación