

El rol docente en contexto de pandemia por COVID-19

Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Plan Ceibal

unicef 

para cada infancia

El rol docente en contexto de pandemia por COVID-19

Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya

El rol docente en contexto de pandemia por COVID-19
Sistematización de prácticas docentes en la educación pública
uruguaya

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay
Plan Ceibal
Administración Nacional de Educación Pública

Autores:

Fernanda Sosa
Nicolás Ambrosi

Coordinación por UNICEF

Julia Pérez Zorrilla

Colaboración: Carla Conteri

Coordinación por Plan Ceibal

Martina Bailón Jefa de Formación, Plan Ceibal
Martín Rebour Gerente de Formación, Plan Ceibal

Agosto de 2021

Foto de tapa: Alumnos de la Escuela 366 Paso de la Arena,
departamento de Montevideo

Contenido

Introducción	6
Uruguay y su contexto educativo	8
Un breve repaso del sistema educativo uruguayo y sus características	9
El Plan Ceibal, la enseñanza virtual y las plataformas educativas en Uruguay.....	10
La suspensión de las clases y el retorno a la presencialidad	11
Acciones orientadoras para la gobernanza y el desarrollo de prácticas docentes en tiempos de pandemia en Uruguay..	13
Presentación del estudio	15
Sistematización de experiencias educativas en contexto COVID-19	19
Experiencias correspondientes a grupos-clase	20
Experiencias de centros educativos.....	48
Experiencias que van más allá de los centros educativos.....	69
Análisis y reflexiones sobre experiencias que permitieron la continuidad educativa	97
Espacios y tiempos pedagógicos durante la pandemia	103
Cambios en el trabajo docente durante la pandemia: ruptura de la escuela graduada, interdisciplina y trabajo colectivo.....	107
Trabajo con familia y comunidad.....	109
Aspectos curriculares.....	110
Evaluación	112

Claves para promover la educación virtual y la semipresencialidad	114
Bibliografía	118
Anexo 1: Categorías de análisis	120
Dimensión organizacional y política	120
Dimensión pedagógica	120

Introducción

En Uruguay, el 13 de marzo del 2020 se detectó el primer caso de COVID-19. Ese día, el gobierno nacional decretó el estado de emergencia sanitaria y, tres días más tarde, el cierre de los centros educativos públicos y privados. Alrededor de 855.000 estudiantes de nivel inicial, primario y medio dejaron de asistir presencialmente a clases; situación que generó la urgente preocupación de las autoridades de la educación por armar un plan educativo de contingencia, que lograra sortear los obstáculos causados por la pandemia.

En ese escenario, UNICEF, el Plan Ceibal y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) consideraron relevante analizar el proceso educativo, esta vez, desde la mirada de sus propios protagonistas: los docentes y sus estudiantes. En este contexto, muchos docentes lograron, mediante su creatividad e impulso, adaptarse y reconfigurar sus prácticas de enseñanza para sostener la continuidad educativa de sus estudiantes, por medio de nuevos formatos que implicaron otras reglas, otros modos de enseñar y otros desafíos educativos, que estuvieron atravesados por elementos emocionales y personales.

La sistematización que se presenta a continuación da cuenta de estas prácticas de los docentes, tanto en educación primaria como secundaria públicas, con el objetivo de documentar, sistematizar y compartir experiencias que permitieron dar continuidad a los procesos educativos. Asimismo, se identifican lecciones aprendidas que visibilizan la manera en que se logró continuar los procesos de aprendizaje en la virtualidad y, así, incorporar estas experiencias a la práctica pedagógica. El estudio destaca las variadas y diversas estrategias que han utilizado los docentes para sostener el vínculo con sus estudiantes y proteger los procesos de aprendizaje.

Para analizar las prácticas que a continuación se detallan es fundamental considerar el contexto temporal. Se conocerán

experiencias que atravesaron dos escenarios: un primer escenario sin presencialidad en los centros educativos, en el que se apeló a la educación a distancia (escenario 1), y un segundo escenario de retorno escalonado, que combina presencialidad (en pequeños grupos, con reducción horaria y medidas de distanciamiento social) e instancias áulicas virtuales (escenario 2).

El estudio inicia con una breve descripción del contexto educativo uruguayo y la situación provocada por la pandemia. Seguidamente, se identifican y describen distintas prácticas educativas, organizadas en tres grandes grupos: 1) prácticas centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el grupo de clase, 2) prácticas desarrolladas como proyectos educativos enmarcados en el centro escolar y 3) prácticas que trascienden el centro educativo (por ejemplo, experiencias interinstitucionales o departamentales). A continuación, se analizan los significados de estos nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje para, finalmente, en la última sección, esbozar algunas lecciones aprendidas que pueden constituir insumos para la toma de decisiones referentes a aspectos curriculares y pedagógicos.

Uruguay y su contexto educativo

Un breve repaso del sistema educativo uruguayo y sus características

En Uruguay, más de un millón de estudiantes asisten a la educación formal en sus distintos niveles, inicial, primario, secundario y terciario, lo que supone aproximadamente el 30% de la población total del país. El 95% de ellos vive en centros urbanos y el 5% de zonas rurales.

