

Ministerio de Educación y Cultura

Pablo da Silveira

Ministro

Ana Ribeiro

Subsecretaria

Pablo Landoni Couture

Director General de Secretaría

Gonzalo Baroni

Director de Educación

Alicia Dambrauskas (Coordinación)

Lorena Cousillas

Malena Pérez

Daniel Velázquez

Área de Educación No Formal

Equipo de Educación para Personas Jóvenes y Adultas

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo, en esencia, es un registro de las reflexiones, decisiones y acciones implementadas en los centros educativos pertenecientes al Programa Nacional de Educación y Trabajo, los CECAP, en el período de suspensión de la presencialidad a causa de la pandemia ocasionada por el COVID19.

Como en todo registro su intención es aportar a la memoria histórica y colectiva; en este caso, a los efectos de extraer aprendizajes de lo hecho y no hecho en condiciones de excepcionalidad. No evoca grandes hitos, sino esos pequeños movimientos, por momentos dubitativos, en otros enérgicos, pero siempre presentes que han tejido cada día los hilos de la comunidad educativa de los CECAP, tratando de hilar la red que evitara el extravío de sus estudiantes en el laberinto que dejó el cierre abrupto de los centros.

La recuperación de esa trama no hubiera sido posible sin la confluencia de muchas voluntades.

En primer lugar, de la Dirección de Educación, que permitió concretar la iniciativa entendiendo que esta tarea podría ser valiosa para el Programa y también para la comunidad educativa en general, ya que la población a la que está destinada esta propuesta educativa implica desafíos que están presentes, en mayor o menor medida, en todos los ámbitos de la educación.

En segundo término, al equipo de la Coordinación Nacional del Programa, por su apertura, al compartir sus propios registros que fueron fundamentales para orientar nuestra búsqueda, y la honestidad intelectual de sus relatos iniciales que nos motivó a seguir buscando.

Un agradecimiento especial a todos y cada uno de los integrantes de los equipos en territorio entrevistados y también a los que no pudimos entrevistar, sin otra justificación que la tiranía de los tiempos.

Sus palabras son los cimientos sobre los cuales se asienta el documento que sigue y que, sin duda alguna, quedará estrecho para ilustrar las emociones que transmiten sus relatos. Las inflexiones de voz, las lágrimas y risas, la gestualidad, no son representables a través de grafemas.

Y, finalmente, un cálido agradecimiento a las y los jóvenes que nos sorprendieron con sus respuestas a una encuesta que se formuló con expectativas acotadas dadas las circunstancias. Sus palabras nos conmovieron.

Esperamos que las nuestras evidencien el respeto a vuestro compromiso y trabajo.

PRÓLOGO

Durante la pandemia, el hilo no se cortó. Pero sobre todo el Estado, en su cara vincular más amable, estuvo presente. Educadores, talleristas y referentes cumplieron guardias, recorrieron, llamaron, escribieron, aprendieron, pudieron. «Una nueva desvinculación no era aceptable», declara como expresión de motivación, una de las voces consultadas. La comunidad de aprendizaje fue desafiada y el resultado, altamente positivo.

En esta sistematización el lector va a transitar por emociones, gratas sorpresas y un fuerte contacto con lo local. Los logros obtenidos por los CECAP, tantos como Centros hay distribuidos en el país, se deben a varios factores. Entre ellos, el desempeño descentralizado, pero acompañado, la fortaleza de comprender que los caminos no son homogéneos, la clara referencia educativa, con autonomía en lo pedagógico y presupuestal asistida desde la coordinación. La descentralización acompañada tuvo sus frutos. La no homogeneización de los caminos es una de las principales fortalezas de este programa. A su vez, una clara referencia educativa, junto a autonomía en lo pedagógico y lo presupuestal con acompañamiento desde la coordinación, permitió tener tantos resultados como CECAP hay en el país.

Esta pausa en los abrazos cotidianos, los mates en ronda, los apretones de mano y – ¿por qué no? – el distanciamiento no sostenido, sirvió para reflexionar sobre la educación en un tiempo y espacio específicos. Como los autores lo destacan, la conjunción de ambos ya no va a ser tan habitual y, agregaría, ni siquiera necesariamente deseable.

El trabajo transita por reflexiones del equipo docente dialogando con documentos de expertos con distintos perfiles y finaliza con una consulta que alcanzó a un tercio de la población estudiantil. Estas aristas presentan una ruptura con respecto al diálogo endogámico al cual estamos habituados en la educación. CECAP no se construye en base a la oposición con el sistema tradicional ni es la negación de la educación formal, es una respuesta. Es una respuesta diferente, que convive con lo local, con lo multidisciplinario y lo rebelde.

Nos quedan preguntas por responder y resultados por obtener. Por eso, pensamos sobre el uso de plataformas, redes sociales, conectividad y herramientas para la vida cotidiana. Las tecnologías de la información hacen a la educación, como las matemáticas a lo doméstico. Se han vuelto indisolubles. Esto nos empuja a seguir insistiendo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los jóvenes, nos convoca para consolidar un acompañamiento que colabore en el bienestar de nuestros educadores.

La educación nos sigue inerpelando y este tipo de esfuerzos abona la vocación de todos aquellos que estamos trabajando en y para ella.

Gonzalo Baroni
Director de Educación



ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	11
II.	LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CAPACITACIÓN Y PRODUCCIÓN	12
III.	MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA	14
	La importancia del vínculo educativo	14
	La comunidad de aprendizaje	16
IV.	MARCO METODOLÓGICO	19
	Objetivos	19
	Diseño del relevamiento	19
V.	TRES MOMENTOS DEL PROCESO: IMPACTO, BÚSQUEDAS, REENCUENTRO	22
	Impacto	22
	Búsquedas	25
	Reencuentro	28
VI.	LOS CECAP COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	32
	Movimientos concatenados frente a un nuevo escenario	34
	Los planes de centro también se mueven	39
	Observación e intervención en perspectiva nacional	47
VII.	ESTRATEGIAS Y MEDIOS DESPLEGADOS	49
	Los fines y los medios	50
	De más a menos actividades, de menos a más sentidos	63
	El termómetro en manos juveniles	66
	Experiencias	67
	En síntesis	72
VIII.	LA VOZ DE LOS Y LAS ESTUDIANTES	74
	Caracterización de la muestra	75
	Condiciones de posibilidad para el aprendizaje a distancia	77
	Vínculo con las actividades y tareas que propone el centro educativo	79
	Uso del tiempo	85
	Registro emotivo	87
IX.	LECCIONES APRENDIDAS: UN BORRADOR	94
	La importancia de sostener	94
	La necesaria perspectiva integral del aprendizaje	96
	Valoración del campo de la educación no formal	98
	¿Hacia modelos educativos híbridos? Cara y contracara	100
	EPÍLOGO	104
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
	ANEXOS	109





«El vínculo educativo entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido,
abriendo de esta manera las posibilidades de lo inédito»

María Zambrano¹

I. INTRODUCCIÓN

El día 13 de marzo de 2020 será recordado en nuestro país como la fecha en que la pandemia originada por la acción del virus COVID19 arribó al Uruguay. Se habían diagnosticado los primeros casos.

A partir de ese día, la vida cotidiana de la sociedad cambió radicalmente, ingresamos en situación de distanciamiento social, y junto con las diferentes medidas adoptadas, todos los centros educativos, a pocos días de iniciar sus clases, debieron cerrar sus puertas, y suspender las instancias presenciales.

Este estudio aborda cómo se procesó esta contingencia en el contexto de los Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP) que integran el Programa Nacional de Educación y Trabajo, de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, durante el marco temporal comprendido entre ese día *D* de marzo y el mes de agosto, es decir, durante el tramo en el que habitualmente transcurre el primer semestre de esta propuesta educativa.

¹ En Tizio, H. (coord.). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, p. 41.



II. LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CAPACITACIÓN Y PRODUCCIÓN

El Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) se ejecuta a través de una red de 21 centros educativos que se distribuyen en todo el territorio nacional y son co-gestionados por la Dirección de Educación y las Intendencias departamentales.

Su cometido específico es desarrollar una propuesta educativa de carácter integral, destinada a jóvenes de entre 14 y 20 años que han acreditado nivel educativo primario, pero han tenido dificultades para sostener sus estudios de educación media y tampoco han podido acceder a un trabajo formal. Se trata de una población estudiantil asociada a la vulnerabilidad socio-económica y que, por tanto, ha tenido dificultades para el ejercicio pleno de sus derechos como adolescentes y jóvenes.

La propuesta, que pertenece al ámbito de la educación no formal y que cuenta con una matrícula anual de unos 2.500 jóvenes, está organizada en una lógica semestral (puede alcanzar hasta 4 semestres) y tiene dos objetivos esenciales: promover la revinculación al sistema educativo formal a efectos de culminar la educación obligatoria y, simultáneamente, la incorporación de saberes y habilidades para el mundo del trabajo. De ahí su carácter integral, pues se estimula la construcción de ciudadanía, al acompañar la formulación de un proyecto educativo y/o laboral por parte de cada joven participante, así como la interacción y participación ciudadana en la comunidad a la que pertenecen.

A esos efectos, en cada CECAP se integra un equipo de educadores y educadoras que desempeñan diferentes roles y cuentan con diversidad de perfiles profesionales, articulando su trabajo en torno a un Plan de Centro definido anualmente y en función de los intereses locales. Cada centro posee una dirección o coordinación e incluye las siguientes áreas de trabajo pedagógico: conocimientos básicos; expresión artística; educación física, recreación y deporte; tecnologías de la información y la comunicación; laboral y, transversalmente a las anteriores, la referencia educativa.

La multiplicidad de espacios de experimentación en la búsqueda de los saberes y las habilidades que los y las jóvenes portan sin saberlo, los coloca en el lugar de sujetos con posibilidad de transformarse y proyectarse. Con el fin de facilitar este



proceso, la actividad se planifica incluyendo instancias de orientación y reflexión individual y grupal.

Para una mejor aproximación al mundo laboral, se organizan emprendimientos productivos o pasantías laborales y, a los efectos de facilitar la continuidad educativa, se cuenta con convenios de trabajo conjunto con el Consejo de Educación Secundaria (CES) y con el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP-UTU).

En el caso de Secundaria, se implementa a contraturno en el CECAP una adaptación del Plan 2009 que permite culminar en tres semestres la Educación Media Básica. La propuesta es de carácter modular y funciona con modalidad de proyectos. La articulación con el CETP es en el marco del Proyecto Redescubrir, que acredita los saberes incorporados en el primer trayecto de CECAP y da continuidad a la trayectoria educativa de las y los jóvenes, a través de la modalidad Formación Profesional Básica (FPB). La propuesta, que se organiza en 3 años, permite que durante el primer año los y las jóvenes transiten por CECAP cursando una serie de asignaturas dictadas por docentes del CETP-UTU. En el segundo año ingresan a un segundo Trayecto (Módulos 1 y 2 del FPB) en la orientación elegida, manteniendo algunas áreas de CECAP, ya sea en forma integrada o en espacios propios. Finalmente, en el tercer año cursan los Módulos 3 y 4, finalizando, de este modo, la Educación Media Básica y recibiendo el certificado de Operario Práctico en la orientación que hayan cursado.

Esta articulación entre la educación no formal y formal se observa como muy auspiciosa para el efectivo ejercicio del derecho a la educación por parte de las y los jóvenes, a quienes la sostenibilidad de los estudios formales les ha resultado esquivada.



III. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

La importancia del vínculo educativo

Toda práctica educativa se inscribe en la construcción y fortalecimiento del vínculo educativo entre educador y educando, agente y sujeto de la educación.

Un vínculo social, en términos generales, es una relación que se establece a través del tiempo en la cual se generan lazos afectivos que la sostienen, gracias a la comunicación verbal y no verbal y a la confianza mutua. La importancia del lenguaje es entonces central para la construcción de cualquier tipo de vínculo social.

No todo vínculo social es un vínculo educativo. La especificidad del vínculo social de carácter educativo radica en que está mediado por determinados contenidos culturales, entendidos como valiosos por el conjunto de la sociedad en determinado lugar y tiempo histórico, y que el educador o la educadora tiene la responsabilidad de poner a disposición de quienes transitan el proceso educativo.

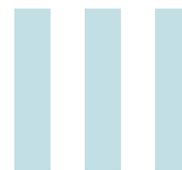
Paulo Freire, en su teoría crítica de la educación popular, y a través de su metodología de alfabetización de personas adultas, ha sustentado el carácter dialógico del proceso educativo que se explicita en su conocida expresión «Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender» (Freire, 1997, p. 25).

La cita de referencia sostiene la construcción social del conocimiento y el reconocimiento y validez de los saberes que portan las personas y que fueron adquiridos en el transcurso de su experiencia vital.

Sin embargo, esta posición gnoseológica y pedagógica que reconoce la existencia de dos sujetos en el vínculo educativo, y no una relación sujeto-objeto, presente en las prácticas educativas conservadoras previas al movimiento de la Escuela Nueva o Activa², no obsta que se trate de una relación asimétrica, donde la dirección y liderazgo del proceso le compete a educadores y educadoras. No puede resignarse esa responsabilidad que es sustantiva e inherente al oficio de educar.

² La presencia de este movimiento, surgido a fines del siglo XIX, que tuvo en John Dewey a uno de sus mayores exponentes y que interpeló toda la educación, no significa que aún no persistan prácticas conservadoras en múltiples ámbitos educativos.

¿Y cómo se construye ese vínculo?



Acudimos aquí al texto del Educador Social Marcelo Morales, quien en su artículo *Más allá de las prácticas educativas*, plantea que el vínculo, al que nombra como *relación educativa*, se va conformando a través de prácticas y encuentros.

Desagregándolas analíticamente, en tanto las prácticas son planificadas e intencionales y los contenidos a compartir se estructuran de manera articulada y en función de objetivos y métodos; en los encuentros, son las emociones y el manejo de los imprevistos los que priman, expresándose la humanidad de quienes intervienen.

El equilibrio entre ambas dimensiones (prácticas y encuentros) o la primacía de una sobre otra, se definirá en cada situación educativa, que implica un tiempo y un espacio específicos, no circunscriptos necesariamente a la presencialidad.

Estamos pensando a la relación educativa como un continuo que tiene un comienzo y un final, con un desarrollo que alterna presencia con ausencia. De este modo, la relación educativa va más allá que las situaciones en que se comparte tiempo-espacio de lo que podríamos llamar trabajo educativo propiamente dicho. A este trabajo educativo “en sí”, lo podemos pensar bajo dos parámetros, el que se basa en un proyecto de transmisión de cultura y el que prioriza la dimensión de encuentro. Es así que la práctica educativa [...] y el encuentro educativo (tomando la idea de Nassif (1980) de que la educación es el encuentro “mismo”) serían componentes de la relación educativa. (Morales, 2016, pp. 75-76)

En este sentido, la construcción del vínculo educativo sostenido por los educadores de CECAP tiene como punto de partida la concepción educativa que venimos de explicitar e incorpora, como otra característica, la filiación institucional en la que se inscribe. No se trata de un vínculo construido a la intemperie, sino en el marco de una institución de educación no formal que, ofreciendo una propuesta educativa integral y socialmente integradora, se constituye como referencia.

Fabricar el vínculo institucional, afirma Pierre Legendre, es obra de la genealogía, es ella, la que sostiene el hilo de la vida, anudando lo biológico, lo social, lo inconsciente. La genealogía que abre a la filiación y particularmente a esa “forma” de la filiación a la que damos el nombre de filiación simbólica, la que inscribe a cada sujeto al conjunto que excede a lo familiar, dándole (eventualmente) un lugar en la polis. (Frigerio, 2017, p. 49)

Como se sostiene en la cita que antecede, el vínculo educativo, cuando adquiere el carácter de vínculo institucional, posibilita la filiación de los y las jóvenes que participan de la experiencia educativa de los CECAP, a la polis, a la sociedad más allá de su círculo social primario, a saber, su familia, vecinos o amigos cercanos.



En ese sentido, los CECAP son ámbitos educativos donde la construcción de una ciudadanía plena, ejerciendo derechos y asumiendo responsabilidades, es un objetivo muy destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción de una filiación institucional es particularmente relevante en jóvenes que se han sentido o han sido rechazados por otras instituciones educativas.

Como venimos de sostener, es a las educadoras y a los educadores a quienes corresponde asumir la iniciativa en la sostenibilidad y fortalecimiento del vínculo educativo, responsabilidad que debe afrontar diferentes obstáculos y dificultades, para lo cual es preciso ejercitar una permanente creatividad. No existen fórmulas preconcebidas ni estandarizables para hacerlo por su condición de relación humana, y mucho menos en una propuesta educativa que articula en el binomio educación-trabajo múltiples espacios de aprendizaje y alterna instancias colectivas e individuales.

En las palabras de una educadora histórica del Programa, Licenciada en Educación, Analía Acevedo:

El oficio del educador de CECAP es una constante invitación a reconocerse artesano de su hacer; la práctica es una experiencia reflexiva constante, es un modo de concretar su tarea pero en definitiva es una didáctica viva de su enseñanza. La experimentación, la observación, la capacidad creativa que se desarrolla y se recicla constantemente –son herramientas formativas– que cultivan al sujeto educativo, desde lo sensorial y lo sensible, permitiéndole integrar esos conocimientos a su propio universo. (Acevedo, 2012, p. 77)

Cuando las estructuras se ponen en tela de juicio, como en el caso de la actual pandemia, se extrema el sentido de creatividad de quien educa, desafiando, cual artesano, las condiciones materiales y ambientales para mantener el vínculo educativo. Ante una situación de crisis y de gran incertidumbre, es la creatividad humana a través de la inteligencia, la sensibilidad, el ensayo y el error, la tarea reflexiva —que siempre es con otros— la que mantiene funcionando los sistemas educativos.

La comunidad de aprendizaje

Abordaremos la aproximación al proceso que se desarrolló durante el primer semestre del presente año lectivo de los CECAP con el prisma conceptual de *Comunidad de aprendizaje*, entendiendo por tal el desarrollo de un proyecto educativo que involucra a diferentes agentes del propio centro educativo y de su entorno, que aúnan sus esfuerzos con un propósito de transformación social y cultural. Esa ha sido la perspectiva de los CECAP a partir de su reformulación en 2005 como una propuesta educativa integral e integradora.

El diseño del programa educativo de centro, a través de la articulación de las distintas áreas y soportes educativos, da cuenta de una clara integralidad, conjugando las dimensiones bio-psico-socio-culturales del desarrollo humano, en base a una

propuesta educativa abierta, flexible e integradora que apuesta a fortalecer la formación en todos los ámbitos de la vida cotidiana (familiar, socio-comunitario, educativo y laboral), y en forma permanente. (Pérez, 2009, p. 114)

La Comunidad de Aprendizaje apuesta por un modelo inclusivo de centro en el que se promueva el desarrollo de todos y todas, independientemente de que los puntos de partida de sus integrantes sean diferentes, debido a sus condiciones socioeconómicas, culturales, personales. Se impulsan estrategias conceptuales, organizativas y metodológicas encaminadas precisamente a que todas las personas de la comunidad puedan definir y avanzar en sus propias trayectorias, interpelando la idea de una identidad esencial preexistente y concibiendo prácticas educativas que cuestionen «la necesaria continuidad entre sujeto social y sujeto educativo» (Martinis, 2016, p. 48). Esta concepción se centra no en el déficit sino en las potencialidades que todas las personas poseen por el simple hecho de ser personas. Por tanto, el inicio del proyecto tendrá lugar con un diagnóstico situacional, no solo de las carencias, sino, y sobre todo, de las fortalezas detectadas, a efectos de apoyarse en ellas para la superación de las debilidades.

En particular, construir una Comunidad de Aprendizaje implica revisar la distinción convencional entre escuela y comunidad, así como entre educación formal, no formal e informal, y los modos convencionales de ver y concretar las vinculaciones entre ellas. (Torres, 2001, p. 3)

Nótese que se destaca el término aprendizaje y no el de enseñanza, en el sentido que la centralidad está colocada en la persona que aprende y simultáneamente por el carácter dialógico de todo el proceso educativo, entendido como proceso sociocultural. En el transcurso de la experiencia educativa sus agentes son aprendientes y desarrollan un sentido de pertenencia e identidad compartida, al involucrarse y reflexionar sobre el devenir de su quehacer educativo buscando la mejora de sus prácticas.

En el contexto histórico en el que escribimos estas notas, el término aprendizaje y el hecho de constituirnos como sujetos aprendientes, no es más que una constatación de la realidad; todas y todos estamos aprendiendo de este proceso en tanto transcurre. Desde los ámbitos científicos a los deportivos, desde los ámbitos familiares a los colectivos, desde los ámbitos productivos y comerciales a los sociales y culturales, estamos aprendiendo cada día. Todas y todos, en mayor o menor medida, hemos tenido que reinventar nuestras prácticas cotidianas de trabajo y de recreación, de vecindad e inclusive de relacionamiento intrafamiliar. El escenario actual, que parece desbordar los modos de organización y las dinámicas conocidas, desafía a un pensamiento situacional que se lance a imaginar, crear, ensayar, a «ir haciendo» (Southwell, 2020, p. 169).

El centro educativo, como nunca, apela entonces a su condición de comunidad para sobrellevar y superar el impacto generado por el aislamiento. Para que el vínculo educativo no se diluya y poder sortear los obstáculos que la situación de



pandemia levanta, más que nunca hay que apostar a lo que une, a lo que se comparte, a lo común, a la comunidad. Es necesario idear prácticas para que el diálogo educativo continúe, *para que el hilo no se corte* a pesar de las circunstancias.

Estas apreciaciones nos conducen a la noción de **aprendizaje situado**.

El proceso de aprendizaje situado se efectúa siempre allí donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todas experimentan y reconocen como significativa. Consiste, también, en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las que experimentar la propia práctica con un significado pleno. (Niemeyer, 2006, p. 111)

Como es observable, el aprendizaje situado subraya la relevancia de la relación entre los saberes ya incorporados por el sujeto y los nuevos conocimientos, posibilitando su integración cognitiva y la condición de que este proceso no se produce en aislamiento, sino a partir del trabajo con otros. Esta concepción de aprendizaje, asentada en un enfoque socio-cultural, e incorporando la experiencia práctica como sustantiva, se corresponde con los cuatro pilares que Jacques Delors subraya en el Informe de la Educación de UNESCO 1996, es decir, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.

El enfoque integral de los CECAP propone todas estas dimensiones en el proceso complejo de aprender para el ejercicio ciudadano pleno. Ahora bien, en este primer semestre de 2020, cuando la presencialidad y el diálogo cara a cara que conlleva se vio suspendido:

- ¿Cómo fue posible mantener el vínculo educativo en este contexto?
- ¿Cuáles fueron las acciones y estrategias desarrolladas por las educadoras y los educadores para evitar que el distanciamiento y la no presencialidad conspiraran en su contra?
- ¿Qué reflexiones y aprendizajes nos deja esta experiencia hacia el futuro?

En definitiva, cómo seguir haciendo educación y colaborando en la configuración de lo *inédito viable*, en la feliz expresión de Paulo Freire, marcando presencia en la ausencia.

En esa búsqueda nos embarcamos.

IV. MARCO METODOLÓGICO

Ante la vastedad de los mares, al embarcarnos, cargamos a nuestra brújula del sentido que nos orientaba: conocer, visibilizar, aprender, compartir. En torno a esos sentidos nos trazamos objetivos muy concretos y salimos al diálogo con los equipos de trabajo.

De los equipos de trabajo recogimos algunos documentos y muchas voces, siempre abiertas, reflexivas, propositivas. Desde el comienzo tuvimos presente involucrar la voz de adolescentes y jóvenes, y fue en el propio diálogo que encontramos la herramienta para hacerlo.

Objetivos

- Obtener aprendizajes de las estrategias impulsadas por el Programa Nacional de Educación y Trabajo para el mantenimiento del vínculo educativo con las y los estudiantes de la propuesta, en el marco de la suspensión de la presencialidad a causa de la emergencia sanitaria.
- Distinguir las diferentes etapas del proceso de reconstrucción y sostenimiento del vínculo educativo.
- Identificar los efectos y resultados obtenidos con los diferentes dispositivos de comunicación y pedagógicos empleados, con relación al vínculo educativo y al proceso de aprendizaje.

Diseño del relevamiento

Para el relevamiento de información se optó por una estrategia mixta cuali-cuantitativa, que debido al contexto se realizó, prácticamente en su totalidad, mediante medios virtuales (entrevistas por plataforma zoom y encuesta en línea por Google).

Recolección documental

En una primera instancia se recogieron los registros documentales con que contaba la coordinación nacional del Programa, integrado por una coordinadora nacional y cuatro coordinadoras asistentes que distribuyen su trabajo en las diferentes regiones del país.



Los documentos *Proceso de desarrollo de estrategias de trabajo frente a la emergencia sanitaria* (mayo 2020) y *Retorno a la presencialidad* (julio 2020), redactados por el equipo de coordinación nacional, registran las acciones implementadas durante las instancias de apertura, seguimiento y cierre de la no presencialidad en los CECAP, así como el retorno. Se constituyen en textos ordenadores del relato en torno a la identificación y caracterización de etapas del proceso y una importante base de apoyo en el diseño de este trabajo.

También se nos facilitó el acceso al Servicio de Información y Gestión de los CECAP (SGI- CECAP), a efectos de visualizar las características de su integración de matrícula y equipos de educadores.

Entrevistas

Las entrevistas tuvieron un carácter semiestructurado en base a una guía orientadora de preguntas alineada con los objetivos del estudio.³

Se delimitó un campo compuesto por dos grupos:

En el primero, que corresponde al equipo de coordinación nacional del Programa, se abordó la totalidad del universo, realizando entrevistas a la coordinadora nacional y a cada una de las coordinadoras asistentes.

En el segundo, que corresponde a los equipos de los 21 centros educativos en territorio que integran el PNET, ante la imposibilidad material de abordar la totalidad del universo, se definieron algunos criterios para obtener una visión amplia del proceso seguido en el período de trabajo educativo no presencial.

- Se identificaron tres roles diferentes desempeñados en cada CECAP: coordinaciones (o direcciones en el caso de Montevideo y Rivera), educadores y educadoras referentes y talleristas.
- Se agruparon los CECAP en tres regiones para respetar la representación territorial y concluido el agrupamiento, en cada subgrupo, en forma aleatoria, se entrevistó en algunos CECAP a las coordinaciones o direcciones y en otros a educadores y educadoras referentes. No se llegó a integrar la voz individual de los y las talleristas debido a la amplitud y densidad de la muestra.
- Finalmente, se realizaron tres entrevistas colectivas que integraban coordinaciones, referencias educativas y talleres en un CECAP de cada región.

En total se realizaron 21 entrevistas⁴, distribuidas de acuerdo al siguiente detalle:

³ Ver Anexo I: Pauta de entrevista.

⁴ Ver Anexo II: Listado de las personas entrevistadas.

- 4 al equipo de coordinación nacional (1 colectiva y 3 individuales).
- 7 a coordinaciones o direcciones (Florida, Las Piedras, Brazo Oriental, Paysandú, Rivera —equipo de dirección—, Toledo y Treinta y Tres).
- 7 a educadores y a educadoras referentes (Barros Blancos, Colonia, Fray Bentos, La Paz, Maldonado, Melo y Cerro).
- 3 entrevistas colectivas con distintos roles integrados (Minas, Salto y Young).

Encuesta a jóvenes

Al inicio del segundo semestre, entre el 17 y el 27 de agosto, y en el marco de una actividad presencial ajustada a protocolos sanitarios, se aplicó a los y las jóvenes una encuesta en línea⁵ autoadministrada, con la finalidad de recoger su voz respecto al proceso vivido.

Para su aplicación, cuya viabilidad se había explorado previamente con los diferentes equipos de trabajo a través de las entrevistas, se remitió a cada CECAP un instructivo de aplicación⁶. Se recibieron 668 respuestas de los 21 centros educativos del país, configurando el 30 % de matrícula de marzo.

⁵ Ver Anexo III: Formulario de la encuesta.

⁶ Ver Anexo IV: Instructivo de aplicación de la encuesta.

V. TRES MOMENTOS DEL PROCESO: IMPACTO, BÚSQUEDAS, REENCUENTRO

«Dada la irrupción repentina del Covid19 en la cotidianeidad de todos y también de los centros CECAP, las posibilidades de anticipación del acontecimiento y por lo tanto de procesamiento del mismo se vieron truncadas. Tampoco tenemos como sociedad representaciones previas de eventos similares a las cuales echar mano para su simbolización. De ahí que las primeras reacciones tuvieran que ver con un detenimiento y una parálisis de las acciones, de la posibilidad de pensar, invadió el miedo y la angustia. [...]».

Los primeros contactos e instancias con los equipos de trabajo evidenciaron esto, por lo cual se buscó motivar el encuentro con el otro, comprender estos mecanismos que están por debajo de nuestras reacciones lógicas, de los motivos del miedo, la parálisis. Fomentar el intercambio que posibilite volver a la calma, salir del replegamiento narcisista y desplegar las pulsiones que alimentan la creatividad y la producción» (Fragmento extraído de la *bitácora*⁷ del equipo de coordinación nacional).

Impacto

Estaba allá lejos, en China y de repente estaba acá... (E17)

Estas primeras líneas de los registros del equipo de coordinación nacional del PNET-CECAP dan cuenta del impacto inicial generado por la noticia que anunciara la llegada del COVID a nuestro territorio. Como se observa, la descripción se asienta en el ámbito de las emociones y valoramos estas letras iniciales por la captura de una imagen que tomamos como punto de partida de nuestro viaje, por los recuerdos de lo acontecido en este primer semestre de la propuesta educativa de los CECAP, signada por la excepcionalidad.

En las entrevistas hemos percibido las dificultades de historizar lo acontecido. Y no es de extrañar. Se trata de un proceso abierto, aún no finalizado, y del cual formamos parte todas y todos los habitantes de este mundo que después de tantas décadas nos enfrentamos a la vulnerabilidad implícita en una pandemia. Histori-

7 En la marina mercante, se conoce con el nombre de cuaderno de bitácora al libro en el que los marinos, en sus respectivas guardias, registraban los datos de lo acontecido. Entendemos que corresponde el término porque, simbólicamente, también se navegó en una tempestad.

zar es objetivar, y es extremadamente difícil alcanzar el distanciamiento necesario para ese ejercicio cuando quien narra es sujeto protagonista no de lo sucedido, sino de lo que está sucediendo.

Por eso, parálisis, miedo, ansiedad y, fundamentalmente, incertidumbre son palabras que se deslizan reiteradamente en todos los relatos. No obstante, si bien con diferentes tiempos, entre dudas e impulsos, con liderazgos fuertes o apoyados en los demás integrantes de los equipos, estos se fueron sobreponiendo al impacto inicial y volvieron a ponerse en movimiento.

A continuación, presentamos una urdimbre de emociones, intenciones, percepciones y acciones que fueron verbalizadas con mayor o menor recurrencia por nuestros entrevistados al solicitarles cinco palabras que representaran lo vivido. La trama de este período de excepcionalidad se ha tejido con todas ellas y posiblemente con muchas otras, pero las compartimos como una síntesis gráfica de lo experimentado por quienes fueron protagonistas. Les alentamos a distinguirlas en los relatos que irán encontrando a lo largo de este trabajo.



La primera reacción fue la de tener la voz de los equipos. (E1)

Las comunicaciones desde la coordinación nacional se iniciaron por vía telefónica o por grupos de whatsapp, pero se observó restringida la posibilidad de intercambio.

Se debía generar una reunión de equipo lo más similar a lo que era de manera presencial, donde hubiera una construcción colectiva. (E1)

El encontrarse con otros, el compartir la mirada y no verse tan solo... (E4)

Y entonces surge la complementación por encuentros en plataforma zoom, convirtiéndose, una vez ejercitadas sus funciones, en ámbitos privilegiados de intercambio entre el equipo de coordinación nacional y los equipos en territorio.

No fue sencillo, pues:

Al principio, hubo equipos que no manejaban herramientas de trabajo a distancia, ni zoom ni Skype, aún nosotras no estábamos habituadas a su empleo cotidiano, sino excepcional. (E1)

[...] empezar a navegar por ese mundo de lo cibernético y de la “nube constante”, fue una de las cosas que generó mayor incertidumbre. (E21)

Y entonces se acudió a los recursos humanos de la propia Dirección de Educación, a través del apoyo del Equipo de Educación y TIC. Se proporcionaron y difundieron tutoriales, así como encuentros en línea para mejorar las habilidades tecnológicas.

En este contexto, la primera preocupación de todos los equipos fue satisfacer las necesidades materiales de las y los estudiantes.

Muchos jóvenes tienen su almuerzo en CECAP, el cual se gestiona en diversas modalidades (cocina en el centro, entrega de bandejas preparadas por terceros, asistencia a comedores municipales).

Teníamos que entregar las bandejas, los almuerzos, sabiendo que nuestros jóvenes las iban a precisar mucho. [...] Nos habían llegado testimonios de gente entregada a dios, con inseguridad económica, con pérdida de trabajo, jefes de familia que cambiaron repentinamente su realidad económica y su organización. [...] La pregunta era qué y cómo hacer. (E12)

Esa pregunta estuvo presente en todos los equipos y las respuestas fueron múltiples.

Dependiendo de cada territorio se fueron definiendo diferentes alianzas. (E2)

En algunos CECAP la situación se abordó con el aliado principal, la Intendencia, a través de viandas y canastas; en otros, fueron las organizaciones gremiales o barriales, estableciendo conexiones con ollas populares y para evitar los traslados innecesarios. En algunos casos las propias familias se organizaron en turnos, recogiendo de a cuatro o cinco bandejas para distribuirlas entre las y los jóvenes. Los educadores se organizaron con guardias para estas iniciativas, las que, por supuesto, respetaron los protocolos que se iban definiendo.

La virtualidad y la pausa, en un tiempo que se vio de algún modo *suspendido*, alejado de la vorágine del día a día, permitió pensar colectivamente.

La comunidad se había puesto en marcha.

Búsquedas

A nosotros no nos va a detener una pandemia (E15)

Superada la organización y provisión de los soportes materiales, primera reacción lógica luego de la parálisis inicial, sobrevino la necesidad de trascender hacia la comunicación efectiva con el conjunto de las y los estudiantes. O más concretamente con cada uno de ellos. Esta fue una inquietud compartida por todos los equipos en territorio y tema de debate en sus reuniones de coordinación, en su mayor parte sostenidas mediante plataforma virtual. ¿Cómo estar presentes a la distancia, fuera del centro educativo? ¿Cómo mantener el vínculo educativo en estas circunstancias?

La propuesta CECAP tiene una parte vincular que hace el acercamiento del joven al aprendizaje de una manera diferente, la presencialidad es muy importante en esta modalidad... ¿y ahora, qué hacemos? (E8)

Y entonces cada equipo evaluó posibilidades y recursos y tomó decisiones respecto a los medios a emplear para comunicarse con sus jóvenes. Sobreponiéndose al miedo de la propia vulnerabilidad, emerge el compromiso de evitar la ruptura del vínculo educativo.

Es que es más frágil la posibilidad de sostener. Es que nuestros jóvenes tienen una historia previa... (E1)

Una nueva desvinculación no era aceptable; *nuestros jóvenes* debían saber que sus educadores estaban pensando y trabajando para ellos, que se había abierto un paréntesis que debía llenarse de contenidos. En principio fueron mensajes de afecto, de marcar presencia en la ausencia, contactar uno a uno y decirles:

Para nosotros el año ya ha comenzado y de alguna manera vamos a continuar. Esto no nos va a detener. (E9)

Entonces, llovieron las llamadas telefónicas, los mensajes de whatsapp, los comunicados en facebook, se armaron grupos y cadenas, se emitieron mensajes radiales y boca a boca. Los coordinadores, y en particular los referentes educativos, organizaban el envío de mensajes y también realizaban el seguimiento de las respuestas obtenidas mediante registros en diferentes medios, incluido el empleo del recurso en línea Drive que permitía compartir, en tiempo real, las novedades a distancia. Todos los equipos fueron profundizando en sus aprendizajes informáticos y comunicacionales. Tuvieron que estudiar, investigar, aprender. De casi no emplear correo electrónico al uso eficiente de zoom hay una concatenación de pequeños y grandes logros en la navegación virtual.



El objetivo era lograr cercanía. Con la coordinadora y con la referente que estaba con el celular⁸ estábamos en contacto todo el tiempo. La primera semana nos pasó que se nos desfiguró el horario de trabajo; el único horario que una familia podía atender o que el chiquilín accedía al celular de la madre era de noche o de tardecita, entonces tuvimos que flexibilizar los horarios, para poder acompañar a los chiquilines. (E13)

Tras los mensajes, se sucedieron las tareas y con ellas nuevas estrategias de comunicación. Las tareas estaban pensadas para satisfacer diferentes propósitos: lúdicos, para combatir el aburrimiento y agudizar el ingenio; expresivos, para canalizar las emociones; destreza física para estimular el dominio corporal; pensamiento lógico matemático y comprensión lectora para fortalecer los saberes instrumentales. También se buscaron formas de trasladar las tareas prácticas de los talleres a los hogares. ¿Cómo? Lo abordaremos en las páginas que siguen. Todo un desafío que requirió de creatividad, tenacidad y compromiso.

La cantidad y periodicidad con que fueron propuestas las tareas varió según el Centro educativo y a medida que transcurrían los días y las semanas. Como en todo, se fue probando y en la marcha haciendo adaptaciones.

En un comienzo las tareas fueron mayoritariamente propuestas por cada tallerista y remitidas a través de los educadores referentes, generando —en muchos casos— una cierta saturación que se evidenció por la ausencia de respuestas de los y las estudiantes, y, en consonancia, el desánimo de los educadores.

Los equipos educativos en cada Centro cumplieron un papel central a la hora de pensar sobre la situación, ideando y desplegando estrategias casi en simultáneo; las que se fueron revisando y recreando en la marcha y de acuerdo a los resultados. Desde el equipo de coordinación nacional se apeló a una herramienta conocida y ejercitada por la propuesta CECAP periódicamente: los encuentros de los equipos. No se trató de encuentros presenciales, claro está, sino virtuales mediante plataforma. En el trabajo colectivo, se buscó y se encontraron las respuestas.

Para evitar el *bombardeo* de estímulos que conducían al desestímulo, se buscó la articulación de las propuestas con un sentido más integral, muchas veces con referencia al Plan de Centro que se había formulado. La ponderación adecuada de la cantidad y frecuencia de las tareas resultó en un mejor nivel de respuestas.

Por otra parte, se detectaron restricciones en el uso de los dispositivos tecnológicos, ya sea por no contar con ellos, o bien por las reducidas posibilidades de conectividad. Ello implicó la combinación de estrategias para superar estas dificultades, por lo que se implementó la distribución —a través de múltiples formas— de tareas impresas, al igual que se había hecho con las viandas y/o las bandejas. Algunos centros abrieron sus puertas en un horario reducido para que los estudiantes

8 Todo CECAP cuenta con un celular institucional, si bien en el presente contexto, se utilizaron también celulares personales.

o algún referente pudiera levantar la tarea; en otros, la opción fue apoyarse en actores locales como el caso de un almacén que ofició de sucursal postal para las entregas, o las ollas populares de los barrios donde residían los estudiantes. También se convirtieron en mensajeros algunos padres o los propios educadores que, lisa y llanamente, visitaron a los jóvenes en sus hogares. Claro está, respetando los protocolos de protección y distanciamiento definidos.

De todas maneras, corresponde aquí señalar la incidencia del factor territorial en la percepción del riesgo. Recordemos que al inicio eran pocos los departamentos afectados y la expansión del virus en nuestro país fue lenta y monitoreada y, en general, salvo algunos departamentos limítrofes con Brasil, los principales brotes han sucedido en la capital del país, que alberga la mayor concentración de población.

Creo que también no es lo mismo cómo se vivió el aislamiento más al sur o en Montevideo a cómo se vivió en el interior del país. Es muy diferente; por los espacios físicos, si bien cada cual está en su casa, la gente nunca dejó de salir, de circular. Hay departamentos en los que no ha habido casos y eso también fue a la hora de ver cómo me paró frente a la situación. (E4)

De todas maneras, en mayor o menor medida, las búsquedas de consignas, materiales y propuestas, así como de espacios de formación organizados desde el equipo de coordinación nacional u otros generados a través de las redes locales, fueron amortiguando la ansiedad de la espera por el reintegro a la presencialidad. Fue una espera activa y productiva que, superada la parálisis inicial de los *días bobos*, como los definió uno de los entrevistados, evidenció la relevancia del trabajo en colectivo, donde se compartieron aprendizajes y catalizaron incertidumbres.

La pandemia estaba promoviendo algo que la vorágine del día a día muchas veces no permite:

más tiempo para pensar en conjunto [...]. (E21)

y, en esa reflexión, redescubrir la esencia de lo educativo. Poner a disposición legados y claves de lectura que les permitieran posicionarse como ciudadanos y ciudadanas de esta época, generar puentes, sostener afectivamente, acompañar los procesos, y también poner en valor un *tiempo libre* para la formación. Ese tiempo liberado (específico, especializado) para la formación fue puesto en pausa por la pandemia y, por eso, pensar las estrategias para recuperarlo es reubicar a los y las estudiantes, y su derecho a la educación, en el centro.

En palabras de Myriam Southwell, «[...] seguir enfatizando el lazo y la identidad estudiantil más allá de las dificultades que plantea la no presencialidad, tiene ese sentido de sostener un espacio previsto para la formación [...]» (Southwell, 2020, p. 170).



Una educadora entrevistada describe muy bien este propósito:

[...] con la barra que teníamos podíamos empezar a aventurarnos a trabajar, y alentando a los que no se podían conectar, les llevamos la tarea; estuvimos detrás de ellos siempre, y hubo un seguimiento fuerte que ayudó también a no bajar los brazos. Porque los gurises (también) estaban en otras cosas, en el campo, haciendo leña, en las ollas populares. Era otro mundo aparte del que habíamos empezado a transitar. Entonces, los teníamos ocupados, aunque sea un poquito con nosotros [...] los teníamos ahí y podíamos hacer algo, y cuando volviéramos a la presencialidad afinar y tener productos de ese trabajo. (E17)

Reencuentro

Después de adaptar el protocolo a la realidad de cada centro, hubo que adaptar las actividades a la realidad del protocolo. (E1)

Fue casi terminando el semestre cuando en forma gradual, y siguiendo el calendario establecido por ANEP para la educación formal, que se fue volviendo a la ansiada presencialidad, pero que, dadas las circunstancias y la continuidad de la pandemia, también estuvo condicionada.

La aplicación del protocolo fue organizada y adaptada, básicamente con relación a sus posibilidades de infraestructura, propuestas educativas y número de estudiantes y educadores —disponibles para la presencialidad o para la distancia— por cada equipo de centro.

En algunos CECAP se optó por difundir las normas que regularían la actividad mediante un video en que los protagonistas eran los educadores y educadoras devenidos estudiantes, lo que quitó rigidez al instructivo y le puso un toque de humor que fortaleció la eficacia en la comunicación.

En otros, considerando que el reintegro era voluntario, se fue casa a casa de cada joven para informar y recoger la autorización de las familias, e inclusive en un CECAP se llegó a implementar un acuerdo con compromisos de retiro y entrega de materiales ante la opción de no concurrencia. (E5)

Se dio el caso de un centro, con matrícula numerosa y muchos educadores, en el que se crearon comisiones organizadoras para abordar los diferentes aspectos del reintegro: una pedagógica, para trabajar lo vinculado a los contenidos de aprendizaje y formular nuevas grillas; una edilicia, para reorganizar los espacios, y otra sanitaria para implementar las medidas sanitarias. (E8)

La percepción del reencuentro tuvo, como es de esperar, diferentes matices. En algunas entrevistas se hizo referencia a la rigidez de los cuerpos,

[...] en sillas cada dos metros, encapuchados por el frío pues no se podía prender el aire y el frío era espantoso, con tapabocas [...], se les veían los ojos nomás. (E1)

Otras remiten al intenso deseo de retomar la presencialidad,

La mayoría está deseando volver... (E3)

Nosotros los convocamos y después se hizo un video con la educadora referente diciéndoles que estábamos muy contentos de recibirlos de nuevo. Eso hizo que ellos se sintieran esperados. (E19)

Las familias estaban deseando que los gurises fueran a clase. Había una necesidad de que participaran, y participaron gurises que no estaban haciendo tareas inclusive. Con muchas más ganas, con mucho entusiasmo, muchas ganas de verse entre ellos, de compartir. (E12)

Ellos estaban desde el lugar “estamos deseando volver” [...] los vimos como aliviados. Había gurises que, cuando les servías el desayuno, te decían “extrañé este desayuno” [...] los esperamos con trufas caseras, pan casero y chocolate, era la bienvenida; a ellos les encantó. (E20)

[...] la presencialidad trajo mucha alegría. Ellos querían estar, querían vernos, querían la clase presencial. (E17)

También aflora la preocupación por la evaluación del proceso experimentado, no solo curricular sino humano,

El vínculo con los jóvenes es trabajar el cómo están, qué pasó. Darle sentido a: no somos los mismos, no volvimos igual, qué aprendimos, qué fue lo positivo, qué te dejó y lo negativo que afrontaste [...] (E4)

O la ansiedad por el inicio de un nuevo comienzo,

Ellos vienen con ganas porque hubo un trabajo previo y ahora es un empezar de nuevo. Si bien hubo un contacto y todo lo demás, también el que pudo se encontró en su lugar, en su casa y generó su rutina en estos cuatro meses. Volver es un trabajo... Tenemos que estar motivados para transmitirles la energía de recomenzar y hacerlos sentir nuevamente que este es su lugar. (E6)

A veces, el reencuentro no se ajusta a las expectativas previas,

El regreso fue horrible. Lo vivimos realmente espantoso. Porque entre la distancia física, el tapabocas, el alcohol en gel, éramos robots y yo dije “este no es el centro que yo quiero”. (E5)



Y la respuesta vino desde las y los jóvenes,

Está bien que estemos en distanciamiento social, ¿pero solamente el codo?. ¿No le vamos a poner más onda? (E5)

Los centros educativos comenzaron a humanizarse y, a pesar de la situación, empezaron a recuperar la frescura juvenil ... poner música al ingreso al centro, saludarse con pasos de baile; un abrazo rítmico ocupó el lugar del abrazo corporal.

Pero lo que más se expresó en las entrevistas fue el cambio operado en las y los jóvenes:

Nosotros hemos estado hablando con otros CECAP, una cosa que llama la atención es ahora, en este regreso presencial, la disposición al trabajo que tienen. Es algo que nos sorprendió en forma positiva porque, normalmente, los primeros grupos que llegan son los que necesitan mayor apoyo, mayor guía. Pero si tú vienes hoy a CECAP, ves una disposición al trabajo, ya sea del lenguaje corporal hasta el silencio que hay en la clase, que nos llama muchísimo la atención. (E7)

Encontrar en sus estudiantes el deseo de aprender es el sueño de todo educador/a, pues si no hay involucramiento y disposición el aprendizaje no acontece. Se trata de un proceso inmanente al sujeto que debe sentirse movilizado por los estímulos que el educador/a pone a su disposición.

¿Qué factores mediaron para que aflorara tan claramente en las y los jóvenes el deseo de incorporarse de un modo activo al trabajo educativo?

Las respuestas de parte de las y los educadores entrevistados fueron diversas: condiciones materiales de la vida cotidiana, aburrimiento durante el período de confinamiento, grupos más reducidos que facilitan la atención individual. Las respuestas de los jóvenes las tendremos más adelante cuando abordemos la encuesta aplicada, no obstante, a modo de anticipo, podemos afirmar que, para muchos de las y los jóvenes, el sentido de pertenencia a los CECAP es importante y el corte abrupto de actividades hizo evidente ese vínculo.

Las palabras que siguen esclarecen el compromiso implícito en el vínculo que enlaza al agente y al sujeto destinatario de su agencia en la propuesta CECAP:

Es necesario que quede estipulado cómo vas a participar de la propuesta, porque a mí no me es lo mismo que vengas o no vengas. Yo quiero que vengas, pero si vos no querés venir, no podés venir, porque estás enfermo o tu familia decide que no, tu compromiso es participar. El mío es darte el espacio y el tuyo participar de la forma que puedas. (E5)

Como dato ilustrativo, de acuerdo a los registros proporcionados se reintegró el 73,5 % de la matrícula, hecho auspicioso si consideramos que, en la educación

media pública, el porcentaje de reintegro, según las manifestaciones de las autoridades, fue similar (75 %)⁹.

También debemos señalar que, si bien la reorganización de las áreas de trabajo educativo adoptó múltiples versiones de acuerdo a las posibilidades locativas y a la matrícula de cada centro, en todas las nuevas grillas se priorizó la presencialidad en las propuestas que articulan con la educación formal y la continuidad educativa para la conclusión de la educación media básica, es decir, Redescubrir y el liceo.

Esta opción, lejos de implicar una subsidiariedad de la educación no formal a la formal, constituye una evidencia del apoyo y respeto a las trayectorias educativas de las y los estudiantes, en su mayor parte con historicidad de interrupciones previas. Es una constatación de la centralidad del sujeto y sus logros en el proceso educativo.

9 <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/tercera-etapa-retorno-clases-alumnos-volvieron-escuelas-liceos-publicos.html>



VI. LOS CECAP COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La construcción del nosotros

Desde su génesis la propuesta educativa de los CECAP se ve asociada material y simbólicamente a la idea de comunidad. Se instalan en acuerdo con la Intendencia departamental, que colabora en su emplazamiento y administración de recursos materiales. A partir de ese hito fundacional comienza a tejerse una trama de relaciones con diferentes actores locales que visualizan en estos centros educativos la posibilidad de integración socio-educativa y desarrollo personal de aquellos/as jóvenes de su comunidad que han tenido dificultades en la sostenibilidad de otros procesos educativos y/o han vivido experiencias laborales con el signo de la precariedad.

Desarrollan su actividad educativa integrando profesionales de diferentes áreas disciplinarias, también pertenecientes a la comunidad local y que, por tanto, comparten una identidad en sus modos de ser, hacer, estar y hablar. Hay, además, un interés explícito en articular recursos y hacer uso de servicios que ofrecen otros actores comunitarios, porque se promueve la circulación de los y las jóvenes por diferentes ámbitos y la apropiación de la ciudad toda, trascendiendo el nivel barrial más cercano. Sobre todo, se buscan alianzas con quienes comparten la ilusión de la transformación del fracaso en nuevas oportunidades, dado que existe el convencimiento de que no es posible educar sin ilusiones. Cuanto mayor es el desafío, más grande es la utopía.

Aquellos educadores que se incorporan a un CECAP, como auténticos artesanos, año a año, semestre a semestre, tienen la oportunidad de idear un proyecto que actúe como plataforma de partida para la aventura de aprender, y en la comunidad más restringida, que es la del propio centro, innovar en sus prácticas.

La dinámica del trabajo educativo de los CECAP habilita esa posibilidad por varios motivos:

- Existe una pauta general para la formulación de un plan de centro definida por la Coordinación Nacional, donde se establecen grandes lineamientos curriculares comunes, pero el tema organizador de contenidos específicos es

acordado en cada centro de acuerdo a los intereses y posibilidades locales, incluyendo sí, en forma coordinada, todas las áreas de trabajo educativo.

- El núcleo temático se renueva cada año lectivo a través de una planificación orientada por la coordinación o dirección del centro, cuyo resultado será una producción colectiva del equipo de trabajo.
- Es habitual que el desarrollo del plan incluya la participación de otros actores de la comunidad extendida, ya sea por la búsqueda de información, facilitación de espacios donde se producen intervenciones o sencillamente se realizan exposiciones de los trabajos hechos por los estudiantes.
- Existe una coordinación semanal de todo el equipo de educadores de modo de realizar el seguimiento y acordar los ajustes de la planificación que se estimen necesarios. En ese ámbito también se intercambian opiniones sobre la evolución del trabajo con cada joven, lo cual permite una perspectiva más amplia y acota la subjetividad personal.
- En muchos CECAP existen propuestas de continuidad de la Educación Media Básica, en las cuales se articula la actividad educativa en un centro de educación no formal con la formal a través del trabajo coordinado entre educadores y docentes. En su transcurso, el intercambio de experiencias y conocimientos favorece la sostenibilidad de la trayectoria de las y los jóvenes.
- Los CECAP tienen sus puertas abiertas al diálogo con las familias. Si bien siempre se afirma el protagonismo y autonomía de los y las jóvenes, y en ese sentido, son considerados los primeros interlocutores para las orientaciones, se da participación a sus referentes adultos cuando hay razones que lo ameriten.
- Existen reuniones periódicas de coordinadores/as, y cada año, en diciembre, tiene lugar un encuentro de todos los equipos, a modo de evaluación y cierre. A través de la reflexión colectiva y compartiendo recursos pedagógicos y didácticos, en estas instancias se materializa la comunidad de aprendizaje más amplia, que permite construir lo común y reconocerse —integrando las diferencias de cada CECAP— como parte de un programa nacional.

En suma, en los CECAP el trabajo educativo se conjuga siempre en plural, lo cual quita presiones a la responsabilidad individual sobre el suceso o insuceso de los resultados, pero, simultáneamente, al renovarse periódicamente el proyecto, estimula los aportes de cada educador y educadora y con ello la autonomía profesional se percibe como muy valorada. Una menor prescripción favorece la creación contextualizada.

Importa mucho la valoración del trabajo colectivo productor de aprendizaje particular que es un doble aprendizaje: el nuevo pensamiento colectivo sobre el trabajo



y el operador colectivo, donde todos están en un proceso evolutivo o en formación continua. Así, la institución se convierte en lugar de aprendizaje porque ella misma aprende en una construcción, descubrimiento y producción de nuevos saberes colectivos. (Mingorance y Estebaranz, 2009, p. 184)

Es decir, por su modalidad y estructura de trabajo, es posible distinguir ciertas fortalezas para afrontar el desafío inédito que presentó la pandemia; a ellas se sumaron otras acciones promovidas desde el equipo de coordinación nacional.

Vayamos ahora al testimonio de lo sucedido a través de la palabra de los protagonistas.

Movimientos concatenados frente a un nuevo escenario

La pandemia se llevó un montón de cosas pero el vínculo nuestro está intacto. (E2)

Cuando se presenta una catástrofe global como la que estamos transitando, todos los órdenes quedan subvertidos. Es el caos, es el abismo. Para superar el vértigo de enfrentarse a lo desconocido y ponerse en movimiento, es necesario identificar alguna referencia que pueda orientar el rumbo. En el caso de una pandemia, que conduce al aislamiento como estrategia de preservación, la soledad existencial experimentada dificulta percibir hacia dónde y cómo dirigir los esfuerzos para sobreponerse.

El confinamiento, el distanciamiento prolongado, trae como consecuencia la fisura del lazo social y el ser humano es gregario por naturaleza. Por tanto, debe experimentar el nosotros, identificar lo que nos une, lo común. Si nuestro rol profesional y social está asociado a la educación, involucra el sentido de nuestro trabajo, pues, como sostiene la educadora Graciela Frigerio:

Aceptar abordar la relación entre educar y lo común implica considerar qué haremos en el caso de sostener el concepto y plantearnos qué nos queda si no lo hacemos. (Frigerio, 2009, p. 49)

El movimiento hacia el encuentro, de coordinadores/as con educadores/as y de ambos con los y las estudiantes se produjo en la comunidad de aprendizaje de los CECAP en diferentes niveles, dimensiones y hasta en acciones yuxtapuestas, lo cual puede dar visiones contradictorias de un mismo suceso.

El ritmo lo fuimos marcando nosotras y dando pautas.[...]. Pero también al unísono fue pasando en algunos CECAP que iban cabalgando, tomando medidas. (E1)

Yo creo que en plena pandemia se comportó al revés el programa, no era que bajaban las directivas de acá (equipo de coordinación nacional) hacia abajo, sino que de abajo

subían movimientos que hacían que nosotras cambiáramos las directivas. [...] Ahí la intervención nuestra era en ese sentido, era como de —ordenemos esto que se viene dando—, pero se viene dando. (E2)

Más que distinguir quién y dónde se produjo la primera ruptura de la parálisis, lo relevante aquí es el propósito del movimiento, que fue siempre para reconstruir la trama, esa fue la intencionalidad común. Como sucede en toda actividad humana, la intensidad y el momento del movimiento fue diverso.

En algunos CECAP, por razones de dimensión, dispersión territorial de sus estudiantes y la ubicación geográfica de los centros, la reconstrucción de la trama fue mucho más compleja, tanto para localizar a las y los jóvenes, como para identificar sus necesidades inmediatas y poder orientarlos a los recursos pertinentes. También fue más difícil la coordinación de los equipos de educadores numerosos y asimismo dispersos en las primeras instancias donde se apelaba al confinamiento en los hogares.

Después, cuando el shock bajó, empezaron a poder venir a CECAP a buscar documentación, las fichas de los jóvenes, bueno ahí empezaron a encontrar otras formas de contacto, otros números [...] porque claro, toda la documentación de los jóvenes estaba acá, y en ese momento, al principio, no se trasladaba nadie. Hubo y hay hasta ahora un porcentaje de jóvenes que no los hemos podido contactar. (E8)

Respecto a otras variables que incidieron en la dinámica observada en los distintos CECAP, la primera referencia se dirigió a las coordinaciones.

Yo creo que tiene que ver con los coordinadores y el equipo que el coordinador arma. El equipo nunca queda al margen del coordinador que tiene, porque el coordinador los elige. Hay una intencionalidad de ese coordinador de armar un equipo de determinadas características. (E2)

Aquí es importante recordar que la figura de coordinación tiene entre sus responsabilidades la participación en la selección del equipo que tendrá a su cargo. Su voz tiene mucho peso en ese proceso, pues asume luego un rol de liderazgo en el desarrollo de la actividad educativa. Las características de ese liderazgo también se hicieron visibles en la excepcionalidad.

Del mismo modo, es preciso subrayar que en la presente contingencia el rol de educadores y educadoras, y en particular de educadores/as referentes, no le fue en zaga. Quienes asumen la referencia educativa desempeñan un rol transversal a todas las áreas y conjugan el trabajo grupal con el seguimiento de las trayectorias individuales de las y los estudiantes. En general, hay un destacado componente empático en el vínculo educativo entre educadores referentes y estudiantes, y en este contexto esa característica se volvió más imprescindible aún.

Lo primero que hicimos, como referentes, fue un llamado a todos los gurises, uno por uno, para ver cómo estaban, contarles la situación y para ver cómo íbamos a seguir.



Hicimos un sondeo de qué medio contaban en caso de mandarles tarea, de saber si tenían internet, si tenían whatsapp. La idea era ya generar tareas para mandarles. (E16)

Emerge entonces, como figura colectiva de sostén, el equipo del centro.

A nivel de equipo nos fuimos soportando unos a otros. El equipo es fundamental. El trabajo de coordinación, tener un espacio para conversar, para ver cómo nos sentimos. Fue fundamental porque fue muy desgastante. (E18)

El equipo enseguida logró coordinar acciones para asegurar la continuidad del vínculo, fue bastante rápido. [...] El equipo viene armado desde hace un tiempo y está bastante aceitado en el trabajo, así que esa sensación de caos la pudimos superar rápidamente. (E14)

El conocimiento mutuo también resulta un buen antídoto frente a la irrupción del caos.

[...] todo el equipo ha trabajado muy bien, es un equipo que viene trabajando hace muchos años, entiende la dinámica del CECAP, entiende la esencia [...] se hace fácil porque estamos todos en la misma línea. [...] Hubo que tener también cierta flexibilidad entre nosotros. Todo no se podía cumplir. Cada uno tenía también su tarea en la casa. Hubo que sostenernos entre todos, semana a semana, entendiendo las situaciones que se iban dando. (E7)

Emerge una confluencia de expectativas que conducen a conjugar perspectivas, a la definición de prioridades y el diseño de un plan de acción:

Lo que hicimos primero que nada en el equipo fue no perder lo vincular. Se creó un video que lo generamos entre todos, que era aliento para los jóvenes, de que estábamos presentes. Grabamos un pedacito cada uno y como tenemos el profe de audiovisual, creó un video y enseguida lo difundimos a los grupos. —Acá estamos, seguimos presentes y buscando el cómo seguir en contacto— [...] para sostenernos a nosotros en esta situación y a la vez sostener a los gurises. (E17)

Se hace evidente el círculo virtuoso de la comunidad educativa. En la medida que se cumple con el propósito de sostener el vínculo y apoyar emocionalmente a los y las estudiantes, cobran sentido las acciones y eso estimula para continuar. Es que la proximidad afectiva, que desafía esa *distancia óptima* que conceptualiza la psicología social, es un componente importante en la relación educativa construida en un CECAP:

En particular, nosotros tenemos como un eje, o una columna vertebral: la afectividad. Más allá de las diferencias que podamos tener año a año en las temáticas que le damos al plan de centro, hacemos de esto, además de una institución educativa, una casa

abierta donde todos podamos compartir, hacernos cargo, tomar como ese lugar de apropiación del espacio, que para nosotros es absolutamente formativo. (E21)

Casa y espacio que se abre a las familias y también al barrio, que en la presente coyuntura se sumaron al entretejido del lazo. Lazo que tiene como cimiento la confianza:

[...] construir un vínculo educativo entre el agente y el sujeto de la educación, esto es, trabajar para que a partir de la confianza que el agente deposita en el sujeto —en sus posibilidades y su responsabilidad— se pueda producir un nuevo encuentro del sujeto con el mundo, abriéndose para aquel un lugar nuevo. (Núñez, 2003, p. 30)

Es que solo pensar al estudiante como sujeto de posibilidades permite superar el derrotero del estigma y el destino, para transitar el camino de la oportunidad educativa, que siempre es esperanza.