El Estado cumple un rol preponderante en el sistema nacional de educación. La matrícula pública abarca al 85,2% del alumnado en los niveles inicial, primario y medio. Asimismo, la cobertura educativa es universal en las edades teóricas correspondientes a la educación primaria (6 a 11) y prácticamente universal hasta los 14 años, disminuyendo a partir de los 15, en especial entre los adolescentes más vulnerables (ANEP, 2020; UNICEF, 2020).

En relación con el egreso, si bien un 98,7% de los adolescentes entre 15 y 17 años culminaron el nivel primario, este dista de ser universal en la educación secundaria. Entre los jóvenes de 18 a 20 años, un 77,8% finalizó la educación media básica en 2019 y entre los de 21 a 23 años, un 43,4% finalizó la educación media superior.

En cuanto a su gobernanza, el sistema educativo público está organizado en cinco niveles —inicial, primario, medio básico, medio superior y terciario— y se estructura a partir de autonomías institucionales. Esto supone una importante diferencia respecto a la mayoría de los países de la región, en los cuales el Ministerio de Educación es la máxima jerarquía del sistema educativo, con atribuciones de rectoría y de gestión. En Uruguay, es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) la que planifica, gestiona y administra el sistema educativo público en sus niveles de educación inicial (4 y 5 años), primaria (6 a 11 años), media (12 a 18 años), y en la formación docente.

Esta cuenta con estatuto jurídico de ente autónomo (grado máximo de descentralización administrativa que prevé la Cons-

titudin de la República) y autonomía técnica respecto del Poder Ejecutivo para la toma de decisiones en política educativa. Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), del cual dependen cuatro subsistemas desconcentrados: Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES), Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE).¹

El Plan Ceibal, la enseñanza virtual y las plataformas educativas en Uruguay

A la hora de generar estrategias de enseñanza y aprendizaje en formato virtual, es fundamental analizar las capacidades que ya estaban instaladas en el país antes de la pandemia mundial generada por la COVID-19. Específicamente, es relevante destacar, desde el año 2007, la existencia del Plan Ceibal, una política pública que apunta a igualar las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento de los alumnos del Sistema Nacional de Educación Pública. El Plan Ceibal brinda a cada niño o niña que ingresa al sistema educativo una computadora portátil para su uso personal, con conexión a Internet gratuita (UNICEF, 2020).

Además de la provisión de dispositivos, el Plan Ceibal cuenta con el desarrollo de varias plataformas educativas. La más ampliamente utilizada es la Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), una plataforma educativa virtual, interactiva, flexible y accesible, que les ofrece a los docentes uruguayos la posibilidad de organizar sus cursos, manejar contenidos, asignar tareas y realizar evaluaciones y exámenes. También brinda la posibilidad de interactuar en formato de videoconferencia entre los estudiantes, las familias y los docentes de los centros de

1 Por Ley 19889 de 9/7/2020, se modifican a partir de 2021 las denominaciones de Consejos, que pasan a ser Direcciones Generales, excepto en el caso del Consejo de Formación en Educación, que mantiene su denominación.

educación pública. Otras plataformas utilizadas son la Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM) para estudiantes de enseñanza primaria y media, y Matific, una plataforma lúdica con contenido matemático para alumnos de educación inicial y primaria.

Con relación a su uso, la adhesión a CREA a fines de 2018 era de 270.000 usuarios, de los cuales 119.000 eran activos. El 1.º de junio de 2020, cuando la amplia mayoría de las escuelas se mantenía cerrada, esta cifra se había incrementado a 690.000 usuarios, de los cuales 454.000 eran activos (*Ceibal en cifras*). Este crecimiento se observó también en las plataformas de matemática (PAM y Matific), que en agosto de 2019 contaban con 145.000 usuarios, de los cuales 69.000 eran activos, mientras que en junio de 2020 había 221.000 usuarios, de los cuales 114.000 eran activos (*Ceibal en cifras*).

Asimismo, el país es pionero en la región en lo referente a su conectividad e inclusión digital, y el acceso a Internet se ha expandido de manera rápida y sostenida en los últimos diez años. De hecho, en 2019, un 82,9% de la población declaraba tener acceso a Internet (UNICEF, 2020). A pesar de ello, el acceso continúa condicionado por la situación económica y mientras en los seis últimos deciles más del 80% de los hogares declaran tener banda ancha fija, en el primer decil esta cifra cae al 25%. A ello se suma que el 10% de los docentes declaraba en 2018 no tener conexión de banda ancha fija (Failache, Katzkowicz y Machado, 2020).

La suspensión de las clases y el retorno a la presencialidad

El 13 de marzo de 2020 se detectó el primer caso de COVID-19 en el país e inmediatamente el gobierno nacional, que había asumido trece días antes, declaró la emergencia sanitaria, cerró las fronteras con los países declarados en riesgo y exhortó a la población a quedarse en sus casas. Un día después, el gobierno anunciaba la suspensión de las clases presenciales en todo el país, en un año lectivo que había comenzado hacía apenas una semana.

A partir del 22 de abril, se inició el retorno paulatino a la educación presencial en las escuelas rurales. Este proceso gradual de reapertura de los centros rurales se extendió hasta el 5 de mayo y el 21 de mayo se anunció el retorno a clases presenciales en todo el sistema educativo, de acuerdo con un cronograma de tres etapas definidas para el 1.º, el 15 y el 29 de junio (UNICEF, 2020).