Es en parte por este motivo que en muchos CECAP las familias fueron aliadas de primer orden para facilitar el nexo con los estudiantes, actuando como enlaces al distribuir viandas, materiales y mensajes, como facilitadores al ceder sus celulares personales para la recepción y envío de tareas, y participando activamente en propuestas de los talleres exploratorios que se trasladaron a los hogares.

Ese contacto que nosotros tenemos con las familias, el vínculo no es algo menor, siempre se terminan involucrando, en lo particular, me ha dado mucho resultado, es mentira que no quieren nada, de una manera u otra participan, y también a fin de año cuando uno les va haciendo ese racconto de todos los logros que va teniendo el joven, ellos más apoyan aún. Creo que es como una invitación a involucrarse en el proceso. (E17)

En algunos casos super agradecidas las familias, yo creo que sensibilizó mucho este momento, que nosotros estemos ahí fue como un respaldo. Saber que los gurises seguían estando en contacto, que tenían cosas para hacer. Muchas veces nos preguntaban cosas de las ollas, de los trámites, de cómo hacer. Oficiamos mucho como un sostén para las familias. [...] Fue estar. (E12)

Trabajamos mucho con el MIDES, pusimos toda una cartelería en la puerta para que la gente pudiera leerla; cuándo venía el BPS, qué trámites se podían hacer, qué números de teléfono, horarios en funcionamiento del municipio, porque ahí veíamos la importancia de convertirnos en un centro de referencia. (E5)

Pero no fueron exclusivamente instituciones públicas las que respondieron a la emergencia, también se constituyeron en nodos de difusión e intercambio para la distribución y recepción de materiales pedagógicos: almacenes, centros barriales, medios de comunicación. El centro educativo se amplifica, para hacerse presente con diferentes vestiduras en la sociedad local.



Sin dudas, ese trabajo en red, que los CECAP promueven en su vínculo con el territorio, fue sustantivo para la sostenibilidad del contacto con las y los jóvenes y sus familias, pues, entre las funciones asumidas por los equipos, estaba la difusión, pero también la moderación de la sobreinformación recibida continuamente por múltiples medios, locales, nacionales e internacionales. El escenario global multiplicaba en forma de eco, repetitivamente, las consecuencias y peligros de la pandemia. Una muerte repetida 10 veces eran 10 muertes y al cabo del día eran 100 o 1000.

Creo que caracterizó al mundo entero esto, la cantidad de información y a su vez la cantidad de incertidumbre. Había que chequear mucha cosa y había varias fuentes. Si yo estaba en riesgo o no, si soy hipertenso; había compañeros del equipo que estaban con esas situaciones [...] por otro lado queríamos seguir trabajando, queríamos estar, queríamos seguir conectándonos con los gurises. (E12)

En algunos casos, la distorsión de la información que circulaba tuvo visos de irrealidad.

Fue bastante cruel darnos cuenta de las implicancias de las diferencias en el acceso a la información. Estudiantes que argumentaban que no respondían a tareas porque creían que la pandemia iba a terminar en el 2024. —¿Para qué nos mandas tarea si vamos a estar 4 años en esta situación? (E11)

Y también, como señalamos en un comienzo, la percepción del riesgo por los integrantes de la comunidad más jóvenes fue absolutamente heterogénea. Se percibían mundos paralelos...

Acá no entienden los chiquilines por qué estamos pidiendo esto, acá los gurises se siguen juntando. Les proponían tareas por whatsapp y varias veces les pasó que salían y se los encontraba a los gurises sentados en la puerta de CECAP porque estaban buscando la señal ... —la idea es que vayan para su casa— [...] no tenían señal, no tenían internet [...], se fueron viviendo situaciones diferentes. (E3)

Esta conducta observada que evidencia la respuesta al estímulo enviado por los educadores, habla de una motivación que se sobrepone al miedo, pero también evidencia la relativización de ese miedo, quizás por estar menos pendientes de la información circulante; y, por otra parte, acaso el CECAP ¿no es también su casa?, ¿por qué no acudir a ella en busca de un recurso escaso como la conectividad, cuando la realidad está inmersa en la virtualidad?

Otra dimensión de coordinación de acciones y diseño de estrategias se presentó con las y los docentes de los programas de continuidad educativa, que en muchos casos también se incorporaron al funcionamiento iniciado por los equipos de los CECAP.

Acá los docentes trabajan con los educadores, no hay una división del trabajo, no es el CES por un lado y nosotros por el otro. Se suman al equipo y a las actividades del

proyecto. Ellos participan de la planificación del centro, al igual que Redescubrir. Entonces todos trabajan para el mismo lado, más allá de los contenidos de cada uno. Ellos buscan los contenidos para aplicarlos al proyecto. (E15)

El *acá* es la comunidad, la tarea que une es la educativa, sin adjetivos, destinada a los mismos sujetos, con el pretexto del plan de centro. La construcción colectiva exige la participación de todos los involucrados en el proceso. Entran en juego texto y contexto.

Los planes de centro también se mueven

Fue como barajar y dar de nuevo. Construir todo el tiempo en arenas movedizas. (E5)

Fue justamente el contexto el que destruyó la planificación anual.

Nosotros, los que estamos en la docencia, tenemos como una guía de sobrevivencia que es la planificación; la planificación a mediano y largo plazo, nos da cierta seguridad. Estos tiempos generaron todo lo contrario [...] donde las planificaciones iban variando constantemente, los formatos y las estrategias también; enfrentarse a estrategias nuevas, pensarlas, tratar de llevarlas adelante [...].

Tuvimos que empezar a pensar en cómo lograr los mismos objetivos, pero ya desde un lugar donde no se aplicaba lo que veníamos haciendo. (E21)

Y al destruirse la planificación, el timonel quedó sin hoja de ruta.

Cada dupla (educador/a-docente/tallerista) tuvo que crear una propuesta pedagógica en base a un eje del plan de centro y ahí volvemos a traer el plan de centro como cosa que nos une, nos unifica, nos es cómodo y aparte también por un tema de sostén emocional del propio tallerista. (E5)

El impulso a este movimiento de confluencia en los territorios, con una perspectiva de trabajo conjunto fue propiciado por el equipo de coordinación nacional del Programa.

Ahí quizá el rol nuestro fue como de mediar cosas, que en algunos lugares era de bajar la ansiedad y en otros lugares ayudar a que existiera una intencionalidad, un motivo y empujar un poco la rueda como para empezar a andar de nuevo de una manera diferente. (E1)

Tomamos los planes de centro e invitamos a que el Plan de Centro empezara a colarse por los whatsapp. A pensar cómo hacemos para que este Plan de Centro se transformara en digital. A ver cómo hacemos para que, cuando el chiquilín vuelva a la normalidad, el Plan de Centro no le resulte ajeno. [...]. Era para estimular a los gurises y también al mundo adulto. (E2)



Esta guía para el trabajo pedagógico obligaba a la reflexión conjunta y a la transformación del pretexto educativo en función de las circunstancias presentes, de notoria excepcionalidad; era una evidencia palpable que impulsaba a promover el aprendizaje situado. Y era también una estrategia para el sostén emocional de los equipos, que al focalizar la preocupación en el cómo hacer, junto a sus colegas, sublimaban su temor a lo desconocido. Los hilos se transformaban en tejido que operaba como red de producción y de protección.

De esta manera, los planes de centro fueron adoptando nuevas formas, reorientándose y resignificándose para poder otorgar sentido, más allá de lo estrictamente lúdico o experiencial, a las tareas enviadas a las y los estudiantes, con un hilo conductor que, lejos de cortarse, se retomaría en el reencuentro presencial. A continuación, abordamos algunos ejemplos:

En Toledo, su **Efecto mariposa**, inspirado en la película homónima que aborda el caos, permitió reflexionar sobre el sentido subjetivo del tiempo y vincular virtualidad con presencialidad. En particular, se hizo foco en la polisemia de las palabras, la fuerza de su efecto en aquellos a los que las dirigimos y cómo las acciones del presente pueden generar transformaciones en el futuro. De hecho, en el contexto de una pandemia, los cuidados de cada día a nivel personal y social tendrán su efecto mariposa en la aldea global en que vivimos.

[...] y entonces empezamos a trabajar la resignificación. Cómo lo que yo digo puede tener efectos en la persona que lo recibe y cómo también las cosas que yo hago tienen sus consecuencias. La película muestra cómo modificando algo de lo que digo o hago cambia lo que supuestamente está escrito. Hay algo de mi trayectoria educativa, que ya está escrita ... bueno, no, no está escrita, la podemos cambiar, pero tenemos que ser conscientes de esto. (E5)

Una ficción utilizada pedagógicamente permite fortalecer la idea de que los cambios son posibles siempre; en educación no existen los destinos inexorables, se construyen, en el día a día, artesanalmente.

Y así es como efectivamente el pedagogo puede reabrir el campo de lo posible, y romper el círculo vicioso del fracaso que desmotiva; y lo consigue cada vez que le permite a un alumno implicarse en una tarea con la confianza de que no va a ser abandonado y la seguridad que podrá llevarla a buen término y construir por sí mismo su “éxito”, asumido y reconocido como tal. Poco a poco, de este modo, se puede ir tendiendo un lazo entre éxito y motivación. (Meirieu, 2016, p. 58)

En Treinta y Tres, su proyecto inicial estaba vinculado a la **geografía departamental** y se sustentaba en recorridos a diferentes localidades para aprehender las riquezas productivas, culturales y turísticas, para valorizar y estimular el sentido de pertenencia territorial y también afianzar el vínculo educativo en experiencias compartidas. A la sensación de frustración inicial le siguieron intercambios entre

los educadores y talleristas, y el viaje territorial se convirtió en una excursión virtual de búsqueda de información y descubrimiento que logró articular una interesante trilogía: música, gastronomía y vestimenta olimareña.

Y no fue ese el único logro educativo:

Otra cosa que hicimos pensando en los educadores también, porque estábamos más disponibles para ese pienso, fue trabajar en el programa de educación ambiental y de educación inclusiva. Capaz que eso llegó para quedarse. (E6)

A veces no hay oportunidad desde la vida cotidiana, donde uno está guiado por el plan de trabajo que se hizo. Como esto desbarató todo, también hubo otras novedades. (E7)

En el marco de las múltiples consecuencias que originó la pandemia, es interesante destacar positivamente ese tiempo, siempre postergado en razón de las urgencias de las demandas cotidianas, dedicado a la reflexión y a la formación. Tiempo que decantado florecerá en mejores prácticas educativas. Ojalá efectivamente, retomada la presencialidad, se haga lugar a ese tiempo y efectivamente *haya venido para quedarse*.

Entre tanto, en Paysandú, el Plan de Centro era realmente ambicioso, y tenía como núcleo organizador, casi providencialmente, el tema **salud**. El núcleo de interés trascendió el pretexto pedagógico para convertirse en centro y preocupación de la vida cotidiana.

Como estábamos trabajando sobre lo saludable, los hábitos, pensamos cómo la alimentación pasaba a ser lo primordial y surgió el tema de las huertas. Alimentación saludable. (E9)

Tengamos en cuenta que el impacto de la pandemia generó serias dificultades para el trabajo no regularizado, informal, y muchas familias de los jóvenes de CECAP, que integran los primeros quintiles de ingreso, experimentaron estos efectos.¹⁰ La insuficiencia de ingresos, repercutió rápidamente en la calidad de la alimentación familiar. Por tanto, pensar en generar aprendizajes vinculados al alimento y estrategias para proveer salud, aún en la escasez, es por demás significativo. ¿Cómo hacerlo en situación de no presencialidad? Pues expandiendo el aula al hogar, sin

¹⁰ Marinakis, A. (2020: pp. 8-9). Según los datos más recientes divulgados por el Instituto Nacional de Estadísticas del Uruguay, en el trimestre marzo-mayo, se habrían perdido unos 100 000 puestos de trabajo (reducción del 6,2 % del total de ocupados), con una tasa de empleo que cayó 3,8 % respecto al mismo trimestre del año anterior. Por su parte, la tasa de no registro a la seguridad social de marzo-mayo se ubicó en 21,3 %, un valor promedio inferior al 24,8 % registrado en 2019. Esta caída en la informalidad estaría dando cuenta que aproximadamente unos 80 000 de los 100 000 empleos perdidos en lo inmediato, a raíz de la pandemia, corresponde a trabajadores que no cotizaban en la seguridad social. Este inusual deterioro del empleo acompañado de una aparente mayor formalización se explicaría porque, en un principio, mientras el trabajo más informal y precario cae abruptamente, la disminución del empleo registrado se ve inicialmente amortiguada por la utilización del seguro de desempleo.



pretensión de grandes áreas para cultivar: un cantero, una cubierta vieja, un recipiente disponible bastaron.

La Intendencia proporcionó las semillas de estación y los educadores de taller el conocimiento necesario para poner en marcha el proceso de cultivar. Y con esta actividad se sumaron las familias y hasta

[...] algunos educadores también se animaron a hacer algo de quinta para que los gurises vieran que no era solo una actividad de ellos. (E9)

Fotografías y videos comenzaron a circular en la comunidad educativa y todos fueron apreciando en el intercambio la aparición de brotes y hojitas, evidencias de la vida latente en las semillas. Espera de ciclos naturales que conllevan el aprendizaje de que no todo es instantáneo ni de rápida resolución. No existen *selfies* que capturen los procesos. Insumen tiempo. Valoración también del trabajo de quien cultiva, trabajo que realizan muchos de sus coterráneos, familiares y vecinos, y de cuyo esfuerzo surgen los frutos para la alimentación de cada día.

Rivera tomó la consigna **que la distancia no nos aleje** y con esa bandera reformularon su plan de centro haciendo énfasis en el uso eficiente de la comunicación virtual al servicio de la tarea educativa. Toda la comunidad se puso a aprender: educadores y estudiantes. Unos motivaban y desafiaban a los otros. A veces los liderazgos se confundían en ese aprender, y los aprendientes enseñaban en el manejo de las redes sociales, a fin de cuentas, son nativos digitales. La revalorización de los medios tecnológicos con los que contaban los educadores en el centro educativo y que hasta el momento habían sido utilizados discretamente, vino de la mano con la necesidad de evitar la ruptura del vínculo con las y los jóvenes a través de la inmersión tecnológica.

Ya teníamos la herramienta, pero no nos dábamos cuenta lo valiosa que era. (E10)

Las Piedras, ciudad emblemática como escenario de una gesta histórica, hizo honor a su rebeldía originaria y se propuso un plan de centro con un núcleo muy sugerente: construcción de identidades a través del acceso a la cultura.

Tal como lo fundamentan en su proyecto, las y los jóvenes de CECAP por diferentes motivos, algunos asociados a condiciones materiales de vida y otros a sutiles mecanismos incorporados de autoexclusión, no suelen aproximarse a muchos bienes culturales de los cuales, legítimamente, tienen derecho a disfrutar. En este sentido, considerando la relevancia de la etapa vital que transitan, cuando están en efervescencia construcciones identitarias, ofrecer posibilidades de ampliar el horizonte de sus miradas y vivenciar nuevas experiencias culturales, es esencial.

En definitiva, la misión principal de la educación es poner a disposición de las generaciones que llegan, el legado cultural de sus antecesores, para que lo reela-

boren y enriquezcan. De esta manera, ***El proceso es parte del cambio***, nombre elegido para el plan, se constituyó en una herramienta de *antidestino*, categoría acuñada por la pedagoga Violeta Nuñez, como referencia a la persistencia de la tarea del/a educador/a en combatir «la asignación cierta de un futuro ya previsto en la aventura de educar» (Nuñez, 1999, p. 32). Comunicación, comunidad y arte fueron los pilares para favorecer el proceso.

En la misma sintonía, en Maldonado, el Plan de Centro había tomado la voz de las y los jóvenes en la sentencia ***prohibido no intentar***, en claro desafío a las posibilidades no descubiertas que anidan en cada persona; sentencia que había actuado de soporte para alimentar la aventura de transitar territorios de saberes y habilidades no explorados. Y entonces, llegada la pandemia, lejos de abandonarla, la fortalecieron con una nueva idea que verbaliza una emoción latente en todos, todas y cada uno: *distancia tu miedo, se ruega no alimentarlo*. El miedo inmoviliza y abre brechas que dificultan la construcción de ese nosotros tan necesario cuando irrumpe la agresión de lo desconocido. No se podía facilitar su circulación en la comunidad. Decidieron abordar y encauzar una emoción tan invasiva y agobiante a través de la expresión artística, y simultáneamente problematizar la situación para conducirla a un plano más racional. Convivencia y cuidado fueron las palabras clave.

El arte se convierte en un medio idóneo para transmitir emociones y sentimientos, es un medio de expresión que ayuda a descubrirnos, a sobreponernos a los problemas y a tomar decisiones para continuar hacia adelante. Del mismo modo el/la estudiante-artista, expresará a través de sus obras aquello que siente, a través del juego, la imaginación, la capacidad reflexiva y la comunicación.¹¹

La versatilidad que habilitan los planes de centro de los CECAP, asociada a la flexibilidad curricular de la propuesta y la potencialidad inherente a la diversidad de los talleres exploratorios disponibles, hicieron posible el cambio de énfasis en función de lo acaecido. Catarsis a través del arte fue una estrategia, relativizar la dimensión de los sucesos en una perspectiva global a través del análisis comparativo y crítico, otra. Global-local, acción-reacción, opuestos que se complementan y nutren la dinámica educativa.

En Canelones, la paradoja acompañó al CECAP La Paz.

La Paz se mueve era la consigna para este año. *La vida, los procesos, todo tiene que ver con el movimiento ... y entramos en un período de cuarentena, y dijimos —qué increíble, ¿no? (E12)*

Sin embargo, optaron por no reformular el proyecto, sino que cambiaron de perspectiva. En vez de pensar en grandes movimientos, se focalizaron en los pequeños. En esas transformaciones que se produjeron en cada hogar producto de la pandemia. Cambio de tareas, de roles, de organización, de costumbres, de rutinas, de

¹¹ Fragmento extraído del Plan de Centro de Cecap Maldonado reformulado.



humores, de preocupaciones. Cambios en cada uno que producen cambios en las relaciones con otros.

Un giro casi antagónico a lo pensado en un comienzo, pero a juzgar por los dichos del educador entrevistado, dio buenos frutos el observar con mirada curiosa lo cotidiano. Vivir es cambiar y cada cambio es oportunidad. Educar en tiempos siempre transicionales como los que vivimos es educar para elegir el camino del cambio en la vida personal y social. Es brindar herramientas para abatir la aleatoriedad.

También crítico fue el análisis de la realidad de su departamento post pandemia, para procesar el cambio de enfoque en el plan de centro de CECAP Colonia de Sacramento, destinado al **turismo**. Una ciudad asociada a la industria turística, origen de los ingresos de la mayor parte de sus habitantes, ha resultado muy afectada. Integrar los impactos generados por la pandemia ha sido el eje de la reformulación acordada en el equipo del centro educativo.

Una ciudad geopolíticamente privilegiada en la historia del país, con un patrimonio edilicio y cultural internacionalmente reconocido, centro histórico de disputas por su dominio, hoy debe debatirse con un enemigo invisible que corroe su economía al procesarse el cierre de fronteras. Abordar esta temática exige un análisis centrado en la relación causa-efecto, fortalezas y debilidades, que desde el punto de vista educativo interpela la casualidad y con ella el pensamiento mágico, permitiendo sentar las bases para un análisis retro y prospectivo. Este ejercicio intelectual es de vital importancia para jóvenes a quienes se les dificulta la formulación de escenarios a futuro por quedar supeditados a las emergencias de la vida cotidiana en el presente, siempre demandante.

La perspectiva de género fue la que primó en el CECAP Barros Blancos, donde a través del plan de centro fueron al encuentro con **Mujeres destacadas uruguayas**. No fue necesaria su reformulación, ya que las búsquedas de información y los registros pudieron desarrollarse, si bien adoptando otras formas a las inicialmente previstas, e incorporando la temática de la pandemia.

Identificar y relatar historias de mujeres que han trascendido las constreñidas paredes del hogar, desempeñando roles sociales relevantes, es un mensaje de gran potencial para todo colectivo. Pero lo es aún más para los integrantes de una institución como los CECAP, cuya matrícula ha presentado históricamente una tendencia a la masculinización, que se ha logrado amortiguar en los últimos tiempos (hoy la diferencia ronda los 10 puntos porcentuales). En esta comunidad, trabajar la temática de género adquiere un valor estratégico y en este contexto de pandemia, más aún. Si bien lo abordaremos más adelante, cuando analicemos el uso del tiempo de los y las jóvenes durante la no presencialidad, vale la pena comentar aquí el uso diferencial según se tratara de mujeres o varones: las primeras más dedicadas al cuidado y las tareas domésticas, y los segundos al trabajo fuera del hogar.

Maravilla de descubrir, en Cerro, los condujo a mirar y mirarse para conocer, para trascender la acción involuntaria de ver. Esta diferencia semántica, identificada con un propósito definido, conduce al descubrimiento. Desde 2019 en el CECAP se había comenzado a realizar este ejercicio (que todas y todos deberíamos hacer) cuyo resultado condujo a la muestra fotográfica *Cerro desde nuestros ojos*. Descubrir el barrio, el lugar que uno habita es generar sentido de pertenencia al reconocer, distinguir, identificar y apreciar lo aparentemente conocido.

¿Cómo incorporar este ejercicio en situación de distanciamiento social? ¿Qué descubrir en el mundo íntimo, personal, familiar? Percibir, reflexionar, pensar, meditar, ejercicios que solo son posibles cuando se esquivo la vorágine de la rutina diaria. Distinguir también lo relevante de lo accesorio y prescindente y aprehender todas aquellas cosas, escenarios, momentos y vínculos que realmente importan.

En este contexto pandémico, al analizar su génesis, no pocos científicos reflexionan sobre la incidencia de la actividad humana en la destrucción de los equilibrios naturales de esta *aldea global* en que vivimos, CECAP Fray Bentos centró su plan en la vertiente **ecológica, ambiental y social**.

Apelando a las bicicletas, se concretó un mapeo fotográfico de la zona a investigar y articulando disciplinas y talleres, organizaron múltiples actividades que se incrementaron a medida que se fue produciendo el reintegro a la actividad presencial. Consultada su red social facebook, en el momento de escribir estas notas, se suceden textos e imágenes, de iniciativas propias y articuladas con otros proyectos locales que corroboran la continuidad de la iniciativa. Transcribimos su propósito: «Con este proyecto se pretende que los estudiantes generen sentimiento de identidad, responsabilidad, compromiso, fortalecimiento de la autoestima, de la autonomía y sientan que sus opiniones y participaciones son valiosas» (CECAP Fray Bentos, facebook).

Y aquí una voz local que se registra en el mismo sitio web, como comentario a la difusión de las actividades:

¡Qué bueno gurises! sigan así, que nada los pare. La sociedad necesita de ustedes para construir un mundo mejor.

La voz cálida de la cercanía alienta a educadores y estudiantes. Es el interminable ciclo de aprender haciendo. Porque la comunidad también se hace y es entre todas y todos. Por el litoral, CECAP Salto, también abrazó el tema ambiental para su plan de centro. No es extraño, golpeado año tras año por las recurrentes inundaciones, donde quedan afectados los hogares de muchos de sus estudiantes, el cuidado del ambiente es por demás significativo. Ampliaron la mirada e instalaron el tema en una perspectiva global, a través de los **Objetivos de Desarrollo Sustentable** impulsados en la agenda 2030 de UNESCO.



Nosotros pensamos positivamente ya que la situación mundial nos dio pie para trabajar en profundidad los ODS porque vimos eso de la contaminación, el tema de la circulación, en el desarrollo del confinamiento mundial, cómo algunos animales empezaron a salir ... Lo que el hombre genera en el mundo ... (E19)

Acudiendo a la creatividad, el plan de centro trascendió la búsqueda de información y planteos disciplinares teóricos para alcanzar los talleres, al punto que el cuidado del ambiente alcanzó el taller de peluquería y cosmética:

Trabajando con el criterio de sostenibilidad, el peinado también debía contener un aplique dentro de lo natural, ecológico. Alguien de la familia era el modelo para hacer el peinado y después le pedíamos que lo mandaran en Tik-Tok, o algún otro formato que no fuera pesado. Que hicieran cosas con materiales que tuvieran a mano en casa, por ejemplo, azúcar y limón para hacer un exfoliante natural. (E19)

Entre sierras y valles, el CECAP Minas optó por la dimensión lúdica como tema central del plan de centro. **Juegos de ayer y hoy** fue la excusa para acudir a la memoria y hacer historia a través de los relatos familiares. El juego y sus representaciones son expresiones de la cultura nacional o local de elevado valor simbólico y brinda patrones de relacionamiento humano.

El aislamiento social contribuyó para descubrir, en plena explosión tecnológica de las comunicaciones, cómo con recursos sencillos también es posible recrearse. Y también cómo muchos de esos juegos, en general de autores anónimos, transmitidos de generación en generación, pueden perdurar y divertir en el presente tanto como en el pasado. Descubrir que la diversión no se reduce a los videojuegos, que la recreación colectiva no es exclusiva de la infancia y la juventud y que algunos juegos pueden exigir un ejercicio intelectual bien interesante, es aprender. A través del juego se desarrollan destrezas y se obliga a respetar ciertas reglas para que el juego perdure. Saber jugar es saber convivir.

Y para saber leer, es necesario interpretar. CECAP Melo, se sumergió en la lectura de *Alicia en el país de las maravillas*, la obra de Lewis Carroll, para participar en una construcción del **CECAP de las maravillas**. ¿Cómo una obra casi bicentenaria puede tener cabida en una institución educativa del siglo XXI signada por la complejidad y en una situación de excepcionalidad?

Porque es una obra paradigmática para afrontar el caos y el cambio. Porque es una obra para niños que encierra aprendizajes para el mundo adulto y totalmente apropiada para jóvenes que están transitando entre esas dos etapas de la vida. Porque admite múltiples interpretaciones y señala que nada es estable ni permanente. Que siempre hay reglas de juego y lenguajes que exigen ser descubiertos en cada escenario. Porque plantea una búsqueda de la propia identidad. Porque hace realidad los sueños.

Venían con gran entusiasmo por tanta posibilidad y llegó el 13 de marzo.

Nosotros teníamos una planificación donde íbamos a experimentar, a probar un montón de cosas, donde íbamos a nutrirnos entre todos y todas, el equipo, los estudiantes, todos, en ciertas herramientas, en ese proceso que tienen que pasar, en conocer la obra, en cómo vincularla con el taller. Viene esta pandemia y te dice, —no hay más contacto físico y tenés que trabajar desde la virtualidad. Entonces, ahí vamos a adelantar todo lo que tiene que ver con lo tecnológico, desde zoom, whatsapp, editar videos, filmarnos nosotros. En fin, fue como esa cosa. Tirate ahí, nadá y bueno [...]. (E20)

Es decir, como Alicia, se zambulleron en el pozo del jardín y al salir, empezaron a viajar por otro universo educativo con pronunciado protagonismo tecnológico.

Observación e intervención en perspectiva nacional

La diversidad de los planes descrita no significa compartimentación. Cambian los pretextos educativos, pero no los propósitos que dieron origen y sostienen el programa de carácter nacional. Con la maleabilidad que lo caracteriza, ante un nuevo contexto, hubo cambios en los modos de apoyo, seguimiento y articulación que regularmente implementa el equipo de coordinación nacional.

Habitualmente, además de las directivas y perspectiva global que aporta la coordinación nacional, las integrantes del equipo de coordinación asumen responsabilidades concretas de asesoramiento y seguimiento de los CECAP comprendidos en una región determinada del país. Esta organización, basada en la proximidad geográfica, facilita el desplazamiento y, por tanto, la asidua concurrencia de las coordinadoras asistentes que monitorean la evolución del trabajo en cada territorio. Luego, el intercambio entre todos los CECAP se produce anualmente, en ocasión de los encuentros nacionales con los equipos de trabajo.

Claro está que la pandemia, entre tantos otros impactos, modificó la modalidad de trabajo. Los desplazamientos territoriales se vieron interrumpidos y se sustituyeron por navegaciones virtuales mediante plataformas de videoconferencias. Este cambio tuvo otras repercusiones en la dinámica de seguimiento. La primera, asociada a la herramienta, fue la mayor asiduidad del intercambio ya que se suprimía el tiempo de traslado, pero la más fértil para el acompañamiento de los procesos fue la ruptura de la división regional.

A nosotras lo que se nos rompió fue la regionalización, por suerte. Eso es una cosa que vino para quedarse y creo que es fantástico. Nosotras, por la vía de los hechos, nunca hubiésemos podido juntar a la coordinadora de Rivera con la de Dolores. Nunca lo hubiéramos logrado, salvo en el encuentro de educadores que es una vez al año y lleva un esfuerzo enorme. Pero algo tan sencillo como —miren que nos juntamos mañana a las tres de la tarde—, no lo hubiéramos logrado, nunca se nos hubiera ocurrido. A mí, lo que me mata es justamente eso —¿cómo no se nos había ocurrido?— [...]



En los planes de centro, no fue que yo trabajara con el equipo que refiero en Salto; estábamos todas las coordinadoras asistentes con el equipo de Salto y otros equipos. Entonces íbamos interviniendo con todos ellos sin importar mucho si lo refiero yo o lo refiere la otra compañera. Eso hasta ahora era impensable [...] hasta hay un cierto celo del trabajo que uno hace con el coordinador. (E2)

Nos sirvió a nosotras mismas para sacar el foco de nuestros lugares de seguimiento y pensar como programa, más allá del territorio de cada una. (E4)

Como es observable, al compartir el trabajo algunas fronteras se diluyeron y se vio fortalecida, con nuevas perspectivas e ideas, la tarea pedagógica en cada centro. Y al ampliarse los intercambios entre equipos distantes, con estados anímicos y situaciones sanitarias diferentes, se lograron equilibrios que en un intercambio unidireccional hubiera resultado imposible.

Al promover la reformulación de los planes de centro, el equipo de coordinación nacional buscó proporcionar recursos para ese trabajo y, entonces, además de mirar el territorio, miró hacia adentro de la Dirección de Educación, donde se encontraron muchos de los recursos y apoyos necesarios. Así surgieron, también por plataforma, las capacitaciones que los equipos en territorio aprovecharon para refrescar, nutrir y por qué no, interpelar sus propias formulaciones.

Por videoconferencias se concretaron encuentros a demanda de los equipos, en función de sus necesidades y núcleos de interés para el desarrollo de los planes de centro, y hubo intercambios con especialistas en cuidado ambiental, en articulación de educación y trabajo, en temas de género e inclusión educativa y, por supuesto, en el uso de tecnologías de comunicación.