El retorno no se organizó por niveles, como en otros países, sino que se priorizaron dimensiones como la densidad territorial, la vulnerabilidad educativa de los estudiantes y la finalización de los ciclos educativos, tomando siempre en cuenta las condiciones sanitarias de las zonas de ubicación y de los propios centros educativos. Los esfuerzos iniciales se centraron en que los niños y niñas volvieran a clase para sostener sus vínculos con el sistema y proteger así sus trayectorias educativas. Un segundo momento se caracterizó por la realización de un diagnóstico de situación y en la tercera etapa se tomaron las decisiones respecto al año lectivo con base en la evidencia empírica generada en el proceso de diagnóstico (UNICEF, 2020).

La concurrencia a clases en este segundo escenario tuvo una modalidad semipresencial, asistida por la virtualidad, que permitió mantener estable el distanciamiento social de 1,5 metros.

La ANEP definió las etapas del retorno, su carácter voluntario y gradual primero, y obligatorio desde el mes de octubre, los protocolos sanitarios —según los lineamientos de las autoridades de la salud y de asesoría científica— y los principales lineamientos generales. En los Consejos de cada nivel educativo se definieron las orientaciones programáticas y los criterios técnicos para el retorno, impulsados fundamentalmente por las inspecciones técnicas. En la implementación se buscó dotar de importantes niveles de autonomía a los centros educativos para adaptar los lineamientos y las orientaciones generales a las especificidades de los territorios y las comunidades educativas (UNICEF, 2020).

Acciones orientadoras para la gobernanza y el desarrollo de prácticas docentes en tiempos de pandemia en Uruguay

Para el proceso de reapertura a clases, la ANEP diseñó una serie de documentos y circulares internas que fueron orientadores para los mandos medios y los funcionarios de los centros educativos y se enfocaron en el cuidado de estudiantes y sus referentes adultos desde el punto de vista sanitario.

Con el propósito de garantizar estas condiciones sanitarias se elaboraron tres protocolos específicos: el *Protocolo para el reinicio de actividades a centros educativos rurales*, el *Protocolo de protección a los funcionarios de la ANEP debido a la propagación del COVID-19* y el *Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos*. A estas definiciones deben sumarse el *Protocolo de acción para casos positivos de COVID-19 entre funcionarios de la ANEP* y el procedimiento de validación del funcionariado que pertenece a grupos de riesgo.

En especial, el documento *En el marco de la nueva presencialidad: desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas* (ANEP, 2020) otorga sentidos pedagógicos a cada uno de los escenarios de reapertura a clases: 1) durante la suspensión de clases, momento en que la educación a distancia constituyó la única opción para la acción educativa, 2) los escenarios de presencialidad y de virtualidad como complemento del tiempo pedagógico de la presencialidad y 3) la virtualidad como extensión del tiempo pedagógico y el fortalecimiento en la construcción de aprendizajes.

El tercer escenario descrito en este documento supone la asistencia total de los estudiantes al centro educativo durante todo el horario escolar y todos los días de la semana, escenario que no se llegó a transitar en 2020 por las exigencias de los protocolos sanitarios en la educación. El documento supone que en esa vuelta a la “normalidad” los espacios creados en las plataformas educativas continuarán siendo utilizados “con actividades sincrónicas y asincrónicas para ampliar información, ofrecer recursos didácticos

variados, profundizar propuestas, evaluar” (ANEP, 2020: 6) como extensión del tiempo pedagógico presencial.

Durante el período de suspensión de clases presenciales, otros de los insumos orientadores para la práctica educativa fueron los documentos emanados de la Inspección Técnica de la DGEIP. En estos se plantearon dos etapas de trabajo: una primera etapa de construcción de vínculos con los estudiantes a pesar de la distancia física, en la *Circular 2. Entremedios: construir cercanía en la distancia*, y una etapa siguiente en la que se propuso la planificación intencional de la enseñanza, en la *Circular 3. Abrir ventanas a la empatía para seguir enseñando a distancia y la Circular 4. Nutrir, entretener, entamar*, que avanzaron en cuestiones vinculadas con la planificación del curso, la jerarquización de temáticas a trabajar y las sugerencias de recursos. En el escenario 2, la Inspección Técnica emitió una *Circular 5. Máximas para “hacer” escuela: la vuelta a la presencialidad*, con consideraciones conceptuales y procedimientos para organizar la vuelta a la presencialidad.

Paralelamente, el Plan Ceibal ha acompañado cada uno de estos momentos con los despliegues necesarios para cubrir las demandas de la virtualidad en una primera instancia y de la educación combinada en el segundo y tercer momento. Durante el primer momento de la pandemia fue necesario reconfigurar el sistema de entrega de dispositivos, fortalecer los servicios para atender la alta demanda, generar acuerdos para ampliar el acceso a Internet de bajo costo, así como la gratuidad en la navegación en las plataformas y los recursos Ceibal. También se rediseñaron las actividades de formación para mantener su calidad ante el aumento de la demanda. Las líneas en las que se trabajó, tanto con docentes como con estudiantes, se adecuaron al primer escenario de virtualidad y a la modalidad combinada, y se generaron contenidos transmedia orientados a niños, niñas y adolescentes, que pusieron a dialogar el formato televisivo con la web y las redes sociales. Aunque la plataforma CREA no fue la única alternativa que docentes, estudiantes y familias utilizaron en los meses de pandemia (WhatsApp, Zoom, Facebook y YouTube también pasaron a ser instrumentos permanentes de vínculo entre los usuarios del sistema educativo), resultó la plataforma institucional recomendada y utilizada por muchos.

Presentación del estudio

En el diseño de la estrategia metodológica se siguió un enfoque cualitativo. Hubo dos etapas diferenciadas: 1) la identificación y selección de experiencias a documentar y 2) el acceso a las experiencias para recolectar información aplicando diversas técnicas.

En la **primera etapa**, para la identificación de experiencias, se siguieron dos estrategias:

1. 35 entrevistas con informantes clave (inspecciones de la DGEIP, DGES y DGETP, y Plan Ceibal) o informantes a los que se llegó siguiendo la estrategia “bola de nieve”²
2. formulario abierto propuesto al público desde UNICEF en el que se recogieron 94 experiencias.

Las experiencias seleccionadas pertenecen a la educación pública inicial y primaria (dependiente de la DGEIP-ANEP) y secundaria (dependiente de la DGES-ANEP). La selección de experiencias se realizó teniendo en cuenta algunas categorías de análisis que no fueran excluyentes entre sí. Estas se organizaron en dos dimensiones: una vinculada a lo organizacional y al diseño de la política educativa y otra que se centró en el proceso pedagógico en sí.

En la dimensión organizacional y política las categorías tenidas en cuenta fueron las siguientes: inserción de la propuesta docente en el centro educativo; alteraciones de la posición docente; vínculo con familia y comunidad. En la dimensión pedagógica se tuvieron en cuenta las categorías: espacio/tiempo pedagógico, construcción de vínculos, el juego como derecho y como metodología, medios digitales en educación, aspectos curriculares, enfoque de educación inclusiva, profundización en el pensamiento reflexivo y evaluación.

En la **segunda etapa**, las técnicas de relevamiento de información fueron las siguientes: 33 entrevistas a docentes, 29 observacio-

² La estrategia de la bola de nieve se utiliza para identificar personas a ser entrevistadas. Se identifican las primeras personas a entrevistar y se les consulta sobre contactos posibles para nuevas entrevistas.

nes y revisión de documentos, 3 grupos de discusión con docentes, 2 intercambios con estudiantes. Las técnicas de entrevistas, observación y revisión de documentos estuvieron presentes en todas las experiencias y en cada una de ellas se determinaba, de acuerdo con sus características, qué otras técnicas convenía aplicar.

Las entrevistas a docentes fueron semiestructuradas, con arreglo a una pauta desarrollada previamente y se grabaron con autorización de las personas entrevistadas. La técnica tuvo que ajustarse al escenario de semipresencialidad que transitábamos, por eso la gran mayoría se realizaron de manera virtual, aunque hubo algunas entrevistas que fueron presenciales.

Las observaciones fueron de tipo retrospectivo en la medida en que se indagaron procesos pedagógicos que ocuparon un espacio de tiempo pasado. Se accedió a documentos, imágenes y relatos diversos, que permitieron la aproximación a cada experiencia. Además, se observaron interacciones digitales (“observación virtualizada”, según Marradi, Archenti y Piovani, 2010: 169). Para el registro de la técnica de observación se utilizaron grabaciones, fotografías, capturas de pantalla, etc. La revisión de documentos se refirió al análisis de contenidos en plataformas, fotografías, audios, videos, murales, etc. que se consideró aportaban al acercamiento a cada experiencia.

En esta sistematización se han seguido dos estrategias de análisis e interpretación. Por un lado, se presenta un apartado, denominado “Análisis y reflexiones sobre experiencias que permitieron la continuidad educativa”, en el que se analizan los materiales recogidos en el campo teniendo en cuenta las dimensiones organizacional-política y pedagógica. El análisis se realizó a partir de las categorías planteadas en la descripción de ambas dimensiones. Se tomaron en cuenta aquí: las entrevistas con informantes calificados, las experiencias a las que accedimos gracias a la información brindada por dichos informantes y las experiencias recogidas en el formulario de consulta. Es decir, se incorporaron en este análisis tanto las experiencias que se reconstruyeron como las que no.

Por otro lado, la segunda estrategia de análisis e interpretación se vincula con las experiencias que se reconstruyeron. En este

caso, la estrategia de análisis consiste en el agregado de un apartado de “Lecciones aprendidas” en cada una de las experiencias. Se organizan en tres grupos: experiencias correspondientes a grupos-clase, experiencias de instituciones educativas y experiencias que van más allá de las instituciones educativas. La presentación en estos tres grupos obedeció a la intención de cubrir experiencias realizadas en distintos niveles del sistema educativo. Se realizó una reconstrucción de estas experiencias intentando rescatar las palabras, los argumentos y los sentidos de los propios involucrados. A la vez, se buscó respetar la generosidad y la confianza que las personas depositaron en quienes realizamos esta sistematización.

Sistematización de experiencias educativas en contexto COVID-19

Experiencias correspondientes a grupos-clase

En este capítulo se presentan prácticas educativas que permiten visualizar distintas formas de concebir el trabajo con grupos-clase.