Yo creo que desarrollamos unas alianzas que hasta ahora no las habíamos generado. Para mí ahí hubo una necesidad de sobrevivir. [...] Yo creo que CECAP fue un escenario para muchos de los que trabajamos acá, para decir, miren que se puede y que podemos trabajar juntos. (E2)

Es que, hasta ese momento, la multiplicidad de líneas de trabajo educativo desarrolladas por el Ministerio, no habían sido aprovechadas en su máxima expresión. El shock de la pandemia y el vuelco hacia el teletrabajo hicieron evidente la necesidad de quebrar el aislamiento y una cierta fragmentación que existía entre las diferentes propuestas de la Dirección de Educación; configurándose ahora una demanda que hizo de este un escenario propicio para el encuentro.

VII. ESTRATEGIAS Y MEDIOS DESPLEGADOS

A quienes ejercen el oficio de educar, les cabe hacer. Porque *hacer es pensar*, en términos de Sennett, y la labor educativa se ejerce como oficio, que produce artesanía.

Artesanía designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más [...] El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha relación entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre sus prácticas concretas y su pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (Sennett, 2009, p. 20)

Resulta oportuno este enfoque para pensar en el quehacer educativo con los estudiantes, en la comunidad de aprendizaje. Un contexto que, como se ha dicho, desvanece las referencias existentes hasta el momento, una realidad que desborda y obliga a reescribir el texto por el *impulso humano duradero y básico* de sostener procesos de construcción de ciudadanía, en el entramado de producción de aprendizaje y de sentidos.

Los equipos de trabajo de los CECAP se vieron desafiados a explorar *sus dimensiones de habilidad, compromiso y juicio* en un terreno atravesado por el miedo, la incertidumbre y la inexperiencia, donde era necesario hacer un esfuerzo razonable por conocer y comprender, a la vez que su territorio más seguro —la comunidad de aprendizaje de la que forman parte— también planteaba desafíos de conocimiento y comprensión.

Las clases recién habían empezado ...

[...] a la mitad (de los y las jóvenes) ya los conocíamos porque eran de semestres anteriores, pero también teníamos los primeros de los que no sabíamos nada, ni los conocíamos y con los cuales todavía no habíamos logrado generar un vínculo. (E12)

Era horrible ... Cuando empiezan las clases en un año normal, yo siempre a mitad de marzo ya me sabía el nombre de todos, y este año ¿quién es fulano? Era complicado. (E16)

La insistencia en estar, para sostener e intentar que algo del orden de lo educativo sucediera, aún en este contexto, lleva a probar estrategias que, apenas modelan como soluciones, se tornan esquivas; apenas afloran como alternativa, requieren devenir en otras. Cada solución trae así *el descubrimiento de nuevos problemas*, imprimiendo el ritmo problema-solución-problema que atravesó todo el período. Hablar de problemas, supone abordarlo en un doble sentido, por un lado, como el de una situación de malestar o déficit que hay que resolver; pero también, por otro lado, como la disposición a pensar lo no pensado, a volver pensable ese *plus de realidad* que excede o rebasa las lógicas y dinámicas conocidas (Sztulwark, 2011, p. 15).

Los fines y los medios

Más allá de la diversidad de las búsquedas y respuestas que los equipos ensayan, más allá del tiempo que les lleva lanzarse a la exploración del nuevo terreno, incluso más allá de la secuencia de sus acciones o de la firmeza de sus pasos, hay un conjunto de medios que fueron ampliamente utilizados en diversas combinaciones y ritmos entre sí.

El sustrato para la búsqueda y prueba de medios está dado por una profunda integración en los equipos de las finalidades globales del Programa, las finalidades particulares de cada centro en la comunidad y la claridad sobre su rol en el vínculo educativo. *¿Cómo llegar a todos los gurises? (E21)* es la pregunta que inquieta y mueve a la acción.

El buen artesano, además, emplea soluciones para desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados. Por esta razón, la curiosidad puede preguntar indistintamente “por qué” y “cómo” acerca de cualquier proyecto. (Sennett, 2009, p. 23)

En la mutabilidad constante del contexto, se iban identificando también los *para qué*, traducidos a fines específicos para los que se exploraban nuevos medios.

Generó la necesidad de volcarnos hacia las herramientas digitales que, hasta el momento las teníamos y las usábamos como promoción del centro, de mostrar lo que se hacía y ahora pasaba a ser una herramienta de laburo. (E11)

Ese *laburo* refiere tanto al trabajo del equipo como a las estrategias a desplegar con los y las estudiantes para sostener su participación en la propuesta educativa.

[...] todos sabíamos que lo tecnológico tenía que tener un peso importante, pero nunca pensamos que iba a ser tan rápido. (E20)

Fuimos haciendo y aprendiendo (E11). Una nueva realidad irrumpió, y hubo que zambullirse en la búsqueda, en el ensayo, en el error y en el aprendizaje de nuevas formas y dispositivos.

Los equipos

Cuando se imposibilita el espacio semanal de reunión de equipo —priorizado, hasta ahora, en la agenda de cada uno y cada una de sus integrantes, valorado tanto por la proyección pedagógica y operativa que habilita, como por la construcción de vínculos y confianza en el placer del encuentro con mate y algo rico— se lanzan a la búsqueda del medio que los mantenga en comunicación y construcción colectiva.

En esa búsqueda de estrategias, se hace necesario integrar y contener las respuestas emocionales ante la situación de pandemia, los profundos cambios en la vida cotidiana, las disparidades previas en el uso de herramientas tecnológicas y las posibilidades para incorporarlas, de cada una de las personas que son parte del colectivo.

En esto de los aprendizajes hay gente que le costó un montón incorporar las tecnologías, desde el uso de un correo electrónico a las herramientas de zoom. Al principio fue una invitación a sumarse y después fue tomando otras características. (E4)

El diálogo, la escucha, la prueba, el ensayo y el error, la comprensión mutua, la paciencia, la confianza y el liderazgo son las habilidades que los equipos despliegan consigo mismos para afrontar la situación.

Los equipos encuentran su punto de equilibrio en la intensificación de los intercambios entre sus integrantes: se retoma la reunión semanal de equipo por plataforma zoom (luego de pasar por múltiples pruebas de plataformas y medios, es la herramienta que se consolida y cuyo uso se proyecta más allá del período de distanciamiento físico); en muchos casos se duplica la frecuencia de trabajo conjunto. A partir de allí se establecen, se prueban y se cambia la organización del trabajo con **las y los** estudiantes y sus familias: guardias presenciales, binas o tríos para proponer tareas y hacer acompañamiento, llamadas telefónicas, visitas a los hogares, seguimiento y registro de las tareas por plataformas compartidas (drive), entre otras.

Dentro de cada equipo, una vez más, vale la pena destacar el rol de quienes hacen la referencia educativa: educadoras y educadores referentes. Estas figuras encarnan el acompañamiento grupal e individual de los procesos educativos de las y los jóvenes y para hacerlo tienen un rol crucial en el entramado de la propuesta. Son como el aceite que fluye entre las diferentes piezas de un engranaje; desde ese lugar cumplen una función de mediación y transversalización en movimiento.

Ese movimiento de intermediación adquiere diferentes modos según las necesidades de los y las jóvenes, el plan de centro, las características del equipo, las maneras de coordinar. Observamos, al menos, tres modos de facilitar los procesos, con diferentes matices:



Planificar juntos,

También el CES tiene una referente que trabaja con nosotros. Hay un referente por CECAP y otro por CES. Ellas dos generaron un grupo que integraron a los profes y trabajaron muy bien, integrando tareas, contenidos y devoluciones. Nosotros mantuvimos las coordinaciones generales de CECAP, de CES ... y ahí coordinaban las tareas de la semana, tanto para CECAP como para el CES y Redescubrir, que también tenía su coordinación virtual. (E19)

La planificación conjunta, tomando como centro al/la estudiante, ubicó a docentes, educadores y educadoras de los diferentes programas en posición de co-constructores de la propuesta pedagógica adecuada al contexto. Había que pensar adaptaciones, jerarquizar contenidos, pensar estrategias. Hacerlo en permanente diálogo aseguró el compromiso y el sostenimiento del proyecto desde una perspectiva integral.

Mediar vínculos y contenidos,

Cada educador tenía una plataforma, éramos los intermediarios. Básicamente, lo que hacíamos era eso: recibir la tarea de los profes y mandarla a los gurises; los gurises nos contestaban por mensaje personal y volvíamos a mandar al profe que le hacía una devolución y se la hacíamos llegar al chiquilín. Sin devolución no tiene sentido la tarea ... Siempre muy pendientes, atendiendo también la realidad de los gurises, que era una etapa medio complicada, como para que pudieran hacer tareas muy elaboradas. (E12)

Las que veníamos a hacer las tutorías éramos las referentes, yo y la referente de Secundaria. Siempre en contacto con los profesores, si teníamos una duda les preguntábamos y ellos respondían. Éramos el nexo, los profes de Secundaria nos mandaban la actividad y nosotros se las mandábamos a los gurises, los gurises devolvían dudas y trabajos y nosotros se los pasábamos a los profesores (porque, si bien les planteamos muchas veces participar de los grupos de whatsapp, como ellos tienen 15 grupos de Secundaria, se dificultaba), fue la manera que encontramos de trabajar. (E18)

Específicamente con lo que tiene que ver con el programa Redescubrir nosotros contemplamos que los profesores se vincularan con duplas o de a tres para que contemplaran todas las áreas de la parte formal de UTU. Se mantuvo eso, se logró que todos los profesores se vincularan a través del educador referente, algunos participando en el grupo de whatsapp, otros vinculados directamente con el docente referente para que todas las áreas pudieran mandar tareas. Se hicieron tareas coordinadas entre docentes de CECAP y docentes de UTU contemplando que tengan toda la currícula, contemplando el plan de trabajo para que puedan continuar con los contenidos educativos. (E19)

La tarea de educadores y educadoras no se redujo al ejercicio de una labor pedagógica con los y las estudiantes, sujetos de la educación, sino que implicó la participación en todos aquellos espacios donde se configuraban las propuestas, donde se definieron los caminos a tomar, los ajustes en los proyectos y finalmente, las nuevas grillas y estructuras organizacionales. El acto de mediación educativa supuso también, la generación de acciones que, aún con las particularidades de este escenario, hicieran posible la experiencia educativa.

Generar condiciones de posibilidad: complementando apoyos,

El trabajo del educador referente fue fundamental para generar el vínculo con los estudiantes. Se trabajó desde lo individual y desde lo grupal, fue fundamental mantener ese vínculo. (E19)

(Por ejemplo) con los de segundo de Redescubrir, que están en el taller de gastronomía, la profesora de gastronomía de UTU había armado un grupo whatsapp con todos los gurises. Hicimos un seguimiento de ese grupo, acompañando un poco a la profesora que tenía contacto con los que estaban en línea. Con los que no estaban en línea, había que hacer un seguimiento y de eso nos encargábamos nosotros. (E12)

A veces nos pasaba que teníamos el material impreso y los chiquilines no entendían las propuestas, entonces lo que empezamos a hacer fue una especie de tutorial, y después, ya sobre el final, lo que hacíamos era que venían los chiquilines, les explicábamos la propuesta, nos sentábamos un rato con ellos con las tareas que tenían más dificultad, y las hacían acá, y las otras las llevaban y las hacían en la casa. (E18)

En estas citas, se destacan las acciones de apoyo y acompañamiento necesarias para que el acceso a otros saberes fuera posible. A menudo se plantea una falsa dicotomía entre enseñar y contener, sin valorar que tan importante como los contenidos a ser transmitidos, es el garantizar las condiciones para su comprensión y apropiación; es decir, para que el derecho a la educación pueda efectivamente ser ejercido.

La llamada de teléfono como contacto y como sostén

Una de las primeras necesidades que surge es *saber cómo están* los y las jóvenes. La llamada telefónica es el medio para cumplir este fin. La llamada telefónica permite, en primera instancia, retomar un vínculo que es afectivo y situacional, poniendo, en este contexto, a educadores, educadoras y a estudiantes en un plano de igualdad ante la situación vivida ... que a todos/as afecta y a todos/as desafía. Habilita una comunicación boca-oído, de ida y vuelta instantánea (lo más cercano a la presencialidad) y permite acercarse a conocer y comprender las múltiples situaciones de cada estudiante en sus primeras reacciones a la situación de emergencia sanitaria, a la contextualización en la situación familiar que también estaba sufriendo cambios y a las posibilidades de recursos para mantenerse vinculados a



la propuesta educativa. La llamada, en muchos casos, también habilita la conversación con referentes adultos/os del ámbito familiar. El 68 % de los y las jóvenes encuestados sostiene que el primer contacto (la llamada) lo tuvieron por iniciativa del CECAP y el 17 % afirma que el teléfono fue el medio que más usó para mantener la comunicación con el centro educativo. Es a través de las llamadas que se gesta un entramado de complicidades que luego se irán desplegando y profundizando con nuevas propuestas y otros medios.

También planteamos hacer videollamadas, fue una herramienta pero muchos estudiantes nos pidieron que no por la cuestión del consumo de los datos. (E11)

Este contacto inicial —aún en pleno desconocimiento y variedad de expectativas respecto al tiempo que iba a durar la suspensión de las clases presenciales— resulta fundante, junto a la conformación de los grupos de whatsapp, de todo lo que se desplegará después. La conversación telefónica se mantiene durante todo el período de distanciamiento físico como medio y herramienta para acompañar. Es una herramienta privilegiada de vínculo que, ya en el retorno a clases le permite a cada educadora y cada educador dar cuenta y fundamentar en qué situación de vínculo con la propuesta educativa se encuentra cada estudiante.

La insuficiencia de las plataformas

Aquellas plataformas diseñadas con fines educativos, como AVE y CREA, fueron los medios más débiles e insuficientes para generar y sostener el vínculo educativo con las y los estudiantes de CECAP.

Lo primero que pensamos era que íbamos a utilizar la plataforma AVE que estaba recién estrenándose y nos dio mucho trabajo conectar eso con los gurises. (E12)

Otros educadores usaban las plataformas, la plataforma Edmodo, muy utilizada por los profesores de informática. Es una plataforma que desde hace un par de años se utiliza acá en la institución, da mucho resultado. Es, más o menos, similar a lo que puede ser la plataforma CREA en primaria. (E10)

Menos del 4 % de las y los jóvenes dice haber usado alguna plataforma para mantenerse en vínculo con la propuesta educativa. No obstante, en Colonia se logró utilizar acompañada de un conjunto de estrategias de apoyo:

Eran situaciones diversas, había chiquilines que no entraban porque no tenían celular, ahí pensamos estrategias. Se les prestaron computadoras a quienes tenían internet pero no tenían celular. Después había chiquilines que entraban, pero no entendían el funcionamiento, entonces se empezaron a realizar tutoriales, se hacían videollamadas. Después había chiquilines que no les gustaba, situaciones que se dieron hasta el final y participaron muy poquito; para ellos se elaboraron actividades en formato papel. Después, a través de la plataforma, se logró que algunos participen [...] Las video-

llamadas habitualmente no se hacían antes de la pandemia, fue algo que cobró mucha importancia porque era una forma de mostrarles con el celular cómo funcionaba la plataforma. También se hicieron tutoriales con videos que hacíamos nosotros. (E13)

Respecto a la plataforma zoom, solo un centro se refiere a su uso con los y las estudiantes y el caso se define por excepción. Se encuentran allí algunas claves propias de esa comunidad de aprendizaje: integración prepandemia de redes sociales como whatsapp, con finalidad vincular y educativa; involucramiento de la totalidad de educadores y educadoras (incluyendo docentes y talleristas) en sostener algún nivel de presencialidad mediante las visitas a los hogares de la totalidad de las y los estudiantes; y búsqueda personalizada de superación de barreras con una fuerte colaboración de la comunidad.

La verdad que, con un montón de dificultades, los jóvenes respondieron a zoom. Creo que el positivismo del equipo es fundamental. Todos sabíamos que necesitábamos estar cerca de ellos. A los que no se llegó a través de zoom, por dificultades que tenían los jóvenes y nos acercaban por privado, las tratamos de resolver a todas, desde nuestro lugar. (E17)

En la excepcionalidad del caso Fray Bentos —donde de todos modos, el uso de la plataforma zoom no abarca a la totalidad de los estudiantes—, en el resto del país, las barreras descritas más adelante también aplican a esta plataforma.

El drive y la plataforma zoom se instituyen para compartir el seguimiento de las y los estudiantes, para las coordinaciones y para maximizar la sincronidad del trabajo en equipo. Los equipos integran estas herramientas como forma de coordinación, planificación, ayuda mutua. Valoran que estas herramientas les fueron útiles para intensificar el trabajo conjunto, estar presentes (aunque en la virtualidad), ampliar las fronteras de la coordinación.

Eso también fue un aprendizaje para nosotras porque esto de lo virtual rompe la dinámica de la región ... en el equipo, nos alimentó no solo para ver qué están haciendo en otros territorios, sino para ver que otras compañeras dijeran, mirá que interesante esto que dijo, me lo llevo para trasladarlo a tal departamento [...]. (E4)

De este modo, a la plataforma zoom, se la visualiza como una herramienta que potencia la articulación nacional, la consulta y la reflexión con otros, la posibilidad de trabajar en una comunicación más cotidiana con la dimensión nacional del Programa, a modo de comunidad de aprendizaje extendida.

Fue ante la posibilidad de uso de estas plataformas (AVE, CREA, zoom) donde quedan, en mayor evidencia, las barreras de acceso que se les imponen a los y las jóvenes. Las barreras de acceso son variadas y están presentes también en otros medios, pero es en el uso de estas plataformas donde actúan en forma conjunta.



Hablamos de barreras materiales, de conocimiento, de desarrollo de destrezas y habilidades para la incorporación de tecnología y de barreras simbólicas en el vínculo con la actividad educativa. A modo de ejemplo:

- Falta de dispositivos adecuados de uso individual. El equipamiento Ceibal que disponen los centros es para uso de talleres en el propio centro y están muy por debajo de un equipo por persona. El dispositivo más utilizado es el teléfono móvil. El 66 % de los jóvenes declaran que contaban con algún dispositivo de uso individual, mientras el 16 % no contaba con ningún dispositivo y el 18 % compartía el dispositivo con otras personas de la familia.
- El teléfono celular es el dispositivo de uso más frecuente para participar de la propuesta educativa, pero tiene limitaciones. Si bien el porcentaje de jóvenes que cuentan con él es elevado, no alcanza a resolver el problema por las barreras de la conectividad y de acceso a datos móviles. El celular facilita la llegada de las actividades y tareas a los y las estudiantes, pero plantea limitaciones para realizar esas tareas ya que estas requieren otros pasos y soportes: comprender, traducir, ejercitar, imprimir, transcribir al cuaderno, realizar una tarea práctica determinada y registrarla —por escrito, video o foto— y enviarla de nuevo, entre otras. Tampoco resuelve la situación del 16 % de los y las jóvenes que no contaban con ningún tipo de dispositivo y apenas colabora con aquel 18 % que necesitaba compartir el dispositivo, ya que este compartir implicaba a otros y otras estudiantes del núcleo familiar; pero también, en muchos casos, se trataba del teléfono de un/a referente adulto/a del hogar que quedaba disponible al final de la jornada laboral y sujeto a ser compartido por hermanos y hermanas.
- Falta de conectividad en los hogares. El 35 % de los y las jóvenes responden que no tienen internet en la casa (en la pregunta no se discrimina por tipo de conexión). Más de un tercio de la población va sumando limitaciones de acceso.
- Insuficiencia de datos móviles. Si bien muchos y muchas jóvenes o sus familias contratan datos móviles estos resultan insuficientes para el conjunto de la integración familiar. El problema se agudiza a medida que se extiende el plazo de distanciamiento físico y las familias comienzan a verse afectadas por una disminución del ingreso. En un centro se hace referencia

[...] a usar la beca como recurso pedagógico, que la usaran para recargar datos y ahí nosotros orientando el uso de ese recurso, logramos que se conectaran. (E17)

Aunque la situación que más se reitera es que los datos resultaban insuficientes para cubrir todo el mes.

- Limitaciones del espacio físico acorde al estudio. El uso del espacio se ve alterado en los hogares por la intensificación de la convivencia que requiere tener en cuenta en un mismo tiempo-espacio muchas necesidades; también por una

intensificación de las tareas escolares tanto de los y las estudiantes de CECAP como del resto de los niños, niñas y adolescentes que integran el hogar.

- Desconocimiento y baja ejercitación de habilidades para la incorporación de nuevas tecnologías (desde el uso de correo electrónico a la gestión de contraseñas). Esto se expresa en bajos niveles de autonomía para la apropiación de nuevas herramientas.
- Carencias en el dominio del lenguaje y las lógicas de empleo de las plataformas, que distan de las utilizadas en las redes sociales, así como las dificultades en comprensión lectora (que no es privativa de estos/as jóvenes, pero sí están presentes) constituyen barreras comunicacionales que dificultan su uso.
- Finalmente, aunque la lista no es exhaustiva, nos interesa resaltar la fragilidad del rol de estudiante de estos y estas jóvenes, como para resolver por sí mismos, sin mediación pedagógica presencial, el primer paso del acceso: abrir el portal de la propuesta educativa, donde eventualmente podría encontrarse con los contenidos aunque sin el vínculo que los acompañe y sostenga.

El acceso a las plataformas, notamos que para los estudiantes es bastante lejano. (E11)

No obstante, la firmeza de las barreras de acceso, se desarrollaron con éxito algunas estrategias de mitigación que permitieron acceder, por otros medios, a las mismas tareas y a la devolución que sobre estas hacían los y las docentes y talleristas. En todos los casos, el canal para resolver el acceso fue la mediación pedagógica sostenida en el vínculo educativo joven-educador/a.

También queda de manifiesto la necesidad y el desafío de incorporar en la propuesta educativa y desarrollos metodológicos de los CECAP, las plataformas como un medio más de gestionar aprendizajes y de mantener la inclusión de estudiantes. Desde un joven que vive en el medio rural y tiene responsabilidades familiares como para responder a la carga horaria de la propuesta, hasta jóvenes que transitan un embarazo y maternidad adolescente y que veían interrumpida su trayectoria educativa, pasando por problemas de salud que generan interrupciones en la asistencia.

En la actualidad trabajamos presencial y con la plataforma, pero la plataforma ha generado bastante resistencia con los chiquilines. El hecho de retomar la presencialidad facilitó, ya que había chiquilines que no les gustaba la plataforma o nunca la terminaron de entender. (E13)

Tenemos algunos estudiantes que tienen problemas respiratorios, asma; tenemos estudiantes que están cursando un embarazo y mantenemos con ellas la virtualidad [...] La actividad se las estamos mandando los días miércoles, y le estamos haciendo un seguimiento telefónico. Las llamamos para ver cómo vienen y hacemos una clase virtual. (E11)



Las redes sociales

Ante la insuficiencia de las plataformas para resolver la continuidad educativa durante la cuarentena

Fuimos a un plan B: usar las redes sociales que los gurises ya conocían. Entonces, fuimos a facebook, a whatsapp y a instagram. (E12)

Tiende a mantenerse e intensificarse el uso de facebook e instagram (whatsapp se desarrolla aparte) en los centros que ya las usaban, no por sostener el vínculo con los y las estudiantes, sino como forma de estar presentes con otros actores de la comunidad. Apenas un 2 % de los y las estudiantes identifican en facebook e instagram su principal medio de comunicación con el centro educativo. Estas redes ayudan a ampliar y contextualizar el vínculo bilateral estudiantes-educadores/as, pero plantean limitaciones para la construcción colectiva del conocimiento y para el seguimiento individualizado.

Todas las redes nos permitían mandar mensajes distintos, eso fue lo que más rescatamos. De repente en whatsapp son más mensajes, comunicaciones más fluidas, más espontáneas; en facebook podíamos subir videos o afiches o carteleras más visuales y en instagram, darle un poco más de juego a la comunicación, porque de última es la red que más usan los adolescentes. (E12)

El desafío para el uso de estas redes no radica tanto en la apropiación previa que los y las jóvenes tuviesen de ellas en tanto acceso, conocimiento y uso social, sino en su adaptación para un uso educativo. El uso de estas redes permitía generar complementariedad, difusión, refuerzos de los mensajes, pero no resultaron suficientes para estrechar lazos de reciprocidad.

La red estrella, whatsapp

Así como decíamos que el celular fue el dispositivo más usado, esta red, que ya era de uso social y profesional por parte de los y las agentes que integran la comunidad de aprendizaje, se convirtió en la herramienta por excelencia para mantener una comunicación retroalimentada, proponer y resolver tareas y devoluciones, mediar o reforzar tareas propuestas por otros medios (plataformas o impresos), intentar una construcción colectiva de aprendizajes, estar en contacto con la familia. Asimismo, habilitó cuestiones tales como: un seguimiento individual pormenorizado respecto a la situación personal y familiar durante el distanciamiento físico, profundidad del vínculo social y educativo entre pares, así como con educadores y educadoras, motivación y respuesta a las propuestas educativas, frecuencia, intensidad, entre otras. El 72 % de los estudiantes encuestados identifica en whatsapp el principal medio de comunicación con el centro educativo.

Para llevar a cabo esta pluralidad de fines y sentidos que juegan en el vínculo educativo, vía whatsapp, se armaron grupos por cada curso/semestre de los cuales se hacía seguimiento grupal e individual y se mantenía comunicación por privado.

Whatsapp fue lo que más recargó todo. Los primeros días habíamos pautado horarios para manejanos con eso. Tratábamos de hacerlo medio fluido, los profes ya sabían, los alumnos también. Llevaba un buen rato, pero era lo que hacía efectiva la comunicación; porque si no había un ida y vuelta, capaz que los gurises bajaban la motivación. (E12)

Las estrategias concretas de dinamizar y *explotar* esta herramienta con intencionalidad educativa variaron en cada centro y a lo largo del proceso. En algunos casos, talleristas y docentes participaban de estos grupos haciendo seguimiento de la propuesta, mientras los educadores y las educadoras referentes quedaban a cargo de motivar, dinamizar y hacer el seguimiento individual. En otros casos, toda la mediación entre la propuesta y los y las participantes la realizaban exclusivamente los educadores y las educadoras referentes. En otros, se armaban binas o tríos, que podían rotar, para hacer este acompañamiento.

Lo que fue una fortaleza del uso de esta red —respuesta rápida, posibilidad de resolver las tareas y desafíos con fotos, audios y videos— también mostró sus debilidades en lo que refiere a algunos contenidos, sobre todo, aquellos que implican una mayor reflexión, esfuerzo o proceso y que no pueden resolverse en forma inmediata como aquellas tareas que requieren una elaboración fuera de la red (bajar un archivo, leer, escribir, etc.).

Lo que más dificulta es la redacción de los trabajos, de los textos. Para solucionar esa parte lo que hacíamos era dejar abierto el modo de resolver esa tarea, sea por un audio o por un video. Y cuando esa tarea se tenía que responder de forma escrita, muchos de ellos escribían en una cuadernola y mandaban la foto por whatsapp. (E11)

Este tipo de tareas, además de la predisposición y constancia de los y las jóvenes para resolverlas, exigen, también, requisitos materiales como la disposición de memoria y otras funcionalidades en los dispositivos.

Una cosa que tiene el whatsapp es que es sincrónico, te permite saber si el otro te leyó o no te leyó. Reporta. (En otras redes) yo te lo dejo ahí y me retiro. En el whatsapp hay una espera de la respuesta, no es que vos publicás y te desprendés de la cosa y la dejás ahí y el otro hace lo que puede con la cosa. En el whatsapp hay una necesidad de que sea sincrónico, esperar la respuesta del otro, que te conteste, que te ponga una manito, una cara, un solcito, hay una espera. Me parece que por eso fue que dio más resultado, porque había otro, del otro lado. (E2)

Cabe señalar también, que el 16 % de los y las jóvenes no accede a esta red y con ellos fue necesario utilizar otras estrategias.



El material impreso

El intercambio de material impreso para mediar contenidos y aprendizajes entre los agentes educativos no fue la primera opción, pero tampoco demoró en llegar. El uso de este medio surge de un conjunto de problemas: la extensión hacia un tiempo incierto de la suspensión de clases; la dificultad de acceso de muchos y muchas jóvenes a los medios y al lenguaje digital, incluso contando con dispositivos; las barreras de posibilidad, para la realización de las tareas. El material impreso llega para enriquecer el vínculo educativo y ampliar las posibilidades del trabajo pedagógico, cuando se entiende que la producción es necesaria para que se reafirmen los aprendizajes.

El material impreso, en tanto objeto físico, requiere un tránsito que también es físico y que necesita concretar, al menos, tres viajes: viaje de ida (que porta la propuesta), viaje de regreso (que porta la producción individual del o la estudiante) y nuevo viaje de ida (que porta la devolución). La creatividad de los equipos tampoco estuvo ajena a esta peculiaridad, ni para encontrar los medios de traslado ni para aplicar las medidas sanitarias correspondientes.

Encontramos así diversas y ricas experiencias en esta forma de intercambio, donde además se combinan medios digitales con presenciales.

Algunos centros tenían horarios de apertura para que los y las estudiantes fueran a retirar el material, previa coordinación telefónica:

Cuando nosotros evaluamos que había gurises a los cuales era imposible llegar por el medio virtual, nos vimos llamados a poner un día, aunque sea con un horario restringido, manteniendo obviamente todos los cuidados que eran necesarios, y decirle a fulanito y a menganito que podían pasar a retirar la tarea y que la devolvieran a la semana siguiente. Es imposible llegar al 100 % de los gurises cuando la conexión es el principal elemento que está limitando. Esa era nuestra estrategia, de sostener a aquellos que nosotros entendíamos que estaban en peores condiciones. (E21)

Hubo centros que en el servicio de comedor, transformado en entrega de viandas, al valor nutricional se le agregó un valor pedagógico, ya que se aprovechaba ese punto de contacto para sumar a la vianda las tareas impresas:

Con muchos acordamos que, en ese momento que se entregaban bandejas, se las entregábamos con los repartidos de cada materia. Íbamos entregando semanalmente las tareas, coordinábamos un día para que vengan y después nos devolvían. Muchas veces nos hacían llegar fotos con las tareas hechas del cuaderno o de la hojita y muchas veces nos traían la tarea. Tenemos una caja que ya está repleta que tenía cada folio por gurí. Los profes venían ahí a sacar, corregían ahí y después les hacíamos llegar nuevamente a los gurises. Más o menos fue así con la hoja impresa. Nos dio mucho resultado y conseguimos que muchos pudieran seguir haciendo cosas. (E12)

Empezamos a elaborar viandas y tres veces a la semana se repartían. Ahí venía la familia. Nosotros queríamos al joven porque era un momento de entregarles material impreso. Entonces, decían las madres, “lo que pasa que yo ya salgo, voy a la escuela a levantar la vianda de mi niño chico y ya paso por el CECAP”. Y el estudiante quedaba a cargo de sus hermanos, entonces, también la familia se organizaba de esa manera y además se llevaban el material. Les decíamos, al menos un día a la semana, al menos un día que levante él, porque así lo vemos, queremos hablar, la educadora quiere plantearle algo o hasta mismo las devoluciones de las actividades. Creo que también aumentó el vínculo con las familias en ese sentido, era algo que intercambiábamos. (E10)

Hubo centros con educadoras, educadores y familias *delivery*, donde un/a agente adulto/a de la comunidad de aprendizaje se llevaba material para más de un/a estudiante que vivía en un mismo barrio:

*En Salto, por ejemplo, no pasaba el ómnibus y los padres vinieron a decir a los coordinadores de Cecap que se organizaban en brigadas. Venían a buscar los materiales, tipo *delivery* con motos, retiraban, firmaban y eran tres o cuatro padres que distribuían para todos. Pasaron cosas como medio increíbles. (E1)*

Otros centros tomaron puntos de referencia en los barrios para la entrega de materiales; alguien del centro educativo llevaba las tareas impresas a un almacén del barrio y los o las estudiantes o sus familias las retiraban de allí y las devolvían unos días después:

Primero fueron a los lugares de referencia de los barrios a dejar las actividades en fotocopias en los lugares donde los chiquilines pudieran ir a retirarlas. Y después se empezaron a abrir (los centros) para que los chiquilines pudieran ir a retirar las actividades escritas porque por la otra vía no accedían. (E1)

*Se instala una suerte de educador *delivery*. El educador se iba al almacén del barrio y dejaba la carpeta con trabajos y se iba (porque no podían estar en contacto por el protocolo), los gurises pasaban por el almacén, se llevaban la carpeta y después volvían a llevar la carpeta al almacén. Hasta la radio local usaron, una radio comunitaria y radios locales. (E2)*

Finalmente, la tarea impresa también acompaña a educadores y educadoras cuando llega en forma presencial a los hogares.