Los escolares no siempre disponían de conectividad y de acceso a dispositivos, por lo que las escuelas debieron diversificar sus formas de comunicación y de trabajo. A pesar de estos esfuerzos, hubo familias en las que persistieron estos inconvenientes y el despliegue de diversos formatos de comunicación (WhatsApp, videollamadas, llamadas telefónicas, visitas, uso de radio y televisión) supuso cambios en los espacios y tiempos escolares; en las tareas docentes; en los vínculos con estudiantes, con las familias y la comunidad; y en las formas de planificar las intervenciones docentes, de evaluar y de trabajar con estudiantes que requirieron apoyos.

Fueron cambios que hubo que encarar y que generaron numerosas preguntas pedagógicas. ¿Qué sentido tiene la escuela? ¿Para qué contactamos con niños y con familias? ¿Por qué nos reunimos los docentes? ¿Qué y cómo enseñar en el mundo actual?

A continuación, se presentan las experiencias docentes relevadas que fueron generadas en este nuevo y desafiante contexto, como forma de dar respuestas a muchas de las preguntas surgidas.

Nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñar en CREA



5.º año de la Escuela n.º 108 de tiempo completo, Solymar Norte, departamento de Canelones. Se trata de una escuela primaria de doble jornada.

Participantes: Niñas y niños de la clase de 5.º año y sus familias, maestra del grupo.

Técnicas de recolección de datos: Entrevista a la maestra Adriana Cardozo, conversación con niños y niñas de la clase, observación y revisión de documentos (curso y materiales dispuestos en CREA: videos, tareas, consignas, tutoriales, presentación de la campaña realizada por la escuela).

Esta experiencia implicó la construcción de formas de funcionamiento de la escuela a distancia. En el escenario 1, con todos los estudiantes en sus hogares, el **espacio pedagógico** se constituyó en la virtualidad, en un primer momento, a partir de la comunicación por aplicaciones de mensajería y luego a través de la creación de un curso en la plataforma CREA. En el escenario 2, con el reintegro al espacio físico de parte de los estudiantes de forma rotativa, el espacio pedagógico fue híbrido y esto supuso decisiones en la organización del grupo y en las planificaciones de los cursos. La docente aprendió a través de la tecnología a preservar el vínculo y a planificar clases y enseñar en la virtualidad. Además de la posibilidad de pensar en la reconstrucción del espacio pedagógico, esta experiencia sumó aportes en la manera en que se abordó el **currículo**. Se destacó la búsqueda de formas de trabajo que permitieron el estudio de todas las áreas del programa y con actividades que promovieron la **reflexión por parte de los estudiantes**. Otro de los temas relevantes a atender en esta experiencia fue la **construcción de vínculos con estudiantes, con familias y con la comunidad**, en este último caso, con una campaña que realizaron para solicitar a vecinos que compartieran conectividad a Internet con escolares.

La maestra Adriana Cardozo señaló que una de las fortalezas del trabajo en 2020 fue el “protagonismo activo de los estudiantes”. Pero llegar a eso no le resultó fácil. Estableció el contacto rápidamente con sus estudiantes por medio de WhatsApp y organizó agendas se-

manales de trabajo que permitieran a los alumnos crear rutinas y hábitos, aun estando en sus hogares. Esta forma de organizarse resultó abrumadora, porque la maestra recibía muchas fotos con tareas realizadas y era trabajoso ordenar esos materiales y hacer una devolución a los estudiantes. Este intento de organización del espacio pedagógico con aplicaciones de mensajería fue abandonado, porque no permitía el despliegue de una metodología de trabajo en la que los estudiantes fueran protagonistas y porque resultaba abrumador para la docente. En cuanto al tiempo pedagógico, se usó la estrategia de las agendas semanales de trabajo con la intención de crear ese tiempo “suspendido” dedicado a lo escolar (Masschelein y Simons, 2014). La intención expresa era la de generar rutinas y hábitos que contribuyeran a que existiera un tiempo pedagógico a pesar de que los estudiantes se encontraban en sus respectivos hogares. Pero, dadas las dificultades encontradas con esta forma de funcionamiento, la docente buscó otras posibilidades.

Armó un curso en CREA y confeccionó tutoriales para niños y familias, para facilitarles la entrada a CREA y el funcionamiento básico. Al mismo tiempo, su manejo de CREA mejoró sustantivamente. Utilizó PAM, Matific, Thatquiz, Geogebra, Recursos Educativos Abiertos (REA). Además, realizó evaluaciones en la plataforma y la usó como espacio de registro de actividades de experimentación e indagación que caracterizaron su propuesta pedagógica.

Los niños encontraron en CREA carpetas correspondientes a cada mes y, dentro de estas, una carpeta correspondiente a cada día. Así, diariamente podían entrar a actividades que comenzaban con un video filmado por la docente, con la túnica puesta, en el que explicaba lo que se abordaría en ese día, sumaba explicaciones por escrito en distintos formatos para que pudieran ser visualizadas desde distintos dispositivos, agregaba enlaces a contenidos que podían ser interesantes en Internet y que se vinculaban con el tema de estudio, así como propuestas de trabajo.

La docente presentó materiales en diversas modalidades, pero también en distintos formatos, porque aprendió que no todos los dispositivos permitían acceder a algunos formatos. Así, logró una rutina de trabajo en CREA.

Para llegar a generar estas propuestas indagó y probó muchas posibilidades, leyó textos, escuchó conferencias y participó en reuniones. Es decir que ha habido un crecimiento profesional relevante.

Sobre la filmación diaria del video, la maestra explicó que buscaba distintos espacios para hacerlo, preparaba fondos y podría decirse que escenografías, y organizaba lo que iba a plantear. Lo hacía con túnica, como forma de representar a la escuela, ya que esto contribuía simbólicamente a la generación del espacio pedagógico. Realizaba una curaduría de páginas o videos en Internet para recomendar materiales que insertaba en su propuesta de trabajo.

La docente planteó que para trabajar de esta forma los niños tenían que ser autónomos y poder organizar espacios y tiempos de trabajo. Visualizó esto como un desafío importante y encontró necesario acompañarlos para la conquista de esa autonomía.

Como ella se dio cuenta de que era difícil para un niño sostener autónomamente toda esta actividad, hizo énfasis en la escucha, en el vínculo y en actividades que los entusiasmaran. Cree que los niños y ella sobrevivieron a este tiempo estando juntos:

*El vínculo mío con ellos fue muy especial,
me necesitaban a mí y yo los necesitaba a ellos.*

Por eso, generó espacios en CREA en los que pudieran compartir cómo se estaban sintiendo.

Para realizar el acompañamiento a sus estudiantes, la maestra organizó videoconferencias. Para esto confeccionó un formulario de consulta a las familias para conocer horarios de preferencia de conexión y considerar así las distintas dinámicas familiares. Una vez que tuvo los resultados, armó cuatro grupos de videoconferencias, en las que trabajaba Lengua y Matemática (y en otras áreas también, a partir de tópicos, unidades y proyectos interdisciplinarios).

Cuando advirtió que algún estudiante dejaba de participar, intervenía y generaba una comunicación con el niño y su familia. Con estudiantes que no lograban seguir el curso en CREA desarrolló otras instancias; comenzó con un espacio de encuentro en

el momento de entrega de las viandas de alimentación —para seguir cubriendo la alimentación, durante el escenario 1, las familias podían concurrir a las escuelas públicas a recoger viandas con alimentos— y la vuelta de algunos alumnos a la presencialidad le permitió trabajar en estos casos.

El trabajo con las familias fue una de sus líneas de intervención. La docente sostuvo que “sin las familias no hubiera salido adelante la escuela, no solo va en el profesionalismo de los docentes”. Las familias estaban presentes en los experimentos, en los juegos, en los registros. En la escuela se realizaba el proyecto Biblioteca Solidaria, en el que madres o padres leían cuentos a los niños. Decidieron sostener esa actividad, pero a distancia, con videos de las lecturas que les enviaban desde las familias y que cada clase compartía en CREA.

La conectividad fue una de las dificultades enfrentadas y para superarla apostaron al apoyo de la comunidad. Desde la escuela organizaron una campaña en la que pedían a los vecinos que pusieran su Internet a disposición de los niños de esta escuela y de todas las del país.

La maestra encaró un desafío más. Su propuesta pedagógica buscaba que los niños fueran reflexivos y creativos, que las actividades fueran lúdicas, que se manipulara material concreto para “aprender haciendo, que es como se aprende mejor”. Su desafío como docente fue generar propuestas que cumplieran con esto a la distancia y que se pudieran abordar con lo que se tenía en cada hogar. Un ejemplo de estas propuestas fueron las generadas como experimentos a realizar por los niños en sus hogares con el tema de la luz. Trabajaron con la refracción de la luz, la descomposición de la luz, con Newton, con ilusiones ópticas y con juegos de sombras.

Captura de pantalla de uno de los días de trabajo en CREA

Tareas del miércoles 22/4 - 1^o VER EL VIDEO

Tareas del miércoles 22/4 - 1^o VER EL VIDEO
The content that you are viewing is owned and operated by an independent party, of which Schoology has no control ("3rd Party Content"). Any content that you may view will be at your own risk. Any use of the 3rd party content will be subject to and any information you provide will be governed by the terms of the 3rd party website, including those relating to confidentiality, data privacy, and security. Learn more by reading Google's Privacy Policy and YouTube's Terms of Service.

2^o EXPERIMENTO: "DESARMAMOS LA LUZ"
¡IMPORTANTE!
Registren mediante fotos los procesos del experimento y me los envían por whatsapp.
(Que la disfruten!)

3^o CONOCEMOS UN POCO MÁS: BIOGRAFÍA DE UN CIENTÍFICO.
BIOGRAFÍA DE ISAAC NEWTON
Hagan click en el link que dejo aquí y lean la biografía para conocer la vida de este científico tan importante para la ciencia ...

4^o VIDEO...
¿Cómo experimentó Newton? Aquí les dejo el link para ver el video...pero atención...antes de abrirlo lean mis consejos:
1.- Quisá la página les pregunte para ejecutar Flash, pongan que sí en el ...

5^o AHORA...A JUGAR UN RATITO!!
Ahora que conocemos al científico y sabemos que se llama Isaac Newton, vamos a hacer dos actividades recreativas:
1.- PUZZLE: Recuerda que tú puedes elegir de cuántas piezas lo quieres ...

6^o ¿CUÁNTO HAS APRENDIDO?
Llegó el momento de evaluar lo que estamos aprendiendo con la experimentación, la lectura y el visionado del video...
Recuerda que en esta etapa de la tarea de hoy tenes que pedir que te saquen ...

7^o ¡SEGUNDO Y ÚLTIMO EXPERIMENTO DEL DÍA!
¡IMPORTANTE!
Registren mediante fotos los procesos del experimento y me los envían por whatsapp.
En total me tienen que mandar fotos de 3 instancias del 1er experimento, de ustedes realizando el ...