La riqueza agregada a las diversas formas de intercambio del material impreso es la presencialidad física, en la entrega del material siempre media un contacto cara a cara entre agentes de la comunidad de aprendizaje: educadores, educadoras, estudiantes, vecinos, vecinas, familias. Ese contacto torna viva la memoria de la presencialidad como la norma y el distanciamiento como excepción, y carga de esperanza y expectativa al retorno, al próximo encuentro.



El contacto presencial

El encuentro presencial, cuerpos puestos en diálogo entre educadores, educadoras y estudiantes, sufrió transformaciones debido a las restricciones impuestas por la emergencia sanitaria. El contacto cara a cara, pilar en la construcción y sostén del vínculo educativo, se vio interrumpido y la llegada de educadores y educadoras a los hogares, estrategia de uso frecuente en la propuesta educativa de los CECAP, se resignificó. Ante esta situación, los equipos de trabajo reformulan los sentidos y prioridades de estos encuentros, que se suscitaron en diversas modalidades.

Cuando los o las jóvenes se acercan al centro educativo, esa *entrega* (de la vianda y de las actividades educativas) se carga de intencionalidad pedagógica, ayuda a contextualizar la situación, la propuesta educativa y a actualizar el vínculo, genera intercambios más profundos de información, orienta las tareas, fortalece las devoluciones. Cuando quienes se acercan al centro educativo son las familias también se generan interacciones con foco en ayudar al/la estudiante a mantenerse activo/a en la propuesta educativa.

Cuando son los educadores y educadoras quienes llegan a los hogares, allí se amplía la interacción de agentes de la comunidad de aprendizaje: los y las estudiantes, sus referentes familiares adultos/as y otros/as integrantes del núcleo familiar, incluso vecinos y vecinas; y también se amplían las posibilidades de personalizar y contextualizar aún más las propuestas de trabajo.

Y nosotros, después, marcábamos dos o tres días en la semana y salíamos casa por casa (obviamente con los cuidados pertinentes, máscara y alcohol) levantábamos las actividades que ellos habían realizado por escrito, por papel y les dejábamos actividades nuevas, impresas. Fue muy positivo imprimir actividades y llevárselas a la casa, darles unos días para que las realicen e ir a buscarlas de nuevo. Yo dije, va a ser una locura, y no, al contrario, los gurises esperaban las actividades, nos esperaban a nosotros, siempre con la cabeza de “cuándo empezamos, cuándo empezamos, hay que volver, tenemos que volver.” (E20)

Todos los centros relevados desarrollaron estrategias de encuentro presencial durante la emergencia sanitaria. Con el fin último de mantener al 100 % de los y las estudiantes vinculados a la propuesta educativa, algunos equipos priorizaron a los y las jóvenes con mayor riesgo de desvinculación; otros jerarquizaron por grupos (estudiantes del primer semestre, estudiantes de Redescubrir u otros). Finalmente se encuentran los que llegaron a los hogares como estrategia universal, con foco en personalizar las propuestas. En algunos centros, fueron educadores y educadoras referentes quienes llevaron a cabo esta estrategia, en otros también participaron coordinadoras y coordinadores, y en otros el equipo completo, incluyendo docentes de UTU y CES que se distribuyeron la llegada a los hogares.

Hoy escuché un audio de un estudiante y es increíble. La emoción me corrió por las venas. Porque fuimos nosotros a golpear a la casa ... y él, en ese relato dice: me dijeron que las oportunidades no golpean a la puerta de tu casa, pero la gente de CECAP llegó. (E17)

De más a menos actividades, de menos a más sentidos

La situación de estos últimos meses ha puesto en discusión de las familias y la sociedad toda un conjunto de temas en torno a la presencia-ausencia de la escuela en estos tiempos, la pertinencia de las tareas y propuestas educativas, las capacidades y habilidades disponibles para ser acompañantes de los procesos de aprendizaje y valoraciones sobre la cantidad de tareas.

Los centros educativos y sus equipos de trabajo, cuya meta y compromiso fue de *estar y sostener*, también reflexionan y desarrollan estrategias sobre similares ejes de análisis desde la perspectiva del vínculo y de la propuesta.

La experiencia fue de menos a más. Fuimos sumando diferentes cosas al contacto. Tuvimos una buena experiencia, fuimos de a poquito y agregando más y más en el vínculo. (E15)

Con *más y más* se refiere al sentido pedagógico, a la armonización y profundidad de los contenidos, de los desafíos de aprendizaje. Esto implicó disminuir la cantidad de tareas enviadas desde cada uno de los espacios curriculares. Menos tareas, más integradas, más pensadas, más sensibles a la temperatura que marcaban los y las estudiantes.

Las tres etapas o momentos del proceso, reseñadas en el Capítulo V de este trabajo, están marcadas por la dimensión pedagógica del análisis que es posible por el sostén del vínculo educativo. Así, el momento del impacto tuvo reacciones cuasi impulsivas,

Tomemos contacto a costa de lo que sea. Diría que eso fue como una voz país. Fue como tenemos que avisarle a los gurises, tenemos que saber en qué están, tenemos que saber cómo están. Y fue una cosa medio como imparable, hasta que empezamos a pensar. Bueno, esto pasó de ser un estallido emocional, tenemos que colocarlo en el ámbito de lo pedagógico. Este estallido emocional (de querer) saber qué pasó con los gurises, donde están, ordenémoslo, capitalicémoslo y esto pasa a ser una estrategia metodológica. (E2)

Las estrategias desplegadas post impacto se organizan, por un lado, en torno a mantener la comunicación y el vínculo desde una perspectiva más afectiva (mediante los grupos de whatsapp, llamadas telefónicas, establecimiento de guardias en el centro) y, por otro lado, en desarrollar propuestas de tipo lúdico, recreativo (desde sopa de letras a desafíos o retos):



Por un momento pensábamos mucho en actividades lúdicas, actividades visuales, en actividades que los gurises pudieran recibir el mensaje y ponerse a hacerlas. Lo logramos con algunas actividades, otras veces se perdió un poco. (E12)

Al impacto se respondía con impulso de vida, contactar, mover, demostrar que la vida puja aunque el desconcierto reine. Los impulsos provenían desde los distintos espacios curriculares que, a medida que podían concebir una propuesta, la enviaban.

Al principio, las primeras tareas fueron muy de presentarse, muy suave. Era para decir más que nada, acá estamos, empezamos a trabajar, nos empezamos a conectar. Les pedíamos consignas muy sencillas como enviar fotos, tareas más bien de hacer y no mucho de sentarse a trabajar en respuestas y preguntas. Eso creo que nos dio bastante resultado. Después, fuimos con actividades grupales. (E12)

La combinación del accionar de las propuestas, del pulso que mostraban los y las jóvenes por acción u omisión donde expresaban su compromiso, motivación y posibilidades, y la definición de un período indeterminado de emergencia sanitaria generaban un conjunto de información e insumos que le permitía a los equipos de trabajo hacer análisis de contexto, semana a semana (sino día a día) y con eso desplegar su mejor saber-hacer en estrategias con *más y más* sentido y organización pedagógica.

Con esa necesidad de darle sentido a esa comunicación y a ese vínculo, hubo que empezar a ordenar eso que se enviaba porque, obviamente, que al joven si le llegaban 500 actividades, en algún momento es como dicen ellos, te clavo el visto en el whatsapp y no hago nada. Ahí hubo que reconfigurar lo que es la propuesta que le llega al joven [...] romper un poco la lógica de la carga horaria semanal [...] pensar cuál es el sentido y en ese sentido qué es lo que me interesa, cuando ellos vuelvan qué hay de lo común para todos. (E4)

Estábamos mandando una gran cantidad de tarea entonces en esa evaluación cambiamos un poco esa modalidad y ahí surge como esa segunda etapa donde nos fijamos para mandar cuatro tareas semanales. (E11)

De este modo, esta segunda etapa de búsquedas, de mayor complejidad pedagógica y didáctica, intentaba dar respuesta al primer semestre curricular, en las particulares circunstancias, sin renunciar a los aprendizajes y al horizonte del reencuentro.

El equipo enseguida logró coordinar acciones para asegurar la continuidad del vínculo, fue bastante rápido [...] el equipo viene armado hace un tiempito y está bastante aceitado en el trabajo así que esa sensación de caos la pudimos superar rápidamente. (E14)

Ahí surge como esa segunda etapa donde eran tareas integradas y tenían cuatro características distintas. Los lunes se mandaba una actividad “dura” por así decirlo, vinculada a las inteligencias múltiples, a lo que se necesita al tránsito académico. Los martes se ponía un desafío tipo challenge. Los miércoles hacíamos un juego y después se mandaba los viernes un cuento o una lectura hecha por los docentes para los gurises y ahí no pedíamos que haya devolución. Ahí con estos cambios mejoró la devolución de los chiquilines. (E11)

Empezamos a generar tareas específicas que tenían más que ver con hacer. (E12)

Lo que empezamos a hacer nosotros fue ir retirando. Nosotros al principio teníamos una propuesta por día para cada uno de los gurises, ¡por día! Nos parecía absolutamente necesario para tenerlos enganchados. Después empezamos a bajarlo. Tratamos de que fueran variadas y que el peso de los archivos (y otras barreras) no fueran una limitante, ni la complejidad, porque tenemos que respetar el abanico importante que tenemos con respecto a la formación de los gurises. Cuando Secundaria empieza a trabajar de lleno (porque en el medio ocurrieron cosas como que no estaban todos los docentes), nosotros retiramos el peso de las actividades de CECAP y le dimos prioridad a las tareas de Secundaria. (E21)

Tratamos de no saturar y se empezó a trabajar mucho en dupla, entonces se mandaban las actividades por dupla y no por cada educador. Se proponía que las actividades fueran dos o tres veces a la semana, no más, y después lo relacionamos con el plan de centro, que las actividades que el educador mandaba se relacionaran con un taller y el plan de centro, con lineamientos comunes. Que no fuera la actividad porque me gustó. (E3)

Variamos de estrategias, mil veces (E16), sostiene una educadora. En ese variar se generaron propuestas de trabajo integradas por áreas del conocimiento en conexiones poco habituales.

Nosotros vimos que los profes fueron muy originales al articular belleza con informática o con artística. Entonces fueron surgiendo alternativas, se acoplaron muy bien. (E19)

También, en soportes poco frecuentes, con una participación de otros/as agentes de la comunidad y con la meta de mantener vinculados al proceso educativo, ajustado a medida, a la totalidad de los y las jóvenes matriculados.

Menos es más es la máxima del minimalismo en arte y arquitectura. Los equipos de trabajo de los CECAP optaron por enfocarse en *menos es mejor* para desafiarse cada día en creatividad y destino personalizado de las propuestas.



El termómetro en manos juveniles

En tiempos de emergencia sanitaria nos hemos acostumbrado a pasar por puestos de control de la temperatura. Su implementación ha ido cambiando desde las primeras experiencias en organismos públicos, centros comerciales y terminales de ómnibus en manos de guardias de seguridad apuntando con la *pistolita* a la frente; hasta formas más amables —y pronto, felizmente generalizadas— de control de temperatura en la muñeca, de la mano de diversos agentes educativos al reabrirse las puertas de las instituciones.

Durante el período de distanciamiento físico, fueron los y las estudiantes quienes marcaron tanto la temperatura como la pertinencia de los instrumentos de medición utilizados, dando pautas de la eficacia e impacto inmediato de la propuesta educativa y de los medios empleados para transitar la pandemia.

Diría que esto viene como en cadena. Al principio respondían, pero después ya no le daban bola; probablemente pensaban: estos otra vez con la sopa de letras. Entonces, cuando el gurí empieza a no responder, es cuando vos tenés que cambiar la estrategia; si no, se genera un vacío. Ahí fue donde se empezó a cargar de otros contenidos. (E2)

Nos dimos cuenta que esto era como una cuestión de pesca, nosotros pensábamos una metodología de trabajo, la tirábamos al agua y después analizábamos qué sacábamos. Probábamos. Cuando pasamos a una segunda etapa les preguntamos qué pensaban de las actividades que les habíamos planteado. Nos contestaron: es un embole, hagan cosas más divertidas. (E11)

Fueron varias etapas, porque al principio funcionaba algo, después ya no funcionaba y así íbamos, probando. Duraba diez días la prueba, porque cuando terminas de probarla ya no funciona más. (E15)

La participación de los y las jóvenes, en términos de respuestas a los mensajes, estímulos y tareas, con variaciones entre los centros, pareciera dividirse en tres partes: quienes mantuvieron un vínculo de tipo social, quienes respondieron a las actividades y tareas en forma alternada y quienes realizaron todas las tareas.

En general no hubo inconvenientes en responder a las tareas. A ver, siempre tenés alguno ... que no las hacía o las presentaba todas juntas a los 15 días y después de presionarlo un montón ... Tuvimos al que dijo: si no es obligatorio, yo no te hago nada hasta que volvamos ... Y ahí tuvimos que buscar estrategias para ver cómo llegábamos a ese chiquilín y lo convencíamos de que esa tarea era necesaria. (E21)

Es destacable que no hubo pérdida de contacto, de cada estudiante se supo su situación e incluso en los casos de desvinculación se conocieron y registraron las causas.

A los efectos de dimensionar el nivel de contacto y respuesta alcanzado, desde la coordinación nacional del Programa se procesaron los datos proporcionados por cada CECAP, agrupándolos en 3 categorías: contacto permanente, contacto intermitente y sin contacto. Los promedios nacionales arrojaron respectivamente los siguientes porcentajes: 73,48 %, 13,9 % y 12,62 %.

Comparando estos resultados con la encuesta docente implementada por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP¹², entre el 25 de junio y el 14 de julio del presente año, para el seguimiento de la situación educativa durante el período de no presencialidad, considerando los datos de la educación media, el contacto con los estudiantes alcanzó en promedio el 63 % para el CES y el 59 % para la UTU. En tanto, si se desagrega la información por quintiles de ingreso, en el CES la participación para el primer quintil, que sería comparable a la población estudiantil de CECAP, no alcanzó el 30 %.

Es probable que mantener estos altos niveles de vinculación de las y los estudiantes de los centros educativos CECAP haya sido posible por el esfuerzo sostenido en individualizar las propuestas:

Pusimos en la mesa cada estudiante, cada caso, cómo era, se estudió con todo el equipo, los talleristas, los educadores, la coordinadora, hasta la administrativa. Caso por caso vimos de qué manera se podía llegar, porque es verdad que cada caso es un mundo. Teníamos que ver la manera de llegar y saber con qué nos íbamos a encontrar en sus casas. Tuvimos que dar información a los talleristas y las talleristas y ver la posibilidad que tiene cada gurí para poder realizar las actividades. (E20)

Las modalidades de retroalimentación múltiples, siempre vinculares —incluyendo la no respuesta— iban dando cuenta de aspectos motivacionales, situacionales, barreras y obstáculos, cambios y variaciones en el ambiente, intereses y compromisos; plantean nuevos problemas a las recientes soluciones y provocan destellos de creatividad en los artesanos y artesanas del lazo educativo.

Experiencias

Policromía. La etimología del término se refiere a muchos colores y dentro de ellos, cabe puntualizar, muchos matices. Las estrategias pedagógicas y de trabajo educativo para garantizar las condiciones de posibilidad, desarrolladas por los equipos de los CECAP durante el período de distanciamiento físico, no escatimaron colores ni matices ni mezclas. Policromía se le llama también a una técnica artística milenaria, muy utilizada en escultura, que consiste en dar color, ya sea mediante la combinación de materiales de distintos colores o pintando la superficie. «Esta técnica permite dotar de personalidad propia a una escultura, logrando reflejar movimiento en los ropajes, tensión en los cuerpos, vida en los rostros. El policromador tiene la misión de insuflar vida a cada talla» (Arte Granda, s/f).

¹² Se seleccionó una muestra aleatoria para asegurar su representatividad, que incluyó 3310 docentes de los tres subsistemas, de los cuales se obtuvieron 2.745 respuestas, arrojando una cobertura del 83 %.



Los equipos de trabajo se volcaron a insuflar vida al vínculo educativo con estrategias que implican medios, formas y contenidos. Muchas de esas estrategias las hemos mencionado, agrupado, caracterizado, sin lograr ni pretender homogeneizar los matices.

Las escuelas están haciendo cosas extraordinarias en todo el mundo para enfrentar al coronavirus. Las escuelas son nuestras heroínas invisibles, que apoyan a los servicios de salud y reinventan la manera de ofrecer educación. Están haciendo milagros en las circunstancias más desafiantes. (Hargreaves, 2020)

En las entrevistas obtuvimos relatos de una *policromía de milagros*, posibles en su contexto específico. Nos pareció de interés compartir algunos relatos en la voz de quienes los cuentan. Vaya desde ya una disculpa a todas las otras experiencias que no fuimos capaces de oír, recoger o sistematizar.

La inclusión como premisa y oportunidades a medida

Este es un tiempo en que nuestros valores se hacen vivos. Ser inclusivo en nuestras comunicaciones no es solo algo que debemos hacer cuando las cosas van bien y cuando tenemos tiempo, sino que también debe definir cómo y con quién nos comunicamos, todo el tiempo. (Hargreaves, 2020)

Maldonado y su mensaje a medida para estudiantes sordas:

Hubo una construcción que costó un poco más por cuestiones de tiempo, la construcción de los textos para trasladarles a los estudiantes porque hay un tema con el lenguaje de señas [...] para que el contenido les llegue a las estudiantes sordas que nosotros tenemos no se puede trasladar, no se interpreta literal [...] Enviamos tareas por taller, dos tareas por día que se adaptaban a lenguaje de señas. Mandábamos siempre por tres vías: un audio, la tarea por escrito, y un video interpretado por lenguaje de señas. (E11)

La Paz, como nexa, optó por llegar a la casa para que la trayectoria continúe:

Hubo el caso de una chiquilina que después fue lindo ver la respuesta. Veíamos que no estaba mandando tareas, una gurisa super eficiente, estaba con problemas en su casa, se había mudado, creyó que ya no estaba más en clase. Nos pusimos en contacto, le dimos las nuevas líneas de teléfono a UTU y terminaron llevándole las tareas a su casa. Le golpearon la puerta y la gurisa vio que estaba el director y una educadora de UTU en la puerta de su casa y la familia quedó ... se me eriza la piel. Estaba feliz, empezó a escribir la mamá también, agradeciendo, eso fue bastante emotivo. (E12)

La Paz también puso el foco en los adolescentes que viven en hogares de protección:

Los que más se conectaron fueron los que más precisaban conectarse y tener cosas para hacer. Muchos gurises de hogares. Los educadores nos decían, "mándenlos ta-

reas porque son los momentos que nosotros tenemos para sentarnos y tranquilizarnos con ellos, estamos en una casa, no podemos salir". También era un insumo para que los gurises estuvieran conectados y tuvieran algo para hacer. Muy distintas realidades, a veces son 60 gurises en una casa, en un mismo hogar. (E12)

Saberes integrados en las prácticas pedagógicas

Más juego y menos trabajo puede transformarse en una buena dirección en estas circunstancias únicas. (Hargreaves, 2020)

Young y la potencia del club de ciencias:

Nos postulamos para crear desde cero una impresora 3D y que esa impresora 3D haga las fichas para los diferentes juegos (ajedrez, ludo). Están todos muy entusiasmados, muy copados. Ellos son los protagonistas. Nosotros acompañamos, damos herramientas. (E15)

La Paz, si sabemos mirar, todo alrededor nos puede enseñar:

La profesora de electricidad mandó una cacería de fotos. Tenemos un taller de electricidad y no había podido tener clases. Nos decía: ¿cómo les explico lo que es la electricidad si no tuve clases? Entonces, bueno, hizo un pequeño desarrollo (video), muy cortito, de lo que son las medidas los volts, los watts, y había que sacar fotos de lo que tuvieran en su casa que tuviera volts o watts ... y ahí llegaban fotos de la lámpara, de la heladera, el microondas. Esas cosas obtuvieron respuesta inmediata. En las tareas se ve más la creatividad que en esta exposición. (E12)

La integración potenciadora

No envíen a los padres cantidad enorme de deberes. En vez de eso, alientenlos a que aprendan de lo que tienen disponible en casa: cocinas, jardines, papel, etcétera. Es mejor dar ideas de cómo trabajar con estos elementos. Lo más importante en los próximos dos meses es no sentir la obligación de cumplir con un currículum o un programa, sino mantener a los jóvenes enganchados con el aprendizaje y con la idea de aprender. (Hargreaves, 2020)

Melo y los despliegues de la gastronomía.

Para acercar la propuesta de gastronomía tenía que ser con elementos poco costosos, ingredientes que fuesen fáciles de acceder para cada familia, que estuviesen en la casa. No mandábamos una receta entera, sino que les decíamos: de lo que van a cocinar hoy en la casa, nos mandan la receta escrita, los ingredientes y el modo de preparación. Entonces ahí ellos desde la casa hacían la actividad. Otra semana le pedíamos que eligieran un día para cocinar su plato favorito o algo que les gustara y redactar la receta como la aprendimos y que nos contaran cómo lo hacían —porque ellos tuvie-



ron dos semanas presenciales, y en esas dos semanas se pudo trabajar cosas básicas sobre cómo se redacta una receta y cómo se redacta el proceso para cocinarla. Además, habían trabajado en planos de fotografía en talleres de informática y tecnología, entonces, cuando estuviera el plato pronto, lo tenían que presentar en la mesa, sacarle una foto y subirla al grupo. Ahí compartían entre ellos y ellas qué era el plato, cómo se hacía y eso les daba la pauta para que se comunicaran entre sí. (E20)

Young. La gastronomía y sus posibilidades.

Nos pusimos en contacto y empezamos a ir a las casas. Las visitas las hicimos a todos. Empezamos por un grupo que está haciendo Redescubrir. Dijimos: “debe ser a través del hacer”. Nos integramos con la profesora del taller de gastronomía y ella empezó a armar las recetas, muy simples, muy concretas para que los chiquilines pudieran elaborarlas en la casa. Y también tuvimos que ver que no para todos podíamos llevar las mismas recetas, porque, por ejemplo, no todos tienen horno. Ahí fuimos diferenciando las propuestas, pero siempre a todos les llegó la propuesta y la receta.

Nosotros tenemos una fuerte base en los proyectos productivos. Los jóvenes elaboran muchas cosas para la comunidad. La comunidad ya está sabiendo que tiene que colaborar; está implícito. Tenemos muy fuerte esa parte. Las empresas fueron las que nos dieron todos los alimentos para la propuesta de gastronomía.

Veníamos con todo el protocolo, guantes, gorra, tapabocas, nylon, bolsitas chicas y bolsitas más grandes. Habíamos decidido fraccionar el material porque eran muchos chiquilines, y a cada chiquilín tenía que llegarle todos los ingredientes de la receta. Armábamos la bolsita con todos los cuidados y el nombre del chiquilín y no tenía más contacto con nosotros. Después, en una bolsa más grande, poníamos los materiales de cada materia, matemáticas, inglés ...

Y a la vez le llevábamos tareas. Los profesores armaron un cronograma, un día le tocaba a biología, otro día a inglés, y así ... A la siguiente semana íbamos a llevarles recetas, los nuevos ingredientes y a levantar las tareas. Entonces, tampoco perdían lo pedagógico. Después, como eso funcionó bien, empezamos a sumar grupos. Y ahí sí, llegamos a todos los chiquilines. Y eso se repetía todos los jueves. (E15)

Lo que funciona se replica

Young extiende la experiencia exitosa del taller de gastronomía y amplía la práctica.

Con indumentaria, pasó lo mismo. Cuando habíamos vuelto casi a la presencialidad, dos o tres semanas previas —cuando (el protocolo) no era tan restrictivo, se podía flexibilizar— le empezamos a llevar las herramientas de trabajo, las máquinas de coser, que esa fue toda una experiencia. Le llevábamos la máquina de coser y los materiales, también en bolsitas, fraccionado el hilo, el elástico, para hacer tapabocas. Y a los chiquilines que todavía no usaban la máquina, le llevábamos los materiales para que

hicieran el molde. Era todo un trabajo en equipo. Levantábamos esos moldes y se los llevábamos a los chiquilines que sí manejaban las máquinas para que los hicieran. Y así se trabajó hasta que quedara el tapaboca final. (E15)

Jóvenes mediadores/as

Rivera, cadena de comunicación y protagonismo:

Los profesores, muy creativos; los educadores, muy creativos en la dinámica de ir implementando. Creamos una rutina, que tres días de la semana mandábamos propuestas y los viernes eran días de devolución. Nos propusimos que no queden vacíos, que esa comunicación se reciba. Los educadores iban innovando en lo que tiene que ver con el poder llegar a los estudiantes.

En determinado momento constataron que algunos estudiantes no se estaban comunicando; de un grupo de 23 se comunicaban 13 y se generó la preocupación de cómo llegar a esos estudiantes que no estaban en comunicación asidua con la propuesta. Es ahí que surge la idea de tener ciertos líderes barriales, que son jóvenes que están comunicados con la institución y estaban comunicados con esos jóvenes que no se comunican con nosotros. Ellos actuaron de mediadores entre la propuesta institucional y esos jóvenes, con los que los educadores no lograban comunicarse; pero ellos sí se comunicaban [...] Una cadena puede ser la palabra, era un eslabón importante para llegar con la propuesta educativa y tener una devolución. No se perdió el vínculo con los jóvenes. En ningún momento se perdió porque se implementaban estrategias, fuimos semana a semana puliendo las estrategias para lograr una comunicación efectiva. (E10)

Clase invertida

En lo que básicamente consiste invertir el aula es en llevar a cabo lo que normalmente se hace en clase a casa, y a clase lo que tradicionalmente se hace en casa como deberes. El término flipped classroom (aula invertida) fue acuñado por Bergmann y Sams (2012), dos profesores que empezaron a grabar y distribuir videos de sus lecciones para ayudar a aquellos de sus alumnos que faltaban a clase por cualquier motivo. A través de la puesta en marcha de esta idea, se dieron cuenta de que además de facilitar el estudio a dichos alumnos, estaban consiguiendo tener más tiempo para responder a las necesidades educativas de cada estudiante, por lo que terminaron haciendo la propuesta ante la cual nos encontramos. (García Barrera, 2013)

Fray Bentos:

Se propuso trabajar en clase invertida. Justamente, la modalidad desafió nos dio esa idea de enviar tareas a los jóvenes que los involucrara. A través de videos —no leen mucho, no son nativos lectores— la idea era mezclar la lectura con otros medios. En-



tonces, nosotros leíamos e invitábamos a leer. Además, se les mandaba la tarea con una explicación del docente por video, para que el joven tuviera ese acercamiento a la actividad, para que después se trabajara con ellos por zoom. (E17)

En síntesis

[...] la virtualidad no es ausencia [...] (E5)

El celular como dispositivo y el whatsapp como canal y red se tornaron en recursos *estelares*, en el sentido de *componentes inevitables* (Braslavsky, 1997, p. 32)¹³ para mantener el intercambio que hace posible la relación educativa en los tiempos que corren; pero ni fueron los únicos recursos ni se sostuvieron solos. La apropiación y adaptación que hubo que hacer de ellos, también permitió

[...] reconocer que algunas cuestiones son factibles e interesantes de aplicar [a la vez que] revalorizó al espacio escuela con su gramática que muchas veces cuestionamos y que se nos presenta como un ámbito imprescindible. (Núñez, 2020, p. 183)

La presencialidad resulta insustituible, pero ante su suspensión los recursos tecnológicos colaboraron en acercar a los y las diferentes agentes de la comunidad de aprendizaje, aunque no resolvieron por sí solos las necesidades.

El distanciamiento físico se combatió con presencia. Los medios digitales (para la comunicación efectiva y para desarrollar propuestas de trabajo), la llamada telefónica, el viaje de impresos, las viandas con valor pedagógico, los centros abiertos en algún horario con algún tipo de servicios, los educadores y las educadoras llegando a los hogares fueron las sinapsis que mantuvieron encendida la red neurálgica. En respuesta a la adversidad, la comunidad de aprendizaje estrechó los lazos.

Las estrategias desarrolladas tendieron a combinar medios, tanto en forma simultánea como sumativa, en función de las finalidades que se persiguieran en cada momento, de los procesos individuales de aprendizaje y de la situación particular de cada familia.

Los equipos de trabajo cumplieron un papel trascendente en estas búsquedas y decisiones, tanto en la interpretación de las necesidades y posibilidades de las y los estudiantes, como en mantener vivos los sentidos de la educación en tiempos de incertidumbre.

13 Braslavsky hace referencia a la existencia de conceptos estelares, que son «aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados. Por cierto, los mismos son resignificados de diversa manera con relación a cómo se articulan con [...] los ‘conceptos controversiales’, que son aquellos respecto de los cuales no existe consenso».

Prohibido no intentar, lema, que como hemos señalado fue elegido por las y los estudiantes para su plan de centro en Maldonado, se tornó una consigna implícita para múltiples agentes de las comunidades de aprendizaje.

El habla y la acción ... son los modos en que los seres humanos se manifiestan unos a otros no como objetos físicos, sino en cuanto hombres. Esa manifestación, en la medida en que se distingue de la mera existencia corporal, se basa en la iniciativa, pero se trata de una iniciativa de la cual ningún ser humano puede abstenerse sin dejar de ser humano. (Sennett, 2009, pp. 15 y 16)



VIII. LA VOZ DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Toda propuesta educativa tiene como protagonistas centrales a los y las estudiantes, que se constituyen en sujetos activos de la educación al aceptar ocupar el lugar de aprendices, a quienes se dirige el proyecto educativo.