Experimentamos a partir de los estudios de Newton
Galería de fotos de la descomposición de la luz, del disco de Newton y de las actividades interactivas para estudiar sus investigaciones.

Los niños compartían sus resultados con fotos o videos en una galería de imágenes en CREA.

Resultado de una de las tareas de clase realizada en el hogar y compartida en CREA por la estudiante



Otro ejemplo fue el trabajo de Geografía para el que utilizaron Google Earth y los alumnos presentaron los resultados en un PowerPoint, aprendiendo a usar estas plataformas. Espontáneamente, los niños comentaron sobre dicha actividad: “Me encantó hacer ese trabajo” o “Estuve mucho jugando con el Google Earth”.

Resultado de una de las tareas de clase realizada en el hogar y compartida en CREA por la estudiante



La maestra incorporó un proyecto de investigación sobre la COVID-19, porque entendió que sus estudiantes tienen que comprender el mundo en el que viven. Al momento de relevar esta experiencia, este trabajo estaba en desarrollo. Cuando visitamos la clase, los niños nos explicaron algunas cuestiones sobre la transmisión de la enfermedad y cómo habían hecho para demostrarlo (hicieron experimentos con hipótesis y conclusiones). La docente compuso una canción sobre el coronavirus y les colgó un audio

en el que la cantaba. Ese fue el inicio de las indagaciones sobre el tema. Se optó por un ajuste curricular, porque se creyó fundamental que el currículo se adaptara a los sucesos del año.

El escenario 2 obligó a repensar el funcionamiento una vez más. Como la vuelta de los niños debía hacerse en grupos para respetar el distanciamiento social, la docente dividió a esos grupos con criterio pedagógico, de acuerdo a distintos niveles de logro. Trabajó con los mismos contenidos, pero con distinta profundidad en cada grupo. Siguió trabajando en CREA, allí colocaba diariamente las actividades en las que participaban todos desde casa o desde el salón de clases. Además, prendía la computadora diariamente y hubo estudiantes que participaron por Conference (sistema de videoconferencias de CREA).

Desde el 15 de junio tuvo alumnos presenciales de manera física o virtual:

*Los niños no se pierden venir a la escuela,
porque vienen desde la virtualidad.*

Asimismo, la docente afirmó:

Se ven los resultados en los aprendizajes. Esta nueva forma de enseñar y esta nueva forma de aprender, ha evidenciado que los aprendizajes se han dado de manera más profunda, con disfrute, se promueve la metacognición y la reflexión entre otras cosas.

La maestra entendió que, en la combinación de presencialidad y virtualidad, al tener grupos de ocho niños, “los aprendizajes, la comprensión de los conceptos, de los contenidos a trabajar, se da de manera óptima”. Celebró los logros alcanzados por los estudiantes en referencia a la organización y a las habilidades digitales.

Las experiencias que Adriana Cardozo ha vivido la llevaron a reflexionar, entre otras cosas, sobre los espacios escolares, sobre

el agrupamiento y reagrupamiento de los alumnos en función de los aprendizajes. Antes entraba a CREA para usar materiales como complemento, pero encontró una forma de trabajo que cree que tiene que sostener a futuro. La docente explicó que se crearon “nuevas formas de aprender y nuevas formas de enseñar”.

Lecciones aprendidas:

- La plataforma CREA ofrece una mayor posibilidad de organizar las clases y organizar una rutina de trabajo para estudiantes y docentes en la virtualidad que las aplicaciones de mensajería tradicionales. Entre otras actividades, CREA permite armar cursos, utilizar distintos formatos (escritos, orales, visuales, audiovisuales), confeccionar tutoriales, realizar curadurías de aplicaciones y contenidos educativos, realizar evaluaciones y registrar actividades de los estudiantes.
- Para generar un espacio pedagógico en la virtualidad, la utilización de símbolos escolares, como la túnica, puede representar una herramienta de suma utilidad.
- La educación a distancia requiere el desarrollo de un trabajo autónomo por parte de los estudiantes, ya que tienen que establecer sus espacios y tiempos de trabajo. Esta autonomía se logra progresivamente y requiere acompañamiento del docente.
- Para que las propuestas escolares funcionen a distancia es importante establecer una comunicación fluida con las familias. Los vínculos posibilitan la permanencia en la clase y los aprendizajes. Son el sostén emocional para enfrentar lo que sienten los niños durante el desarrollo de la pandemia.
- Adaptar el currículo e incorporar elementos en los contenidos a trabajar vinculados con la situación que se vive en el mundo constituye una herramienta pedagógica muy útil, especialmente en contextos de emergencia.
- Combinar la presencialidad y la virtualidad en un formato híbrido constituye una nueva forma de enseñar y de aprender, que puede ser una oportunidad para establecer aprendizajes con mayor profundidad y disfrute.

Propuesta de experimentación artística con la técnica de Stop Motion



Liceo 65, barrio Ituzaingó, Montevideo. Bachillerato plan reformulación 2006.

Participantes: Docentes, adscriptos y equipo de dirección, estudiantes y sus familias.

Técnicas de recolección de información: Entrevistas a Luis Lerete, docente de Arte y Comunicación Visual; técnica de observación (planificación del proyecto, productos audiovisuales).