Para escuchar la voz de los y las protagonistas de esta propuesta, se tomaron dos fuentes: los relatos que los equipos de trabajo construyeron en las entrevistas y la palabra de los y las jóvenes. Para lograr este cometido, aunque sin desconocer sus limitaciones, se utilizó una encuesta en línea autoadministrada que contó con el apoyo de los equipos de cada centro para su promoción y aplicabilidad, obteniéndose un total de 668 respuestas.

En este capítulo desarrollaremos la información recogida, intentando hacer visibles sus percepciones, sus visiones del proceso de interrupción de la actividad educativa presencial y de la vuelta a la presencialidad, así como la significación dada al momento y su repercusión en los proyectos e itinerarios educativos de cada uno/a.

Cabe señalar que sorprendió en forma positiva la cantidad de respuestas obtenidas respecto a la expectativa previa. También la dedicación que, puede apreciarse, tuvieron al responder las preguntas. Una posible explicación a este compromiso de los y las jóvenes al responder a la encuesta, podemos encontrarla en que fue aplicada en el auge y ampliación progresiva del retorno a la presencialidad, en el inicio del segundo semestre, donde se renueva el compromiso con la propuesta educativa y se produce, según entendemos, un reencantamiento con la oportunidad del reencuentro presencial.

Asimismo, cabe destacar una situación quizá anecdótica, pero relevante para este análisis. El formulario de encuesta, como es habitual, cerraba con un agradecimiento: «Muchas gracias. Es muy útil contar con tus aportes», pero, por error, quedó abierto un espacio de respuesta a ese *cierre*. Más de la mitad de los y las jóvenes que contestaron la encuesta, aprovecharon ese espacio vacío para generar una nueva devolución; la mayoría de ellos con la cortesía de un *de nada o gracias*; otro conjunto cierra con *emojis* de corazones, manos en alto, saludos; otros/as se identifican con su nombre.

Si bien esos gestos merecen ser vistos porque nos hablan de la actitud a la hora de compartir sus valoraciones del proceso, nos interesa resaltar algunas respuestas que aportaron otro tipo de valor agregado, ya sea por:



- generar una devolución al planteo de la encuesta,
«Fueron interesantes las preguntas.» «¿Para qué era esto?»
- ampliar información sobre la situación:
«En el whatsapp no podía abrir las tareas.» «Prefiero venir a CECAP que estar en mi casa, en CECAP es más divertido que estar en casa.» «Quiero que sea como antes quiero que las clases vuelvan a la normalidad.»
- valorar la consulta,
«De nada, así es mejor porque así saben un poco más de nosotros.» «De nada, muchas gracias a ustedes por prestarnos tanta atención.» «Gracias a ustedes por pensar en nosotros.» «Gracias por considerarme.»
- poner en valor la propuesta educativa:
«De nada, fue un gusto poder estudiar en el CECAP.» «Voy a extrañar CECAP, me hubiera gustado que las cosas hubieran sido distintas, pero peor es no haber tenido CECAP. Los voy a extrañar.» «Gracias a ustedes que me dieron la oportunidad de estudiar acá.» «Gracias a ustedes por siempre estar apoyándome.»

Partiendo de esta primera aproximación a *la palabra* de los y las jóvenes, se presentan a continuación los resultados obtenidos a través de la encuesta, que buscan acercarnos a comprender cómo y en qué condiciones vivenciaron este tiempo de pandemia.

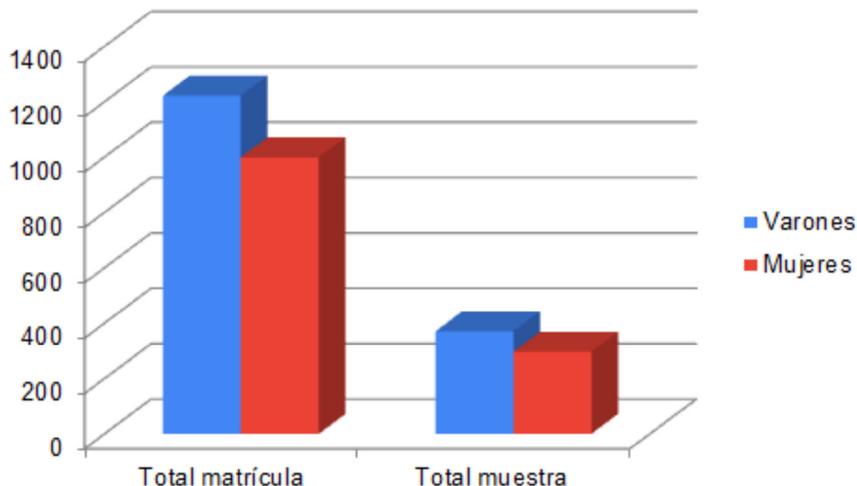
Caracterización de la muestra de la encuesta

La muestra con la cual se constituyó este estudio sobre las percepciones de las y los estudiantes de CECAP representa el 30 % del total de la matrícula a marzo de 2020. En números absolutos, esto equivale a 668 respuestas de un total de 2221 estudiantes matriculados.

	Varones	Mujeres	Totales
Total matrícula	1222	999	2221
Total muestra	371	297	668



Como puede verse en el siguiente gráfico, poco más de la mitad del estudiantado relevado son varones (55,5 %), y un poco menos de la mitad son mujeres (44,5 %) manteniéndose en la muestra el mismo peso relativo que la matrícula (55 y 45 respectivamente).



Del mismo modo, la muestra también resultó representativa de las edades de los y las jóvenes que asisten a los centros, captando la respuesta de jóvenes de 14 a 20 años, distribuidos de forma semejante a la matrícula.

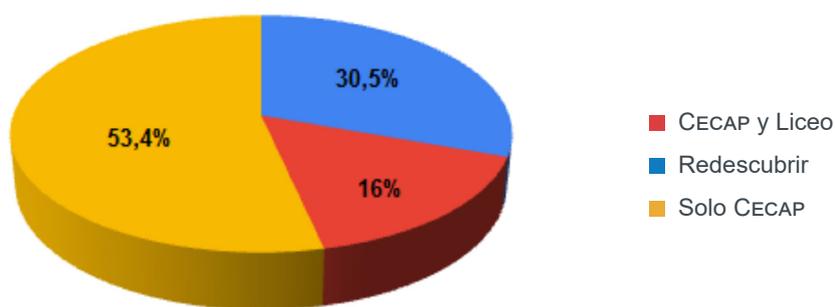
Se obtuvieron respuestas de participantes de todos los centros del país, aunque cabe notar que hubo territorios más representados que otros en la relación matrícula - muestra obtenida: centros como Melo (64,5 %), Toledo (48 %), Florida (47 %) y Artigas (45 %) son los más representados; en contraste, Maldonado (7 %), Paso Carrasco (9,2 %), Rivera (12 %) y Treinta y Tres (19 %) son centros con menos representación de estudiantes en la muestra.

Nos interesa resaltar la respuesta de los y las estudiantes de Artigas ya que, junto a Dolores y a Durazno, fue uno de los tres centros en los que no tuvimos la capacidad operativa de entrevistar a ningún integrante de su equipo de trabajo, sin embargo, a nivel de los y las estudiantes, respondieron por encima del promedio.

Respecto al semestre que cursan los y las jóvenes, se obtuvo una respuesta significativa de los cuatro en los que se divide la currícula, así como del tipo de propuesta en la que participan.

Del total de las y los estudiantes relevados, un poco más de la mitad (53,5 %) participan exclusivamente de la propuesta CECAP. Mientras que 3 de cada 10 cursan, además, educación media básica en Secundaria (30,5 %) y un 16 % la propuesta Redescubrir, en convenio con CETP - UTU.

¿Que haces en Cecap?



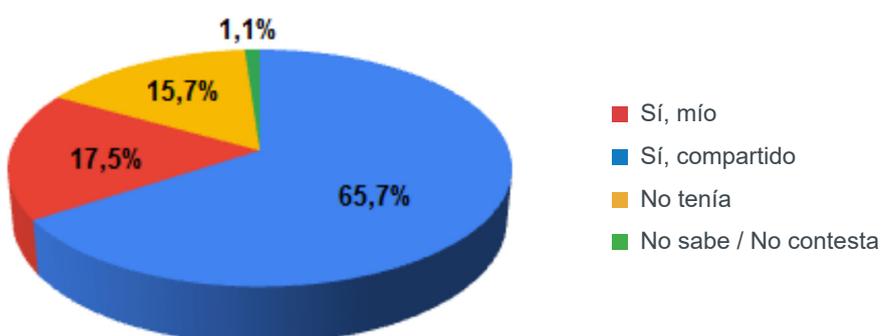
Estas cifras dan cuenta de que prácticamente la mitad de las y los estudiantes que contestaron la encuesta participan en propuestas de continuidad educativa; es decir, que ya han reiniciado su proyecto de revinculación al sistema educativo formal, que es uno de los objetivos que se proponen los CECAP.

Condiciones de posibilidad para el aprendizaje a distancia

En el capítulo anterior analizamos largamente las posibilidades y las barreras que le dieron soporte o limitaron el acceso y vinculación de las y los jóvenes con la propuesta educativa, durante el período de no presencialidad. Explorar sobre el acceso a dispositivos, conectividad y plataformas o redes más usadas nos permite ahondar la información aportada por los equipos de trabajo.

Ante la consulta acerca de la **posesión de dispositivo** (computadora, tablet o celular) para comunicarse o hacer las tareas, el 65,7 % de los estudiantes manifestó tener dispositivo propio. El 17,5 % responde que compartía estos elementos y el 15,7 % expresaba no poseer ninguna de estas herramientas electrónicas.

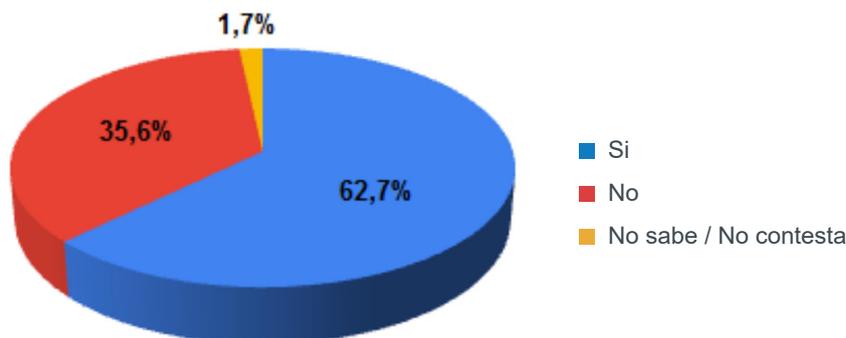
¿Tenías computadora, tablet o celular para comunicarte y hacer las tareas?



Sabemos que la propiedad o disponibilidad del dispositivo por sí sola no alcanza las condiciones mínimas para acceder a la propuesta educativa virtual y a distancia. Para profundizar en el conocimiento de la realidad, se indaga por el acceso a la **conectividad en los hogares**.

Sorprende que casi el 63 %, es decir, más de 6 de cada 10 jóvenes, responde que tiene conexión a internet en su casa.

¿Tenés conexión a internet en tu casa?



La cantidad de jóvenes que contesta que cuenta con conectividad y con dispositivo es similar (más del 60 % en ambos casos), lo que podría hacernos suponer que en esta *mayoría* no se presentan demasiadas barreras de acceso. Sin embargo, la voz de los equipos de trabajo complejiza esta lectura a través de la observación sobre la cantidad de datos de esa conectividad —se agotan tempranamente en el mes— y sobre las barreras de conocimiento que posibiliten una efectiva utilización de los medios para fines educativos.

De todos modos, cabe preguntarse hasta qué punto el casi 40 % de los y las jóvenes que no tienen dispositivo y/o conectividad predomina en el relato de educadores y educadoras. Podemos hipotetizar que este importante número de jóvenes se constituye en el grupo más vulnerable para sostener la relación educativa y, por eso, es necesario destinar más energía, creatividad, tiempo y estrategias para que se sostengan en el proceso. En ese sentido, es esperable que sean estos esfuerzos los que prevalecen en el discurso, en concordancia con la finalidad de mantener a la totalidad de los y las jóvenes en vinculación con la propuesta.

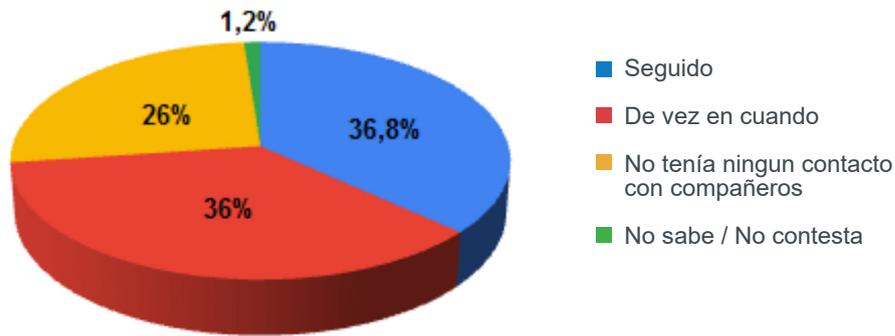
También se indagó sobre la **relación con los pares** durante este período, debido a que estas relaciones son un aspecto clave en el proceso de aprendizaje. Como se observa en el siguiente gráfico, se constata que casi el 73 % tuvo contacto esporádico o frecuente con sus pares.

No estamos en condiciones de afirmar si ese contacto era presencial, virtual o telefónico; pero sí nos permite afirmar que un grupo de estudiantes se reconoce en

una red con sus pares, lo que se constituye en una fortaleza a la hora de sostener la trayectoria educativa.

Contrariamente, el 26 % de los y las jóvenes no tuvo ningún contacto con sus compañeros y compañeras, lo que eventualmente los deja en una situación de mayor vulnerabilidad respecto a la propuesta.

¿Tenías algún contacto con tus compañeros del CECAP?

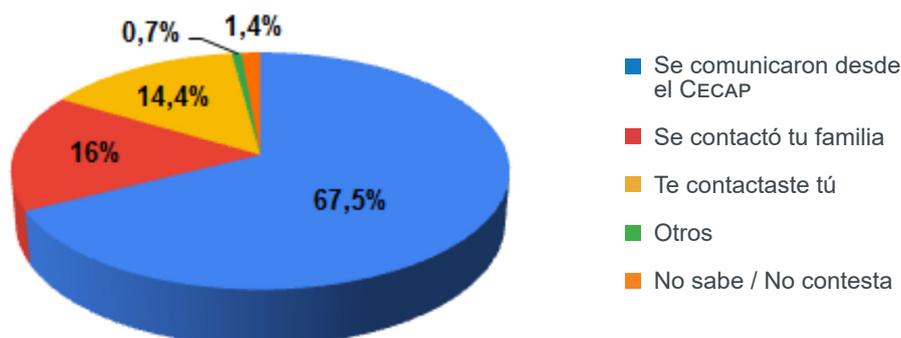


Vínculo con las actividades y tareas que propone el centro educativo

La comunicación que sostiene el vínculo

En las respuestas a la encuesta se vuelve a confirmar la importancia de la iniciativa de los equipos de trabajo para retomar el contacto con sus estudiantes, interrumpido por la declaración de emergencia sanitaria. Casi 7 de cada 10 jóvenes retoman el contacto a través de la comunicación que recibieron desde CECAP; mientras que 3 de cada 10 se contactaron por su iniciativa o la iniciativa de su familia.

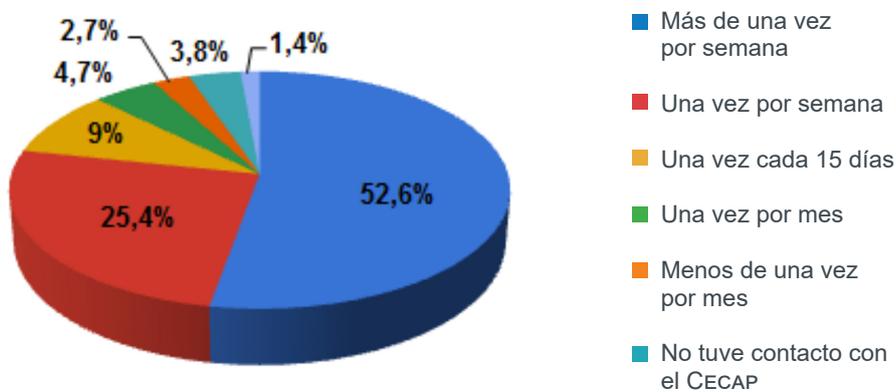
¿Cómo te volviste a comunicar con el CECAP?



Se puede inferir (a modo de hipótesis) que las respuestas acerca de que el contacto lo tomó la familia, incluye a quienes tuvieron la iniciativa de llamar o acercarse al centro educativo y a quienes, por disponer del dispositivo de comunicación, recibieron la llamada del equipo de CECAP y luego se lo transmitieron a sus hijos. Esta hipótesis llevaría a incrementar el ya alto impacto que tuvo la temprana movilización de los equipos de trabajo para mantener el hilo de la comunicación con sus estudiantes. También reafirma la tendencia porcentual de que quienes cuentan con dispositivo propio reciben la llamada en forma directa y quienes no, la reciben mediada por otros/as agentes de la comunidad de aprendizaje, pero todos y todas reciben el mensaje.

Luego del contacto inicial, de la primera comunicación que intenta amortiguar el impacto del distanciamiento, se diversifica un poco la calidad del sostén del vínculo, observada a través de la frecuencia de la comunicación que registran los y las jóvenes. Más de la mitad (52,6 %) respondió que la frecuencia con que se daba la comunicación con el CECAP era de más de una vez por semana. Si a esto se suma a quienes respondieron que se comunicaban una vez por semana (25,4 %), observamos que el 78 % de las y los jóvenes que participaron de este estudio se contactaron, por lo menos, una vez a la semana con el centro. Solamente el 3,8 % manifestó no haber tenido ningún tipo de contacto.

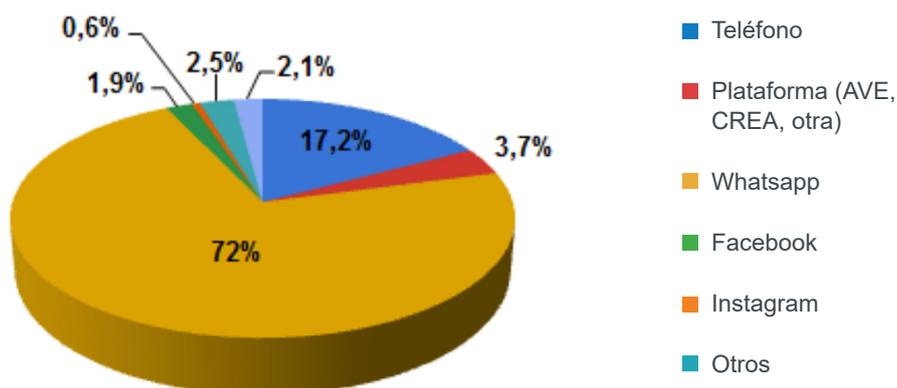
¿Con qué frecuencia te comunicaste con el CECAP?



Esto confirma también desde la mirada de sus jóvenes que la propuesta educativa estuvo presente y desplegada durante el período de distanciamiento físico y coincide, porcentualmente, con la información brindada a la coordinación nacional a través de los registros de los centros en territorio. Asimismo, la alta frecuencia de comunicación (una o más veces por semana) se amplía en torno al 15 % respecto a quienes cuentan con dispositivos y conectividad.

Las respuestas confirman la preeminencia del uso de whatsapp en el concierto de las redes sociales, dominando ampliamente cualquier otra forma de comunicación, y complementado por la llamada por teléfono (sea fijo o móvil).

¿Qué medio usaste más para comunicarte con CECAP?



Nótese que el uso de las plataformas informáticas como AVE o CREA solo obtuvo un 3,7 % de respuesta, mientras la suma del teléfono y whatsapp, dispositivos *estelares* como fueron llamados en este trabajo, alcanzan casi el 90 % de la comunicación de los y las estudiantes con la propuesta educativa.

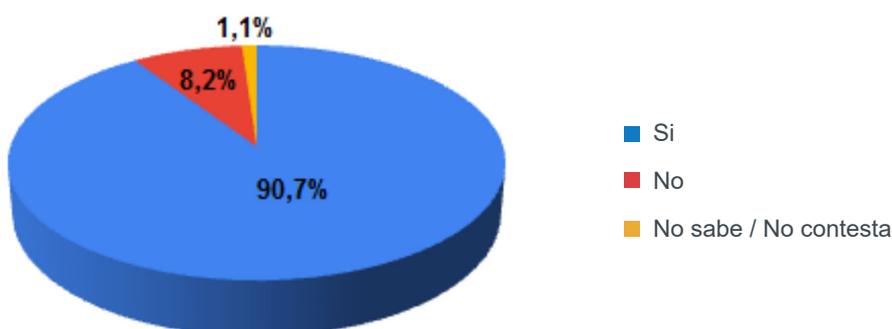
Por otra parte, ante la indagación acerca de cómo buscaron superar la carencia de dispositivos electrónicos (aquel 33 % que no contaba con dispositivo propio), 4 de cada 10 jóvenes recurren a dispositivos compartidos y 3 de cada 10 resuelven la dificultad mediante la tarea impresa.

En estas respuestas observamos cómo se van superando las barreras de acceso que plantea disponer o no de los medios. De un 65,7 % que dispone de dispositivo propio, se llega a un 90 % de vinculación mediante la ampliación del uso de medios, ya sea como complemento o como refuerzo.

Percepción sobre las tareas

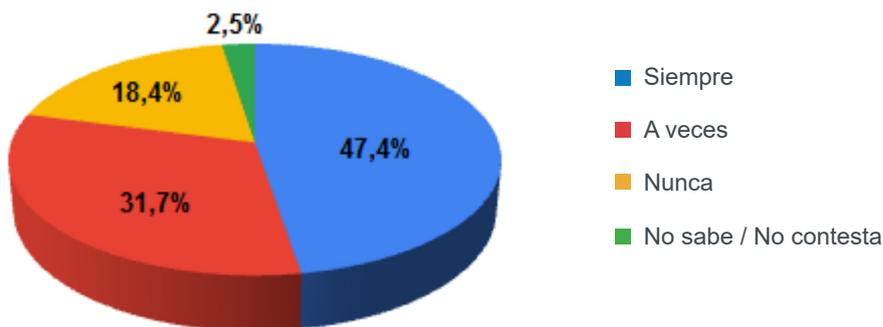
La gran mayoría de los y las estudiantes reconocen que **recibieron tareas** para hacer durante este período, más de 9 de cada 10 jóvenes las recibieron como se puede observar en el siguiente gráfico, mientras 8,2 % dice no haber recibido tareas.

¿Recibiste tareas para hacer?



Cuando se profundiza en un aspecto de calidad sobre el intercambio con sus referentes pedagógicos, preguntando **acerca de la devolución** recibida por las tareas realizadas, las respuestas nos ofrecen un mayor grado de interpelación: más de la mitad afirman que siempre recibieron devoluciones sobre las tareas realizadas, pero casi la otra mitad sostiene que recibió devolución *a veces*, o *nunca*. Cabe aclarar que el *nunca* (18,4%) puede tener un sesgo generado en la interpretación de la pregunta, ya que la contestaron algunos/as jóvenes de los que sostienen no haber recibido tareas.

¿Recibiste corrección o comentarios de las tareas que realizaste?



En el relato de educadoras y educadores se insiste en la importancia y el esfuerzo por asegurar una devolución pedagógica a las tareas realizadas; mientras el 18,4 % de los y las estudiantes pone en cuestión que se haya logrado, el 79,1 % lo evidencia como una meta parcial o totalmente alcanzada.

Se buscó indagar, también, sobre las **motivaciones y desafíos para realizar las tareas**. Para ello la encuesta plantea dos preguntas abiertas que consultan sobre las tareas preferidas y las dificultades.

En el siguiente cuadro se presentan los resultados, agrupados en categorías que buscan respetar las respuestas en función del tipo de actividad. La categorización agrupa tanto el tipo de tareas como el nombre de determinada área/asignatura y no refleja el ordenamiento curricular de la propuesta. Por ejemplo, todas las actividades que implican experimentar se agruparon en *experimentación* correspondan o no a los talleres experimentales; todas las que se enuncian con el nombre de una asignatura (inglés, biología, cuentas, etc.) se incluyen en *conocimientos básicos y disciplinares* y las que refieren a un área de expresión (fotografía, dibujo, escribir una historia, etc.) se incluyen en *expresión artística y comunicación*, aunque pudieron haber sido encomendadas por docentes de matemáticas, informática u otros referentes educativos.

Categorías	¿Qué tarea te gustó más?		¿Qué tarea fue más difícil?	
	Respuestas	Porcentaje	Respuestas	Porcentaje
0. No sabe / no contesta	122	18,7 %	157	23,5 %
1. Conocimientos básicos y disciplinares	124	18,5 %	165	24,7 %
2. Expresión artística y comunicación	99	14,8 %	57	8,5 %
3. Informática y tecnología	13	1,9 %	24	3,5 %
4. Recreación y deporte	33	4,9 %	15	2,2 %
5. Talleres experimentales	98	14,6 %	53	7,9 %
6. Todas, varias, algunas	62	9,2 %	20	2,9 %
7. Ninguna	31	4,6 %	141	21,5 %
8. Otros	86	12,8 %	36	5,3 %
Total	668	100 %	668	100 %

Ante la diversidad de respuestas resulta complejo tanto elaborar hipótesis como hacer análisis concluyentes. Simplemente, nos limitaremos a describir algunos aspectos que llaman nuestra atención.

Las preguntas *¿qué tarea te gustó más?* y *¿qué tarea fue más difícil?* fueron las que obtuvieron un mayor número de no respuesta de las mismas personas (18,7 % y 23,5 %, respectivamente), en la segunda respuesta crece el número. También son las de mayor respuesta genérica como *todas* o *ninguna* y no me acuerdo.

Las tareas que obtuvieron mayor número de respuestas en *gusto* pertenecen al área de conocimientos básicos y disciplinares (18,7 %), seguidas de expresión artística y comunicación (14,8 %) y de experimentación (14,6 %). Por su parte, la dificultad se expresa de múltiples formas: por áreas de conocimiento disciplinar (24,7 %), por una heterogeneidad dispersa de expresiones de dificultad (25 %) y hasta por ausencia de dificultad (21,5 %).

Estas respuestas muestran una tendencia que *a priori* podría llamar la atención. La mayor parte de las respuestas vinculadas a los *gustos* se agrupa en el área de conocimientos básicos y disciplinares, que es la misma área donde se concentran las respuestas que señalan la mayor dificultad de las tareas.

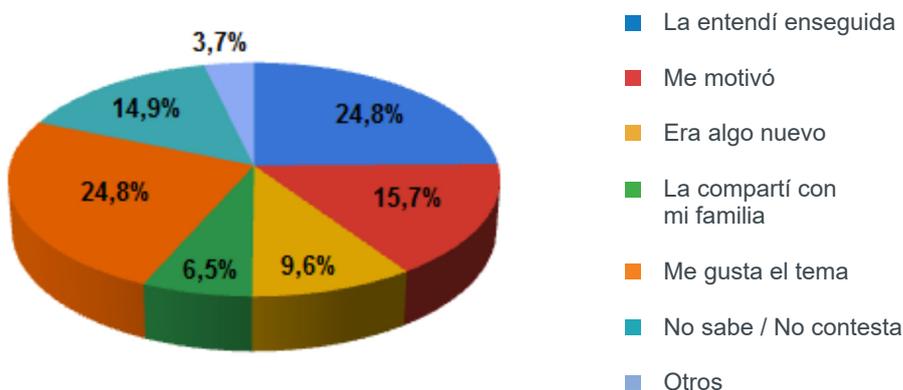
Tomaremos textualmente algunas expresiones de las respuestas menos frecuentes a la pregunta *¿qué tarea fue más difícil?*:

«las que no me explicaban, necesito que me las expliquen hablando», «hice las tareas y no di mucha importancia», «no tuve problemas, pero la canción (x) no la conocía y algunas preguntas que trataba de autores las busqué en el navegador», «no difícil sino que no me gustó el hecho de grabarme haciendo ejercicio» (Base de datos de la encuesta).

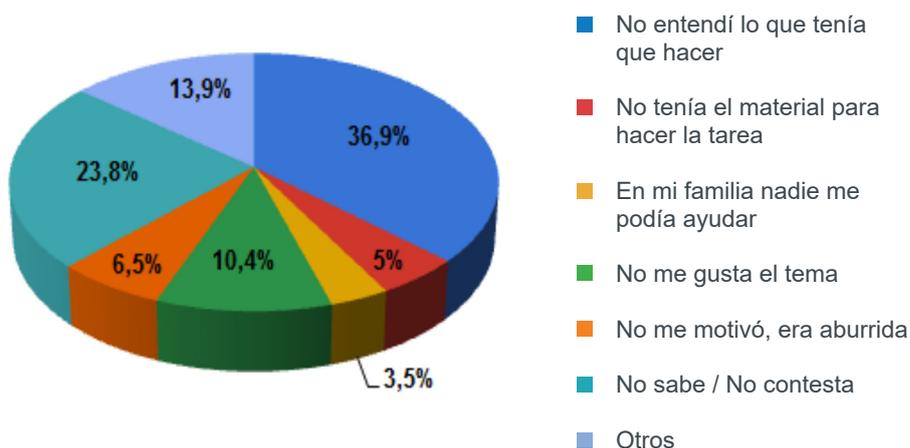
Respecto a los fundamentos, a **los ¿por qué? del gusto o la dificultad**, se relevaron las percepciones mediante dos preguntas de múltiple opción y un espacio abierto para otras respuestas que ofrece la posibilidad de ampliar las opciones.

Mientras las razones del gusto concitan motivación por el tema o la tarea y su fácil comprensión (65,3 %), y un porcentaje menor encuentra el gusto en la innovación, «era algo nuevo» (9,6 %), o bien porque «la compartí con mi familia» (6,5 %); las razones para la dificultad, coherentemente, se encuentran en la dificultad para entender (36,9 %) y falta de gusto o motivación por el tema o la tarea (16,9 %).

¿Por qué te gusto más?



¿Por qué fue la tarea más difícil?



Cabe aclarar que, en el gráfico sobre razones de las dificultades, en las respuestas *Otros* (13,9 %), se integran tanto las respuestas que no se ajustan a lo que se preguntó (problemas de conectividad y dispositivos, que no recibieron tareas para hacer o que no las hicieron, entre otros) como respuestas que afirman que ninguna tarea les resultó difícil.

Resta destacar que el 5 % contestó que no tenía material para hacer la tarea y el 3,5 % de los y las estudiantes manifestó que el motivo era que nadie en su familia lo podía ayudar, lo que suma un 8,5 % de respuestas que ubican las dificultades en el contexto. Compartimos dos respuestas singulares dentro de quienes se animaron a ampliar sus dificultades vinculadas a las tareas: «No era muy explicable y no teníamos comunicación con el profesor de la materia», «Eran muchas tareas juntas».

Uso del tiempo

Acercarnos al uso que los y las jóvenes hicieron del tiempo durante el período de distanciamiento físico, nos interesó porque, además de ser un elemento de observación y reflexión desde el análisis filosófico contemporáneo a las conversaciones familiares, fue un factor tenido en cuenta por los equipos de trabajo a la hora de organizar los acompañamientos pedagógicos y la dosificación de tareas.

Se buscó recoger la percepción de los y las estudiantes pidiéndoles una priorización mediante una pregunta abierta (Mientras no tuviste clases ¿qué hacías la mayor parte del tiempo?), obteniendo respuestas muy variadas entre sí. Las respuestas se categorizaron en cinco dimensiones: estudio, tareas del hogar y cuidados, trabajo y actividades de ocio en el hogar y fuera del hogar. En el siguiente cuadro se expresan los resultados:

Mientras no tuviste clases ¿qué hacías la mayor parte del tiempo?	Respuestas	Porcentaje
0. No sabe / no contesta	48	7,6 %
1. Tareas CECAP y estudio	27	4,0 %
2. Tareas en el hogar y cuidados	92	13,6 %
3. Trabajo	61	9,1 %
4. Actividades de ocio en el hogar	320	47,8 %
5. Actividades de ocio fuera del hogar	117	17,5 %
6. Otro	3	0,4 %
Total	668	100 %

El 65,3 % de las respuestas se ubican en actividades vinculadas al ocio, mientras el 27,1 % percibe que destinó la mayor parte del tiempo a actividades con otro tipo de responsabilidad (estudio, trabajo, cuidados).

Nos interesó aproximarnos más a dos categorías de análisis:

- *Actividades de ocio.* Aquellas que se realizan en el hogar nuclea casi la mitad de las respuestas; al interior de ese campo se observa una división casi en mitades entre actividades de ocio de tipo pasivo (dormir, comer, estar en casa), con actividades de ocio de tipo más activo que refieren a escuchar música, bailar, hacer gimnasia, compartir con la familia y una vasta gama de usos de pantallas (celular, televisión). Es probable (hipótesis) que este conjunto de jóvenes haya transitado la mayor parte de su tiempo tanto por actividades de ocio pasivo como activo y que lo que se recoge en las respuestas es una actitud en relación con el uso del tiempo liberado por la suspensión de clases. Por su parte, sorprende que las actividades de ocio fuera del hogar (práctica de diversidad de deportes y actividades sociales tanto con amigos/as como con la familia) captan un número importante de respuestas (17,5 %), considerando las recomendaciones sanitarias y el cierre o disminución de los servicios (clubes, plazas, transporte).
- *Tareas del hogar y cuidados.* En esta categoría agrupamos el 13,6 % de las respuestas y a su interior están agrupadas en tareas del hogar (limpiar, cocinar, ayudar, etc.), que obtuvieron 72 respuestas del universo total, y tareas de cuidados (hijos/as, hermanas/os u otros familiares) con 20 respuestas del total, pero que evidenciaron la situación de estudiantes con hijos que no se había advertido ni en el diseño de la encuesta ni en ninguna de las otras respuestas.

En todas las actividades de uso mayoritario del tiempo, con excepción de actividades de ocio en el hogar, se expresan claras tendencias que se corresponden con la asignación tradicional de roles por género: tendencialmente más mujeres destinan tiempo al estudio y a tareas del hogar y cuidados, mientras más varones destinan tiempo a actividades de ocio fuera del hogar y a realizar trabajos remunerados. Las actividades de ocio en el hogar, que involucran casi a la mitad de las respuestas, no marcan tendencia de asignación social de roles por género.

Mientras no tuviste clases ¿qué hacías la mayor parte del tiempo?	Hombres	Mujeres	Total
1. Tareas CECAP y estudio	9	18	27
2. Tareas en el hogar y cuidados	25	67	92
3. Trabajo	53	8	61
4. Actividades de ocio en el hogar	170	150	320
5. Actividades de ocio fuera del hogar	85	32	117
6. Otros y no respuesta	29	22	51
Total	371	297	668

Cabe recordar que la muestra de la encuesta, al igual que la matrícula del Programa a marzo de 2020, presenta una masculinización cercana al 10 %. Al interior de cada sexo, el 15,4 % de los varones contestaron que trabajaron y solo el 6,1 % se dedicó a tareas del hogar. El caso inverso lo representan las mujeres, ya que solo el 3 % de ellas se dedicó a trabajar, mientras que un 18,5 % a las tareas del hogar.

Registro emotivo

En la encuesta se intercalan tres preguntas abiertas que van a la búsqueda del registro emocional y actitudinal respecto a la situación de suspensión y reintegro a la presencialidad.

Cuando se suspendieron las clases

¿Cómo te sentiste cuando se suspendieron las clases?	Respuestas	Porcentaje
0. No sabe / no contesta	89	13,3 %
1. Registro negativo de emociones y actitudes	314	47 %
a) Respuestas genéricas	203	30,5 %
b) Respuestas vinculadas al proyecto educativo	98	14,6 %
c) Respuestas con relación al uso del tiempo	13	1,9 %
2. Registro positivo de emociones y actitudes	129	19,6 %
3. Ambigüedad emocional o actitudinal	78	11,6 %
4. Indiferencia	50	7,4 %
5. Otros	8	1,1 %
Total	668	100 %

Esta pregunta busca captar fundamentalmente las emociones positivas o negativas de los y las jóvenes con relación a la suspensión de las clases de forma presencial, a partir de marzo.

En la suma de las diversas emociones negativas, expresadas en forma genérica, en relación con el proyecto educativo y con el cambio en el uso del tiempo, obtenemos 314 respuestas (47 %). A los efectos de acercar la voz de los y las jóvenes compartimos aquí algunas expresiones comprendidas en cada una de estas categorías:

«Mal, muy mal, triste, aburrida, nervioso, insegura, sin rumbo, desmotivado, horrible, enojada, quemado, desconcertada, deprimido, triste por la situación de la pandemia, indignada, no me gustó.»¹⁴

Algunas de las respuestas que recogen opiniones negativas, están vinculadas a la interrupción del proyecto educativo, ya sea por el componente curricular, el social (compañeros/as y profesores/as) o la proyección a futuro. Encontramos expresiones tales como, *me sentí ...*:

¹⁴ Se alterna el uso de género femenino y masculino dado que todas estas expresiones fueron aportadas tanto por varones como por mujeres. A los efectos de la lectura quisimos evitar el exceso de o/a, a/o.



«Mal, porque no podía estudiar»¹⁵, «Me sentí preocupada por atrasarme con las tareas», «Aburrida y preocupada por las clases, por si se iban a retomar», «Horrible, tenía mi año planeado y me estaba yendo muy bien», «Preocupada porque no quería perder el año», «Mal porque quiero terminar el tercer semestre», «Yo quería hacer el liceo también en CECAP y sabía bien que si la pandemia seguía mucho no iba a poder inscribirme, y eso está de menos. Tremendas ganas de trabajar tengo ahora.»

«Mal porque yo quería venir a CECAP», «Rara, porque me gustaban las clases», «Un poco mal, porque me gusta mucho concurrir es muy bueno aprendemos más cosas» «Triste porque no podía estudiar ni tener participación en clase» «Siento que necesito estudiar porque me hace bien y me gusta mucho estudiar en el CECAP aprendo mucho, yo necesito estudiar», «Mal porque hubo un año que no pude estudiar y cuando empecé y me gustó, pasó esto de la pandemia», «Muy mal, porque tenía muchísimas ganas de estudiar y tuve que estar en casa sin hacer nada productivo.»

«Triste por no encontrarme con mis amigos», «Aburrido, sin ver a los compañeros y venir a juntarme con los amigos», «Me sentí un poco raro porque recién nos estábamos conociendo y nos íbamos a dejar de ver por un tiempo», «Extrañaba a mis compañeros», «Me sentía re mal, extrañaba a los profes», «Aburrido, un poco desanimado y con mucha falta de entretener mi mente.»

Si bien la pregunta se orientaba a recoger la emoción al inicio de la pandemia, al ser contestada cuando ya están retomando las clases, las respuestas quedan teñidas de la sensación que deja el distanciamiento.

Las respuestas que denotan emociones positivas en relación a la suspensión de las clases en CECAP solo registran un 19,6 % del total de respuestas, lo que deja entrever el interés de la mayoría de las y los jóvenes por continuar estudiando allí.

Al enfocar la mirada en las respuestas por sexo notamos que para ambos sexos la valoración sobre la interrupción de las clases generó emociones tendencialmente negativas. Sin embargo, en las mujeres la valoración negativa es mayor, así como es significativamente menor el registro de emociones positivas.

¿Cómo te sentiste cuando se suspendieron las clases?	Hombres	Mujeres
1. Registro negativo de emociones y actitudes	153	161
a) Respuestas genéricas	104	99
b) Respuestas vinculadas al proyecto educativo	46	52
c) Respuestas con relación al uso del tiempo	3	10
2. Registro positivo de emociones y actitudes	88	41
Total	241	202

¹⁵ En términos muy similares, esta respuesta se repite.

Asimismo, llama la atención que el 68,2 % (88) de las respuestas obtenidas con emociones positivas provengan de varones y el 31,7 % de mujeres. Tomando en cuenta que la muestra no es exactamente equitativa entre varones y mujeres, resulta menos sesgada la interpretación de estos datos si se la realiza al interior de cada sexo, entonces, el 36,5 % de los varones expresa emociones positivas y el 63,5 % negativas. Las mujeres registran un 20,4 % de emociones positivas y un 79,7 % de emociones negativas. Pareciera que existe una tendencia de los varones al sentirse algo más *contentos* por la suspensión de las clases en comparación con las mujeres. Esto puede relacionarse al uso del tiempo que hicieron unas y otros durante la pandemia para ampliar la comprensión sobre la puesta en valor de la propuesta educativa, particularmente para las mujeres.

Cuando se retomaron las clases

¿Cómo te sentiste cuando volvieron las clases?	Respuestas	Porcentaje
0. No sabe / no contesta	36	5,3 %
1. Registro negativo de emociones y actitudes	36	5,3 %
2. Registro positivo de emociones y actitudes	539	80,8 %
a) Respuestas genéricas	434	65,0 %
b) Respuestas vinculadas a proyecto educativo	96	14,4 %
c) Respuestas relacionadas a otros factores	9	1,4 %
3. Ambigüedad emocional o actitudinal	25	3,8 %
4. Indiferencia	26	3,9 %
5. Otros	6	0,9 %
Total	668	100 %

Esta pregunta busca capturar fundamentalmente las emociones positivas o negativas en relación con el reinicio de las clases presenciales. Solamente el 5,3 % de los y las jóvenes manifiestan emociones negativas sobre la vuelta a clases, con expresiones que van desde un *mal a secas* o un *aburrida, depresivo, incómoda*, a otras que plantean dudas respecto a las rutinas y hábitos «me sentía sin ganas de volver», «no quería, ya me había acostumbrado a no hacer nada» y a la situación de pandemia, «no estoy tan de acuerdo con respecto a volver a clases porque el tema del virus aún no acaba y no hay que bajar la guardia».

Por el contrario, 8 de cada 10 jóvenes expresan emociones positivas al retornar a la presencialidad, lo que representa a la gran mayoría de los estudiantes. Las emociones positivas respecto al retorno a la presencialidad son fuertemente marcadas, tanto para varones como para mujeres, aunque se nota una tendencia más positiva de estas.

¿Cómo te sentiste cuando volvieron las clases?	Hombres	Mujeres
1. Registro negativo de emociones y actitudes	28	8
2. Registro positivo de emociones y actitudes	292	247
a) Respuestas genéricas	233	201
b) Respuestas vinculadas a proyecto educativo	56	40
c) Respuestas relacionadas a otros factores	3	6
Total	320	255

Como se observa en el cuadro, dentro del 5,3 % del total de jóvenes que manifestaron emociones negativas con relación al retorno a la presencialidad, existe una clara preponderancia masculina, representando los varones un 77,7 % (28 respuestas) del total.

Relativizando la afirmación anterior debido a la mayor preponderancia de varones en la muestra, al interior de cada sexo observamos que el 8,7 % de los varones expresaron sentimientos negativos y, de las mujeres, apenas el 3,1 %. En lo que refiere a sentimientos positivos, el 91,3 % de los varones expresaron sentimientos positivos y las mujeres el 96,9 %.

Es interesante comparar las respuestas emocionales de las y los jóvenes cuando se suspenden las clases después del 13 de marzo y cuando comienza el proceso de vuelta a la presencialidad, a partir del 15 de junio en el interior, y el 29 de junio en Montevideo.

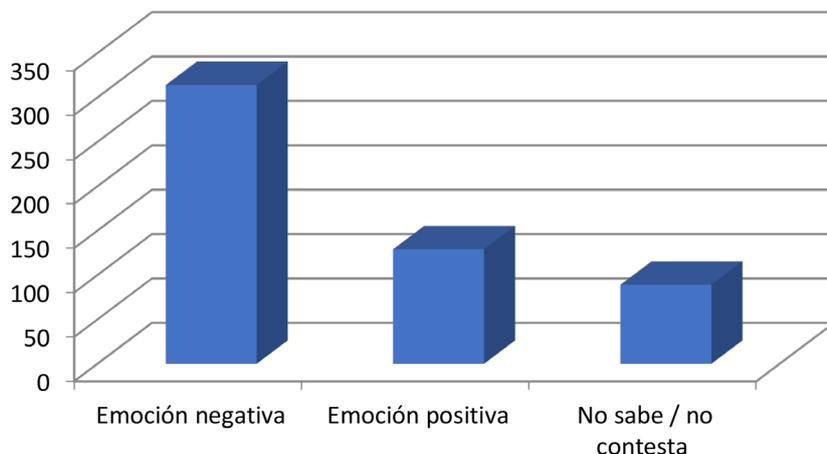
¿Cómo te sentiste cuando se suspendieron las clases?	Respuestas	¿Cómo te sentiste cuando volvieron las clases?	Respuestas
1. Emociones y actitudes negativas	314	1. Emociones y actitudes negativas	36
2. Emociones y actitudes positivas	129	2. Emociones y actitudes positivas	539

En este período, 314 estudiantes manifestaron emociones y actitudes negativas cuando se suspendieron las clases en marzo. Cuando retornan las clases presenciales, solo 36 estudiantes mantienen emociones negativas. Esta misma tendencia se mantiene si se analizan las emociones y actitudes positivas. En marzo, 129 estudiantes expresaban emociones positivas ante la suspensión de las clases y, para junio, 539 estudiantes se manifiestan positivamente ante la vuelta a clases presenciales.

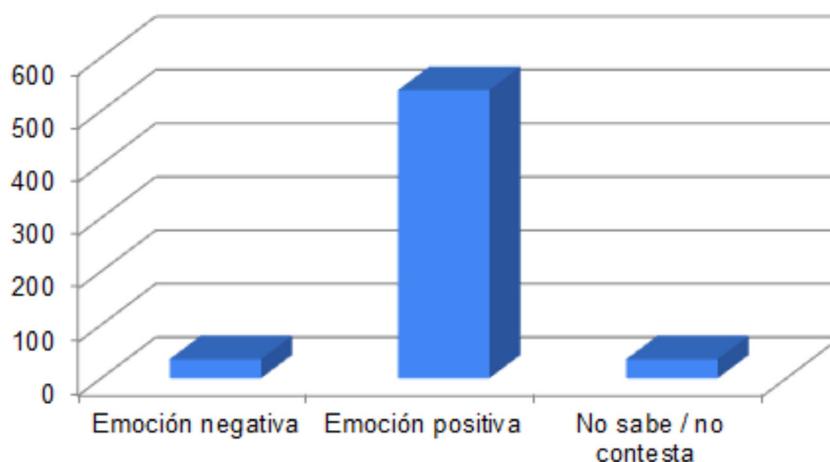
En síntesis, podemos decir que la gran mayoría de estudiantes expresan emociones y actitudes positivas en relación a la presencialidad en la propuesta educativa.

Cabe mencionar que las no respuestas para la pregunta ¿Cómo te sentiste cuando se suspendieron las clases? fue de 89 casos y para la pregunta ¿Cómo te sentiste cuando volvieron las clases? fue de 36.

¿Cómo te sentiste cuando se suspendieron las clases?



¿Cómo te sentiste cuando volvieron las clases?



Este universo de jóvenes *alegres* por el retorno a la presencialidad usó expresiones sencillas y directas como *bien, rebien, contento/a, alegre, feliz, emocionado/a* y otras que aportaron algo más de información y matices:

«Alegre, con muchas ganas de empezar», «Alegre de ver a los profes y compañeros (algunos)», «Ansioso, motivado y sin confianza», «Alegre de poder aprender más y ver de nuevo a mi compañero», «Fue un respiro de tanto encierro», «Bien aunque se me complicaba el horario», «Bien y muy feliz», «Bien, me hacía falta», «Bien pero era raro», «Emocionada, muy contenta y extrañaba un montón», «Estaba esperando que volvieran, aliviado de no estar en casa.»



«Me sentí orgulloso», «Me sentí renovado», «Muy feliz me sentí, ni se imagina», «Muy muy genial, era algo que anhelaba mucho ya que me siento genial estando con otras personas», «La verdad nunca tuve tanta emoción de volver a clases, sinceramente ya es otra cosa volver a la rutina tener tu mente ocupada.»

«Muy bien y muy mal. Bien porque estaba orgullosa por empezar las clases y mal porque no puedo dar besos y abrazos.»

Tanto los datos cuantitativos como este tipo de registro emocional invitan a la reflexión sobre el estereotipo social de *ni - ni* que muchas veces recae sobre estos y estas adolescentes. Están deseosos y deseosas de poder estudiar, de tener las oportunidades y tienen la disposición a aprovecharlas, tanto en lo que refiere a la continuidad educativa formal a través de la participación en programas como Redescubrir (CETP- UTU) y Secundaria (CES) como dentro de la propuesta de educación no formal que representa CECAP.

El reencuentro

El relevamiento que se realizó para este trabajo, entrevistas y encuesta, coexistió con la etapa de reciente retorno a la presencialidad, indagar sobre las primeras impresiones y sensaciones se tornó imperativo.

¿Qué es lo que más te llamó la atención de la vuelta a clases?	Respuestas	Porcentaje
0. No sabe / no contesta	74	11 %
1. Aspectos pedagógicos	111	16,6 %
2. Aspectos del protocolo / organización	249	37,2 %
3. Aspectos vinculares	99	15 %
4. Nada	95	14,2 %
5. Todo	15	2,2 %
6. Otros	25	3,7 %
Total	668	100 %

Mediante esta pregunta se buscó indagar en las percepciones de las y los jóvenes sobre la *nueva realidad* de la vuelta a clases en el contexto de emergencia sanitaria. Como toda pregunta de carácter abierto, fue necesario construir categorías analíticas capaces de organizar las respuestas. Por *aspectos pedagógicos* se categorizaron las respuestas que hacen referencia a la propuesta educativa en metodología y contenidos y, por *aspectos vinculares*, al tipo de relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes, talleristas y demás miembros de la comunidad educativa. La suma de estas dos dimensiones representa el 31,6 % de las respuestas.

Por otra parte, al 37,2 % de los y las estudiantes les llamó la atención la aplicación de los protocolos, tales como el distanciamiento físico, el uso de tapaboca o el al-

cohol en gel y la organización en general e higiene del centro en función de estos. En cierto modo, esta apreciación interpela la mirada de los equipos de trabajo que observan que no hubo resistencia de los y las adolescentes a las medidas sanitarias; es posible que un conjunto importante de jóvenes silenciara estos aspectos que llamaron su atención con la finalidad de priorizar y valorizar la posibilidad del reencuentro.

Dentro de los aspectos pedagógicos y vinculares las voces juveniles observan cambios en el entorno, *el trabajo en dupla de los profes, la decoración, nuevas tareas, las cosas nuevas que hay para hacer*, etc. y aprovechan para reiterar su deseo de *volver, aprender, seguir, terminar un proyecto que había dejado pendiente, estudiar en persona porque entendemos mejor las cosas, poder terminar lo que quiero terminar, me estoy poniendo las pilas*.



IX. LECCIONES APRENDIDAS: UN BORRADOR

Hemos intentado, en estas páginas, dejar registro de la gran cantidad de información reunida en estos meses, sobre la vivencia de los diferentes integrantes de la comunidad educativa de los CECAP en tiempos de pandemia.

Son parte de este documento fragmentos de discursos, datos y experiencias que nos han parecido sugerentes y representativos de las miradas y sentires con que nos hemos encontrado; con sus confluencias y matices.

Tratamos de interpretar este coro de voces a la luz de diferentes aportes teóricos que han dado marco a nuestra reflexión y, a través de la lectura, relectura y el debate en nuestro equipo de trabajo, hemos buscado congruencias y divergencias con el propósito de identificar y compartir algunos aprendizajes que colaboren con la práctica profesional hacia el futuro, a partir de esta situación inédita.

El sentido de esta búsqueda y registro lo impulsa el deseo de acotar, aunque sea mínimamente, el margen de imprevisibilidad inherente a la tarea de educar en contextos de extrema vulnerabilidad como el presente. Parece fútil, pues como lo expresa el profesor Tenti Fanfani, «Cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de ‘improvisador obligado’, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando» (Tenti Fanfani, 2009, p. 2).

Efectivamente, en los relatos hemos constatado la certeza de esta afirmación, pero, insistimos en hacerlo, pues, es con la experiencia en el oficio que el artesano mejora su labor. Compartir experiencias y construir conocimiento a partir de ellas es, en definitiva, el sentido de una comunidad de aprendizaje y es por eso que proponemos un primer borrador de nuestras reflexiones, que seguramente será enriquecido con los aportes de las educadoras y los educadores que lo lean.

La importancia de sostener

Esta primera reflexión es la que da fundamento al título de todo el trabajo: *Para que el hilo no se corte*. La preocupación central de los equipos de trabajo estuvo focalizada en la continuidad del vínculo educativo con las y los jóvenes.

Como vimos, en un comienzo, ante el impacto de la interrupción repentina de los cursos recién iniciados, donde en algunos grupos, como los del primer semestre, apenas había comenzado el conocimiento de los y las estudiantes, el énfasis estuvo colocado en evitar la pérdida de contacto. La superabundancia de mensajes personales, que luego fue modulada hacia propuestas más elaboradas, con mayor sentido pedagógico y que además exigían una devolución en texto o experiencia práctica, son parte de un continuo cuyo propósito era sostener la vinculación de las y los jóvenes a la propuesta.

Al comienzo de estas notas, conceptualizando el vínculo educativo, distinguimos encuentros y prácticas. La personalización de los mensajes iniciales estuvo dirigida a propiciar los primeros, a fortalecer subjetividades, como señal material de la afirmación *tú nos importas*; los siguientes movimientos, más vinculados a las prácticas, aspiraron a crecer en el tenor de la dimensión educativa, pero no hubiera sido posible su concreción sin el reconocimiento previo de cada joven como sujeto. Se trata, en suma, de la puesta en acciones de la centralidad del sujeto en los procesos educativos.

Esa centralidad es percibida y apropiada por las y los estudiantes que, como sucede en los CECAP, se han desvinculado tempranamente del sistema educativo formal. Desvinculación siempre multicausal, pero donde también incide ese anonimato obligado en que el nombre se diluye en un número más de la cuantiosa matrícula que caracteriza a algunos centros educativos donde se produce el fenómeno de la masificación.

Centralidad que da lugar a la emergencia de la persona y que aflora convertida en palabra cuando sabe que será escuchada. Evidencias de este diálogo fueron recogidas mediante la encuesta, donde muchos y muchas jóvenes agradecieron se les diera la palabra. Esto nos obliga a preguntarnos una y otra vez si nuestra sociedad, que sabemos envejecida, es sorda a la palabra de las nuevas generaciones. Si nos sorprende su respuesta, es que la pregunta es obligada.

Los centros educativos CECAP de todo el país, con excepción de Brazo Oriental y en menor medida Rivera, tienen una matrícula que favorece el establecimiento de un vínculo desde la proximidad; el esfuerzo aquí estuvo colocado en sostenerlo en situación de no presencialidad. Esto condujo a un trabajo sustentado en dos recursos que se potenciaron mutuamente: la comunidad de aprendizaje y la creatividad. Como primer integrante dinamizador de la comunidad estuvieron los equipos de coordinación nacional y de cada centro y, en estos últimos, incorporando a docentes de los programas de continuidad educativa del CES y UTU. Existe en los CECAP una tradición de trabajo colaborativo que operó como sostén y usina de ideas. *Explotó la creatividad* fue la entusiasta y feliz expresión (E2) que ilustra las posibilidades de innovación que fomentó el contexto al ampliar los permisos para el ensayo y el error en las prácticas. La prescripción ordenadora siempre termina estrechando el margen de lo posible.



Si la suspensión de las condiciones materiales y ritualistas de las instituciones educativas, al reflexionar sobre lo realizado en situación de excepcionalidad abre horizontes de libertad para su recreación, subrayamos que el trabajo educativo en colectivo, siempre colocando el centro en los y las jóvenes y generando estrategias para sostener el vínculo, con apoyo en su compromiso y profesionalidad, ha sido una práctica fértil para sobrellevar la crisis.

Como señalan Leo y Moyano, «Los estrechos márgenes de la educación son factibles solo cuando los educadores sostienen su posición y sus saberes. Así, el vínculo educativo implica sostener una apuesta en el tiempo y albergar lo inesperado» (Tizio, 2003, p. 66).

La necesaria perspectiva integral del aprendizaje

El trabajo en equipo y condicionado por los medios virtuales obligó a optimizar los tiempos e integrar las propuestas para evitar la saturación de la sobreestimulación y ajustarse a las posibilidades de conectividad acotada. Esto impulsó la búsqueda de una integración disciplinaria que el trabajo en tiempos más distendidos y el desempeño en diferentes espacios áulicos no hacen demasiado necesaria.

Como es sabido, la integralidad está incorporada como principio pedagógico en la propuesta educativa de los CECAP, pues se trata de explorar todas las potencialidades a desarrollar en sus estudiantes y, por tanto, la pugna entre la jerarquía de los saberes disciplinarios está amortiguada. Pero en contexto COVID el tiempo de atención para la incorporación cognitiva es muy limitado por la supeditación a los medios tecnológicos disponibles y, por tanto, lograr significatividad para motivar y ajustar contenidos y dinámicas obligó a reflexionar sobre la necesidad de una mayor integración.

El hiato ocasionado por el distanciamiento social permitió ese tiempo de reflexión sobre la práctica, tan necesario para los educadores y educadoras. Destacamos en este sentido la formulación y reformulación de los planes de centro, que oficiaron como pretexto integrador de partida, pero, muy especialmente, la integración de teoría y práctica, y de áreas que habitualmente no trabajan de manera coordinada. Los talleres trasladados a los escenarios hogareños posibilitaron estos diálogos y también la constatación de que se puede aprender fuera de la escuela.

Esto dio lugar al intercambio e integración intergeneracional, cuidando, claro está, el equilibrio calidad-cantidad y accesibilidad material en las tareas. La escuela en casa puede también generar efectos y conflictos no deseados. Para evitarlos, cuando la exigencia de las tareas lo demandaba, no solo se pensó en emplear recursos materiales fácilmente accesibles en los hogares, sino que se llegó a distribuir equi-

pos, insumos e instructivos para hacer posible el *aprender haciendo* que caracteriza la propuesta.

En otra dimensión, la situación de pandemia permitió apreciar claramente la interrelación existente entre las y los integrantes de la comunidad, ya no solo local sino global. La sorpresa en la llegada de una enfermedad tan lejana, *allá en la China* que golpea a nuestra puerta en un abrir y cerrar de ojos, da conciencia de la globalidad. El desarrollo tecnológico en las comunicaciones nos ha vuelto, a todos y todas, vecinos/as en esta aldea global que compartimos y en la que es preciso convivir.

Razones de sobrevivencia como especie obligan a tener una lectura comprensiva de otras culturas, a cuidar la naturaleza de la cual somos parte, la gran casa que habitamos.

Una perspectiva holística del aprendizaje incluye, por tanto, una toma de conciencia planetaria e incorporar la ecología, la sostenibilidad ambiental, como componentes sustantivos del proceso educativo. Es filosofía de vida.

Los temas que fueron emergiendo en las reformulaciones de los planes de centro evidenciaron estas preocupaciones y su puesta en práctica se tradujo en huertas y menús saludables, en sencillas y originales propuestas gastronómicas con ingredientes accesibles que recuperan y dan valor a la memoria culinaria familiar. Somos el alimento que comemos, pues junto al lenguaje, es la elaboración del alimento cotidiano una de las primeras expresiones culturales de una comunidad.

Idéntica reflexión trasladamos a las áreas que en los diseños curriculares de la educación formal suelen tener un rol complementario y hasta marginal: el arte y la actividad recreativa y deportiva. Estas disciplinas, en múltiples formatos (adivinanzas, desafíos, exhibición de destrezas, escenografías, juegos, etc.) jugaron un rol protagónico para la sostenibilidad del vínculo educativo, para transmisión del legado cultural y para estímulo de la creatividad y expresión juvenil. Se trata de propuestas versátiles que involucran la movilización de recursos expresivos y kinestésicos a los que los seres humanos apelamos cuando la palabra nos es esquiva o insuficiente como canal de comunicación.

Nuestra humanidad se manifiesta de múltiples maneras y todas ellas deben ser estimuladas para alcanzar un desarrollo integral y armonioso. Como educadores y educadoras, no basta con promover el asombro de nuestros/as estudiantes admirando las producciones pictóricas de la Cueva de Altamira como evidencia de la necesidad expresiva latente desde los orígenes. Educar es brindar oportunidades para que la magia del aprender y crear suceda.

En palabras del pedagogo García Molina, «La virtualidad de todo proyecto educativo se hace realidad cuando el sujeto pueda apropiarse de lo ofertado y utilizarlo en nombre propio» (García Molina, 2003, p. 86).



Valorización del campo de la educación no formal

A priori parece difícil valorar un campo educativo que se define por el no ser. Parecería una categoría residual, de dificultosa caracterización, como un *otros* en un análisis estadístico, no relevante ni merecedor de desagregación analítica por atributos que le identifiquen.

Sin embargo, las dificultades en su nominación han surgido por la heterogeneidad de sus propósitos y prácticas, por la diversidad de sus destinatarios, por la multiplicidad de los espacios en que se desarrolla. Paradójicamente, su ubicuidad la ha invisibilizado, al punto que todas y todos en diferentes momentos de la vida hemos participado de experiencias de educación no formal y no las identificamos como tales. Aprender un deporte, un idioma, el dominio de un instrumento y un oficio fuera del sistema reglado, del sistema formal, es una experiencia de educación no formal, y la observamos, en el mejor de los casos, como un aprendizaje complementario a nuestra formación, nunca sustantivo, aunque sea la fuente de nuestro sustento cotidiano.

En cambio, las que han resultado más visibles son aquellas experiencias pertenecientes a la educación no formal que son entendidas como propuestas de segunda oportunidad, destinadas a quienes no han podido sostener los itinerarios de graduación sucesiva teóricamente universales. Esta asociación con la etiqueta de quienes no pudieron lleva implícita la subestimación de su valor educativo. Esa visión reduccionista asocia no formal con el déficit y la compensación.

No compartimos esta perspectiva. Los fundamentos para esta afirmación los hemos ratificado una vez más recogiendo las experiencias desarrolladas por el Programa Nacional de Educación y Trabajo en el contexto de la emergencia sanitaria, en particular en el período de no presencialidad que fue el marco temporal de este estudio.

Los proyectos y programas de la educación no formal, en parte porque sus orígenes pertenecen a la sociedad civil y no al Estado, cuentan con una estructura, diseño de funcionamiento y dinámica comunicacional menos encorsetada que la educación formal. Salvo contadas excepciones, al poner en el centro a los sujetos aprendientes y sus necesidades, de acuerdo a sus características y al contexto, se promueve la innovación, que nunca es un producto elaborado en solitario, sino resultado de múltiples sinergias en el trabajo colectivo con el equipo de centro y en diálogo con la comunidad circundante.

No hay un diseño curricular ni un programa rígido a cumplir, sino planes de centro que nacen año con año para estimular un aprendizaje situado. No existe prescripción de recetas pedagógicas en los ámbitos de educación no formal, hay que crear las condiciones para cada situación, porque los sujetos y las circunstancias cambian y hay que considerarlos para que la sostenibilidad de la trayectoria sea posible.

Así los CECAP ante la pandemia, superado el primer shock, fueron estimulados desde la coordinación nacional o pujaron desde las comunidades para reunirse y hacer con su equipo lo que saben hacer: innovar.

Innovar en los medios utilizados para comunicarse entre sí y luego con las y los jóvenes y sus familias. Innovar en proveer estímulos para seguir aprendiendo. La pandemia puede ser una gran oportunidad para apropiarse de muchos conocimientos que en situación de normalidad serían descontextualizados y, por tanto, difícilmente significativos (empezando por saber qué es, sus causas y consecuencias—en la salud y la economía, los hábitos—, qué hacer y por qué cuidarse, la relevancia de la salud, etc.). Innovar estimulando la formulación de futuros posibles observando que los problemas pueden tener diferentes respuestas (como dieron los países al problema de la pandemia, expuestas en sus protocolos de convivencia). Innovar desarrollando el espíritu crítico de la sobreinformación recibida cada día, sin dar por sentado todo lo que dicen los informativos, que a veces desinforman. Y podríamos continuar en este ejercicio mucho más a partir de los diálogos sostenidos en las entrevistas.

Los CECAP son un laboratorio de innovación didáctico pedagógica.

Esto pudo observarse tanto en el uso de metodologías de vanguardia, como el aula invertida, aprovechando la oportunidad brindada por los medios tecnológicos, o bien trabajando en duplas para optimizar el uso del tiempo pedagógico. También se optó por dar valor a cada instancia para redondear un ciclo de aprendizaje y no solo tomarla como un eslabón más del proceso educativo, así como al esfumarse el aula en el centro educativo procuró materializarse en los hogares, ganando en esta expansión la ruptura del binomio indisoluble aula-escuela.

A nivel nacional se generaron estrategias de ruptura de la regionalización territorial organizada para promover un intercambio de experiencias sustentado en el diálogo entre los equipos de acuerdo a sus respectivas fortalezas, y también se incorporaron al diálogo en forma de capacitaciones, especialistas de diferentes disciplinas de acuerdo a las demandas de los equipos territoriales.

Estos cambios en los dispositivos pedagógicos utilizados no obturaron la utilización de los medios tradicionales cuando se estimaron imprescindibles y, de esa manera, se acudió a los impresos que llegaron y volvieron por diferentes medios (distribución organizada en el centro educativo, por vía familiar, por pares, comercios, ollas populares, gremios). Tutoriales por video se combinaron con explicaciones cara a cara en breves visitas pedagógicas que portaban, junto a la tarea, la calidez del encuentro, aún mediado por barbijos y guantes.

Cada equipo en territorio analizó e implementó su estrategia en función de sus posibilidades materiales y humanas. Pero en todos los casos, el norte siempre fue guiado por el propósito educativo perseguido y no quedó aprisionado en las formas. He aquí un atributo distintivo de la educación no formal: su flexibilidad.



Había licencia para ensayar, equivocarse y realizar un nuevo intento. En cada entrevista se preguntó ¿qué cosa no harías en una situación similar? y la respuesta fue unánime. «De todo lo que hicimos aprendimos.»

A esa libertad a la que llamamos autonomía profesional, y es indicador de confianza institucional, puede deberse que, al recrearse en la virtualidad, fueron los CECAP quienes alojaron e integraron a sus equipos, educadores y educadoras del ámbito de educación formal y no a la inversa. Había lugar para que todas las energías y experiencias circularan y se compartieran, a efectos de dar origen a nuevas formas que alojaran nuevos saberes pedagógicos.

Dice Violeta Núñez:

Los saberes pedagógicos circulan a través de las experiencias: acontecimientos que no solo atravesamos sino que nos atraviesan, nos dejan una marca. Veremos entonces el mundo con una mirada nueva, porque en esa experiencia el mundo deviene otro y uno también. Pero hacer experiencia es estar en una posición abierta y ciertamente incómoda [...]. (MEC, 2014, p. 45)

La incomodidad genera movimiento y el movimiento es cambio. Imprescindible para vivir en un mundo en permanente transformación.

¿Hacia modelos educativos híbridos? Cara y contracara

A partir de la intempestiva inmersión en modalidades de educación virtual, en el transcurso de la cual todas y todos tuvimos que aprender a navegar, a riesgo de ahogarnos en la desesperación del aislamiento, se ha convertido en una afirmación recurrente que el futuro de la actividad educativa se desarrollará combinando formatos presenciales con virtuales. No es una predicción novedosa, de hecho, particularmente en la educación superior, la participación en cursos de especialización y aún posgrados de carácter virtual, tiene décadas en desarrollo.

Pero en los niveles de educación obligatoria, que en nuestro país alcanza la finalización de la Educación Media Superior, las modalidades virtuales han sido consideradas complementarias a la modalidad presencial y, salvo muy escasas excepciones, no han sido de implementación exclusiva para el dictado de cursos.

Más allá de las conocidas resistencias por parte de muchos/as docentes, en los inicios de la implementación del Plan Ceibal, que con los años se han ido superando, esta obligada incorporación de la virtualidad como recurso generalizado para la continuidad del proceso educativo ha permitido apreciar algunos efectos que esta modalidad de trabajo docente genera, en particular en una población estudiantil cuya situación socio-económica la ubica en los quintiles más bajos de ingreso.

En el Capítulo VII, al analizar la insuficiencia en el uso de las plataformas virtuales, se enumeraron diversas barreras materiales, cognitivas y simbólicas que operan obstruyendo su accesibilidad y empleo como medio de aprendizaje.

En relación con las barreras materiales, entre las que se incluyen la disponibilidad de dispositivos, conexión y espacios apropiados en los hogares para estudiar, queremos destacar aquí un sesgo en el diseño e implementación de la política pública que facilitó equipos bajo la consigna *un estudiante, una laptop*, por el cual las y los jóvenes participantes en propuestas pertenecientes al ámbito de la educación no formal, como los CECAP, quedaron excluidos de ese bien. Constituye este hecho, al que sumamos otros, como la ausencia de boleto bonificado en el transporte, una interpelación al sistema educativo global, al excluir del acceso a soportes facilitadores de la sostenibilidad de las trayectorias educativas a quienes se pretende incluir. No creemos que se trate de una omisión casual; nos preguntamos si este sesgo no responde a la subvaloración implícita de las potencialidades educativas inherentes a las políticas de educación no formal.

Otro tanto sucede en relación con los aspectos cognitivos. Al comenzar a utilizar los medios tecnológicos, se evidenció la inexperiencia y falta de formación en su empleo educativo, no solo por parte de estudiantes (que en cambio dominaban ampliamente el uso de las redes sociales) sino por parte de los propios educadores y educadoras del Programa. Estos últimos, no tienen acceso a formaciones didácticas en el uso de los recursos virtuales impartidas por el Plan Ceibal, como sí lo tienen los y las docentes de educación formal de la Administración Nacional de Educación Pública. Tampoco pueden contar con el uso de la plataforma CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) del Plan Ceibal. De hecho, los educadores y las educadoras, al relatar las experiencias de los estudiantes con las plataformas CREA, se referían a aquellos que cursaban simultáneamente Educación Media Básica en el CES o pertenecían a grupos de Redescubrir, que se desarrolla con la UTU.

El uso educativo de los medios tecnológicos y específicamente las plataformas, como entorno de aprendizaje, exigen una formación en la materia, pues no basta con el conocimiento y expertise en el uso técnico de la herramienta, no se trata de sustituir la presencia física con la imagen en la pantalla. Una práctica educativa en línea, sea sincrónica o asincrónica, exige una metodología apropiada de acuerdo al tema que se desee abordar y a las características de quienes serán sus participantes.

Para incursionar en el ámbito virtual educadores y educadoras deben incorporar estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento en una comunidad virtual de aprendizaje. Para ello se deberá proveer los recursos didácticos necesarios, que no son réplica de los utilizados en contextos presenciales.



Las competencias de los profesores que trabajan en entornos virtuales son complejas; presentan características distintivas asociadas a formatos novedosos de diseño instruccional y enseñanza. Involucran dominar estrategias para gestionar y monitorear el aprendizaje de los alumnos, retroalimentar su desempeño, estimular la motivación y cohesión grupal, promover emociones facilitadoras y fomentar procesos autorregulatorios y metacognitivos en los alumnos, por lo que se requiere generar un modelo comprehensivo para evaluarlas. (García-Cabrero, 2018, p. 343)

Es claro que el desarrollo de estas competencias no es inmediato ni depende de la buena voluntad de educadores y educadoras y, aunque deben acompañar la implementación de la modalidad virtual, de acuerdo a especialistas en procesos de aprendizaje, tampoco pueden ser sustitutas de la presencialidad.

Así lo señala, como muchos otros, el neurocientífico Francisco Mora, en la entrevista otorgada en junio de este año a un medio periodístico de amplia difusión en España:

El maestro es insustituible. Tú no puedes educar a un niño con una pantalla. Es imposible. La humanidad del maestro tiene que estar con todos sus matices emocionales. En la pantalla lo que ves es un sesgo de cara y lo que significa la expresión oral y su voz, pero poco más. (Mora, 2020)

Creemos firmemente en esta afirmación y por eso la transcribimos. La corporeidad de educadores/as es esencial porque el lenguaje no se agota en la palabra o la mirada, sus movimientos, su gestualidad, sus desplazamientos, el manejo de los tiempos, dan indicios de la relevancia, convicción y pasión de sus mensajes, así como la apertura a la relación y comunicación con sus estudiantes. Es en ese tiempo-espacio compartido que se va construyendo y fortaleciendo el vínculo educativo.

No obstante, en medio de una revolución tecnológica acelerada, sería necesidad no abrirse a las oportunidades que ofrecen los medios digitales para complementar y ampliar las posibilidades de aprender. En esta inmersión tecnológica repentina, las educadoras y los educadores de los CECAP pudieron descubrir nuevos ámbitos de encuentro para sus reuniones de planificación e intercambio didáctico-pedagógico; superaron barreras espaciales, descubrieron la co-docencia presencial y virtual cuando las razones de precaución sanitaria así lo exigieron y, ya en el retorno a la presencialidad, ampliaron el aula al hogar de jóvenes que cursaban embarazo o lactaban y a estudiantes que debieron alejarse de sus hogares por razones de trabajo, para evitar su desvinculación. También compartieron estados de vinculación educativa de los y las estudiantes y debatieron propuestas pedagógicas mediante carpetas digitales, así como trascendieron hacia su empleo didáctico el uso de las redes sociales delineando con ellas el círculo de los envíos de tareas y sus devoluciones.

La potencialidad de la incorporación de las tecnologías en el trabajo educativo cotidiano fue vivenciada y valorada, y para hacerla cognitivamente posible, educadores y educadoras han planteado como meta, su propia formación y la de las y los estudiantes en el proficiente manejo de estas herramientas.

Para concretarlo deberían proporcionarse los medios necesarios desde la política pública y así amortiguar las barreras hoy presentes, que terminan afectando la aspiración a la igualdad de oportunidades que siempre ha sido un caro anhelo de nuestra educación pública.

Y entonces, educadoras y educadores seguirán como artesanas y artesanos, *tejiendo el lazo* y oficiando de *arquitectos* y *anfitriones*¹⁶, creando modos y dando lugar para el aprendizaje a quienes comienzan a tejer el largo hilo de la humanidad. Que no se corte.

Pues quizás el aprendizaje más relevante que hemos alcanzado con este estudio, a través de los relatos vivenciales de los educadores y las educadoras, y las opiniones y expresiones vertidas en la encuesta por las y los estudiantes, ha sido la constatación de que esas y esos jóvenes, más allá de su pertenencia a un sector socio-económico vulnerado en sus derechos, no merecen ser identificados con ninguna etiqueta más que la de ser sujetos de la educación, con todas las contradicciones, energías, desenfado y alegría propias de su ser adolescente.

Para la constitución de esa posición —*la de sujeto de la educación*¹⁷— resulta fundamental concebir prácticas educativas en las cuales la posición social desde la que proviene el sujeto no sea considerada en absoluto un impedimento para que la relación se produzca. (Martinis, 2016, p. 51)

Ese fue el espíritu que guió a las educadoras y los educadores; los datos dan cuenta de que no estaban equivocados. Una vez más la concepción de antidesestino orientó los encuentros y las prácticas, y con ese sostén las y los jóvenes podrán seguir tejiendo sueños con el hilo de la libertad hacia otros futuros posibles.

16 Brailovsky, Daniel en RAME: *Las viejas tecnologías en tiempo de pandemia*, Minuto 19:15, «Tenemos que intentar de constituirnos en anfitriones de ese tiempo que le dedicamos a encontrarnos con los alumnos y, al mismo tiempo, en arquitectos de ese espacio que nos aloja. El maestro como arquitecto se fija en el diseño. El maestro como anfitrión se fija en la hospitalidad».

17 Aclaración nuestra.



EPÍLOGO

Entre las muchas lecciones que está dejando esta pandemia, se ha visualizado la relevancia de la educación para la sociedad. De hecho, en esta segunda ola de contagios que está afectando el viejo mundo, se han suspendido muchas actividades presenciales, pero no las que se desarrollan en los centros educativos porque hay que cuidar a las generaciones que vienen; la salud en una concepción integral, trasciende la dimensión biológica. Es preciso encontrar los equilibrios.

«El sentido de urgencia ha puesto a la educación como uno de los temas prioritarios en la agenda internacional y eso ya es esperanza». (Sulmont, 2020, p. 62)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. (2013). Ministerio de Educación y Cultura. Programa Nacional de Educación y Trabajo. *Aprendizajes y desafíos*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Braslavsky, C. (1997). *Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: E. N. Educativas.
- Ed. 21, Fundación Santillana. (2020). *La escuela que viene. Reflexión para la acción*. Madrid: Fundación Santillana.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2009). Obstinaciones duraderas. En *Educación Social, acto político y ejercicio profesional*. (p. 49). Montevideo: ADESU, MEC.
- García Cabrero, B. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(1), pp. 343-365; DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- García Molina, J. (2003). *Dar la palabra. Deseo, don y ética en la educación social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Marinakís, A. (2020). *Uruguay, impacto de la COVID-19 sobre el mercado de trabajo y la generación de ingresos*. Nota técnica país, Organización Internacional del Trabajo.
- Martinis, P. (2016). Sujeto de la educación o discurso pedagógico (social) acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En *Pedagogía social y educación social: reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, 9. España: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.



- Morales, M. (2017). Más allá de las prácticas educativas. En Muller, V. (comp) *Pedagogía Social y Educación Social. Aportes para pensar las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina*. Maringá: Appris.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación* 341, pp. 99-121.
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/pensarlaeducacion.pdf>
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Núñez, V. (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar, más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional «La formación docente entre los siglos XIX y XXI». Buenos Aires.
- Núñez, V. (2014). Comentarios a la presentación del PNET. En *Aportes para una construcción colectiva 3*. Montevideo: Serie Educación y Trabajo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Pérez, A. (2009). CECAP: Una propuesta integral e integradora. En *Aportes para una construcción colectiva 3*. Montevideo: Serie Educación y Trabajo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Ed. Anagrama. Colección Argumentos.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/pensarlaeducacion.pdf>
- Sztulwark, D., Duschatzki, S. (2011). Itinerarios de una Investigación., En *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. (p. 15). Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente, En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.
- Tizio, H. (coord.). (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Torres, M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Trabajo presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Forum.

Referencias web

Arte GRANDA. (s/f). Recuperado de <https://blog.granda.com/2017/02/27/policromia-el-arte-de-dar-color-al-arte> Octubre 2020

Brailovsky, D. (s/f). Recuperado de <https://www.rame-educacion.com/daniel-brailovsky>

CECAP Fray Bentos. (s/f). Recuperado de <https://www.facebook.com/CECAP-FRAYBENTOS/>

El País. *Educación*. (2020) <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/tercera-etapa-retorno-clases-alumnos-volvieron-escuelas-liceos-publicos.html>

García Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa 19*. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118/115>. Octubre, 2020.

Hargreaves, A. (2020). *Los docentes deben liderar la respuesta de las escuelas durante la pandemia de covid-19*. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2020/4/los-docentes-deben-liderar-la-respuesta-de-las-escuelas-durante-la-pandemia-de-covid-19/>

Mora, F. (2020). Recuperado de: <https://elpais.com/educacion/2020-06-16/el-maestro-es-insustituible-en-la-pantalla-solo-ves-un-sesgo-de-cara.html>



ANEXOS

Pauta de entrevista a integrantes de los equipos de trabajo

Para las entrevistas al equipo de coordinación nacional, directoras, coordinadores/as así como educadores y educadoras de los CECAP, elaboramos una pauta guía con preguntas abiertas enmarcadas en un conjunto de ejes o bloques temáticos que nos interesaba abordar, a saber:

- 1) Impactos y primeras reacciones —personales y a nivel de los equipos de trabajo— que generó la situación de pandemia y, en particular, la suspensión de la presencialidad.
- 2) Identificación de fases o etapas que dieran cuenta del proceso en la toma de decisiones y acciones desarrolladas (con los equipos, con los estudiantes y sus familias, con otras organizaciones en el territorio).
- 3) Identificación de recursos necesarios, obstáculos a la implementación de las acciones definidas, medios y dispositivos usados, emergentes e imprevistos afrontados, actividades y estrategias que resultaron eficientes, desafíos.
- 4) Dimensiones de interés: funcionamiento de los equipos en este contexto, vínculo con los estudiantes y sus familias, variaciones en las actividades propuestas, dotación del sentido pedagógico a las acciones, lugar que ocupó el plan de centro y sus necesarias adaptaciones, vinculación con CES y CETP en el marco de los programas de continuidad educativa.
- 5) El retorno a la presencialidad, planificación del reinicio, la respuesta de los y las jóvenes, estrategias que nacen durante el aislamiento y perduran al retomar la presencialidad. La incidencia del protocolo en la dinámica organizacional.
- 6) Palabras claves que representan las vivencias y aprendizajes del proceso.

Preguntas guía

1. Impacto personal inicial y primeras inquietudes en relación a los equipos en territorio. Etapas o fases del proceso, ¿cómo fueron identificando, definiendo los nuevos objetivos y las acciones a desarrollar? ¿cómo se pasa de la búsqueda por motivar el encuentro y la no desvinculación a ir definiendo las mejores acciones para cada momento?

2. ¿Cuáles fueron la periodicidad y modalidades de intercambio con los equipos?
3. *Solo coordinación nacional* ¿Formularon sugerencias para el trabajo directo con los estudiantes en alguna de las etapas?
4. *Solo coordinación nacional* ¿Qué diferencias encontraron en la forma de reacción a la emergencia en los distintos CECAP? ¿Cuáles fueron los factores que incidieron en la capacidad de respuesta de uno y otro?
5. *Solo equipos en territorio* ¿Coordinaron con otros equipos de otros CECAP? ¿Hubo intercambio de experiencias? ¿Cómo fue la coordinación con el equipo de coordinación nacional?
6. ¿Cómo fue la identificación y búsqueda de recursos necesarios para la implementación de las acciones identificadas? ¿Con qué emergentes e imprevistos se encontraron? ¿Cuáles fueron las estrategias de abordaje?
7. Considerando los medios, las condiciones de posibilidad, la metodología aplicada, ¿Qué medidas adoptadas tuvieron los mejores resultados y cuáles no? ¿Qué acciones y dispositivos resultaron más efectivos y cuáles menos? ¿Qué acciones no repetirían?
8. *Solo equipos en territorio* ¿Notaron diferencias en las respuestas de los jóvenes según se tratara del primer, segundo o tercer semestre? ¿Y notaron diferencias en sus respuestas conforme a otros criterios?
9. ¿Qué lugar tuvo en esta situación de emergencia, de incertidumbre, el instrumento plan de centro? ¿Qué alteraciones y/o adecuaciones destacaría?
10. ¿Qué estrategias sería conveniente mantener con presencialidad?
11. ¿Cómo se ha venido planificando el reinicio o vuelta a la presencialidad?
12. ¿Cuáles fueron las etapas de reapertura? ¿A qué criterios respondieron? ¿Cuáles fueron las dificultades? ¿Cómo ha sido en general la asistencia de los jóvenes?
13. ¿Cómo ha sido la articulación con el CES y el CETP en el caso de los programas cogestionados tanto durante el confinamiento como en el retorno a la presencialidad?
14. *Solo equipos en territorio* ¿Qué cambios percibieron en los jóvenes al regreso?
15. Si tuvieras que expresar en cinco palabras las vivencias y aprendizajes de todo este proceso, ¿qué palabras utilizarías?

ANEXO II:

III

Listado de personas entrevistadas.

Daniela Fernández, coordinadora CECAP Treinta y Tres. 28.07.20.

Emily Ruiz, Nicole Martínez, Karina Texeira, entrevista colectiva equipo CECAP Young. 10.08.20

Esteban Amaro, educador referente, en rol de coordinador interino a cargo CECAP Florida. 29.07.20.

Flavia Debiase, educadora, CECAP Fray Bentos. 11.08.20.

Gabriela Umpiérrez y Marcos Darnauchans, directora y coordinador pedagógico, CECAP Rivera. 3.08.20.

Gino Espíndola, coordinador CECAP Paysandú. 3.08.20.

Ignacio Costas, educador, CECAP La Paz. 5.08.20.

Isabel Alende y Alejandra Martell, coordinadora nacional y coordinadora asistente PNET. 29.06.20.

Marcela Varela, Joana Ferreira, Laura Lucas entrevista colectiva equipo CECAP Salto. 17.08.20

María Cristina García, coordinadora asistente PNET. 10.07.20.

Mariana Penadés, directora CECAP Brazo Oriental. 31.07.20.

Mayra Pizzurno, coordinadora asistente PNET. 7.07.20.

Nicolás Villar, educador, CECAP Maldonado. 5.08.20.

Patricia Barrios, coordinadora CECAP Las Piedras. 27.07.20.

Patricia Farfana, educadora, CECAP Barros Blancos. 10.08.20.

Rodrigo Alemán, educador CECAP Melo. 20.08.20.

Sofía Orsi, educadora, CECAP Colonia. 6.08.20.

Soledad Gutiérrez, coordinadora asistente PNET. 8.07.20.

Valeria Castillo, Valeria Silva y Vittorio Pilone, entrevista colectiva equipo CECAP Minas. 12.08.20.

Verónica Rodríguez, educadora, CECAP Montevideo Oeste (Cerro). 8.08.20.

Victoria Rodríguez, coordinadora CECAP Toledo. 27.07.20.



ANEXO III:

Formulario de encuesta (consulta a estudiantes de CECAP)

Hola, estamos haciendo un estudio sobre la experiencia educativa durante la pandemia. Tu opinión es muy importante. Te llevará unos pocos minutos. Tus respuestas son anónimas. Contamos contigo.

**Obligatorio*

Página 1.

1. Centro al que asistes * (marca una sola respuesta). Se despliega lista: Artigas / Barros Blancos / Colonia / Dolores / Durazno / Florida / Fray Bentos / La Paz / Las Piedras / Maldonado / Minas / Melo / Montevideo / Paso Carrasco / Paysandú / Rivera / Salto / Cerro / Toledo / Treinta y Tres / Young.
2. ¿Qué haces en el CECAP? * (una sola respuesta)
 - Solo Cecap
 - Cecap y Liceo
 - Redescubrir
3. ¿En qué semestre estás? * (una sola respuesta)
 - Primer semestre
 - Segundo semestre
 - Tercer semestre
 - Cuarto semestre
4. Edad *(marca una sola respuesta). Se despliega lista: Menos de 14 / 14 / 15 / 16 / 17 / 18 / 19 / 20 / Más de 20.
5. Sexo *
 - Varón
 - Mujer
6. ¿Cómo te enteraste de la pandemia? (una sola respuesta)
 - Amigos
 - Familia
 - Medios de comunicación
 - Educadores, docentes, talleristas
 - Otro: _____

7. ¿Cómo te sentiste cuando se suspendieron las clases? (abierta)
8. ¿Cómo te volviste a comunicar con el CECAP? (una sola respuesta)
 - Te contactaste tú
 - Se contactó tu familia
 - Se comunicaron desde el CECAP
 - Otro: _____
9. ¿Con qué frecuencia te comunicaste con el CECAP? (una sola respuesta)
 - Más de una vez por semana
 - Una vez por semana
 - Una vez cada 15 días
 - Una vez por mes
 - Menos de una vez por mes
 - No tuve contacto con el CECAP
10. ¿Qué medio usaste más para comunicarte con CECAP? (una sola respuesta)
 - Teléfono
 - Plataforma (AVE, CREA, otra)
 - Whatsapp
 - Facebook
 - Instagram
 - Otro: _____
11. ¿Tenías algún contacto con tus compañeros del CECAP?
(una sola respuesta)
 - Seguido
 - De vez en cuando
 - No tenía ningún contacto con compañeros
12. ¿Tenías computadora, tablet o celular para comunicarte y hacer las tareas?
(una sola respuesta)
 - Sí, mío
 - Sí, compartido
 - No tenía
13. ¿Tenés conexión a internet en tu casa? (una sola respuesta)
 - Si
 - No
14. ¿Recibiste tareas para hacer? (una sola respuesta)
 - Si
 - No



- 15 ¿Recibiste corrección o comentarios de las tareas que realizaste?
(una sola respuesta)
- Siempre
- A veces
- Nunca
16. ¿Qué tarea te gustó más? (respuesta abierta)
17. ¿Por qué te gustó más? (una sola respuesta)
- La entendí enseguida
- Me motivó
- Era algo nuevo
- La compartí con mi familia
- Me gusta el tema
- Otro: _____
- 18 ¿Qué tarea fue más difícil? (respuesta abierta)
- 19 ¿Por qué fue la tarea más difícil? (una sola respuesta)
- No entendí lo que tenía que hacer
- No tenía el material para hacer la tarea
- En mi familia nadie me podía ayudar
- No me gusta el tema
- No me motivó, era aburrida
Otro: _____
- 20 Si no tenías celular, tablet o compu ¿cómo te comunicabas con CECAP y hacías las tareas? (una sola respuesta)
- Las recibía en papel
- Me prestaban celular, tablet o compu
- Otro: _____
- 21 ¿Mientras no tuviste clase, qué hacías la mayor parte del tiempo?
(respuesta abierta)
- 22 ¿Cómo te sentiste cuando volvieron las clases? (respuesta abierta)
- 23 ¿Qué es lo que más te llamó la atención de la vuelta a clases?
(respuesta abierta)
- 24 MUCHAS GRACIAS. Es muy útil contar con tus aportes.

ANEXO IV:

Instructivo para el completado de la encuesta

AIV

Sistematización de experiencias de vínculo educativo en el período de distanciamiento social - CECAP 2020

Relevamiento de percepción de los y las jóvenes

Desde el equipo de Educación y Trabajo de la Dirección de Educación del MEC venimos realizando un relevamiento de experiencias educativas de los CECAP en el período marzo-julio 2020; cuyo foco es el vínculo con las y los jóvenes.

Nos hemos planteado los siguientes **objetivos** de trabajo:

- Visibilizar y obtener aprendizajes de las estrategias impulsadas por los CECAP para el mantenimiento del vínculo educativo con los jóvenes.
- Distinguir etapas del proceso de reconstrucción y sostenimiento del vínculo educativo.
- Identificar los efectos y resultados obtenidos con los diferentes dispositivos de comunicación y pedagógicos empleados, en relación al vínculo educativo y su impacto en los aprendizajes.

El campo del trabajo incluye recoger la voz del equipo de coordinación nacional, de las coordinaciones de los CECAP en territorio, de educadoras y educadores y de los y las jóvenes.

Buscamos la mayor cobertura posible para lo que sorteamos en qué CECAP entrevistar a educadores/as y en cuáles a las coordinaciones. Para recoger la voz de los jóvenes -en la mayor amplitud y diversidad posible- implementamos una encuesta (formulario Google).

Instructivo

Este cuestionario busca recoger la opinión de las y los estudiantes y su éxito depende de la llegada a la mayor cantidad y diversidad posible de jóvenes.

Se trata de un relevamiento de percepciones, por lo cual no hay una respuesta correcta o incorrecta. La percepción de las y los jóvenes no tiene por qué coincidir con la percepción ni con los registros de los equipos de trabajo.



El formulario consta de dos partes: una primera parte con datos generales para identificar el perfil de quienes contestan y una segunda parte destinada a relevar la experiencia.

Existen dos tipos de preguntas:

1. Cerradas, donde el/la estudiante deberá elegir una sola opción. Si no se sintiera identificado/a con ninguna opción, contestará en la opción “otro” escribiendo su respuesta con brevedad.
2. Abiertas, donde el/la estudiante dará respuesta con pocas palabras. Ejemplo: “Me sentí triste”, “Feliz”, “Me da lo mismo”, etc.

EL/LA ESTUDIANTE NO DEBE OLVIDAR APRETAR EL SITIO DE *ENVIAR* AL TERMINAR DE RESPONDER.

La encuesta se aplicará entre los días 17 y 27 de agosto de 2020.

Desde ya agradecemos la colaboración de los equipos de trabajo de los centros de todo el país para que hagan llegar esta encuesta a los y las jóvenes y les ayuden a resolver sus dudas. Esperamos compartir los resultados de esta experiencia en la muestra de fin de año. ¡MUCHAS GRACIAS!