En el Liceo 65 se dictan clases de bachillerato que integran a estudiantes de la zona de Maroñas, Piedras Blancas y alrededores. Asisten en total unos 700 alumnos de familias que viven en condiciones de vulnerabilidad social y económica.

Luis Lerete, docente de Arte y Comunicación Visual del liceo, afirmó que durante las primeras semanas fue muy compleja la situación; todo fue una sorpresa, ya que nunca habían vivido una situación de pandemia. Entre los equipos docentes, adscriptos y directores, lo primero que hicieron fue generar el contacto con los estudiantes y sus familias.

Lerete planteó:

Desde este lugar y con este contexto, fue necesario generar contenidos más abiertos, en los que el estudiante pudo explorar más, donde fue preciso promover proyectos curriculares más dinámicos, capaces de adaptarse tanto desde los contenidos como desde la metodología y de los modelos de enseñanza/aprendizaje.

Desde esta “oportunidad” el docente se propuso generar una planificación en la cual definir una serie de objetivos y actividades distintos a las originalmente planificados para el año 2020. La asignatura de Arte y Comunicación Visual se configuró como una

alternativa a las pedagogías y los enfoques tradicionales, poniendo de manifiesto la necesidad de nuevas experiencias educativas que tuvieran en cuenta las condiciones sociales y culturales del contexto de pandemia.

La propuesta planteada fue la experimentación con *Stop Motion*, una técnica de animación que consiste en aparentar el movimiento de objetos estáticos por medio de una serie de imágenes fijas sucesivas, con animación en volumen o fotograma a fotograma. Tomando el concepto de comprensión como la acción de pensar y actuar a partir de los conocimientos previos que el estudiante tenía y de la nueva información que se le brindaba, se utilizaron variadas estrategias para el desarrollo de la actividad planteada en la plataforma CREA, como la búsqueda y lectura de guías, o la investigación de la técnica mediante cortos y películas. Siempre se dio cuenta de las actividades de un modo reflexivo y, simultáneamente, brindando al estudiante una retroalimentación por videoconferencia, para motivar y permitirle comprender la propuesta.

Luis Lerete presentó las siguientes actividades y definió que el video final debía ser original y con una duración de 1 minuto, aproximadamente.

Los pasos recomendados fueron los siguientes:

1. Bajar la aplicación o el programa de PC que prefirieran para realizar el *Stop Motion*.
2. Pensar una breve historia.
3. Elegir con qué elementos se iba a trabajar (muñecos, útiles educativos, dibujos, etc.).
4. Crear o definir el escenario donde iba a transcurrir la historia.
5. Pensar los movimientos de los objetos.
6. Tomar las fotos.
7. Editar las fotos.
8. Editar el video.
9. Agregarle música o sonidos.

Más allá de experimentar con la tecnología, el docente se propuso que los estudiantes pasaran de ser sujetos pasivos a ser sujetos activos y aprendieran una técnica de animación. El eje central de

la experiencia fueron los estudiantes, con sus gustos, sus ideas, sus maneras de ver, de interpretar y representar el mundo.

Hoy, los alumnos son alfabetizados visualmente a temprana edad. Desde el rol docente es necesario enseñarles a crear con sentido propio, conectados con ellos mismos, pero a la vez involucrados con su entorno.

Si bien los adolescentes parecían tener una alfabetización digital, no siempre estaban vinculados a herramientas para la construcción de otras acciones fuera de las redes sociales. La posibilidad de trabajar con la técnica de *Stop Motion* los desafió a tener un vínculo distinto con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pasar a ser protagonistas en el hacer y experimentar a partir de los materiales que tenían en su casa, que debieron reutilizar para generar un producto audiovisual. La experimentación con esta técnica los condujo a la creación artística, al desarrollo de un proceso que aludió a su forma de ser y de hacer, caracterizado por la originalidad y espontaneidad individuales. Esto implicó capacidad imaginativa, innovación y persistencia en el trabajo. El valor estético del producto final dependió de la capacidad creadora de cada estudiante, de la sensibilidad aducida por sus experiencias y de la habilidad en el manejo y la integración de los materiales.

La evaluación de cada una de las propuestas presentadas fue continua y procesual, teniendo en cuenta los niveles de participación, la experimentación, la utilización de la técnica y de la animación final generada. Se consideró la secuencia planificada e interrelacionada de las diferentes etapas y del resultado final del proyecto en su propuesta original, artística y educativa.

Se logró que aprendieran la técnica del *Stop Motion* y que la aplicaran en la realización de más de 20 videos. Participaron 60 estudiantes y el docente se enfocó en trabajar en la apropiación de habilidades prácticas de investigación que favorecieran el empoderamiento como seres autónomos, capaces de aprender por sí mismos (aprender a aprender, aprender a hacer) y de generar soluciones y condiciones nuevas para su propia vida y su entorno social (resolución de problemas y producción de nuevos medios y contextos).

Lecciones aprendidas:

- La capacidad creativa de los adolescentes se pone en juego en momentos de crisis, en que pueden surgir nuevas experiencias de aprendizajes. Es enriquecedor para el proceso pedagógico cuando el docente encuentra la forma de plasmar esa creatividad y encontrar un camino de expresión y diálogo.
- Los estudiantes no siempre tienen un vínculo con la tecnología, más allá del uso de las redes sociales.
- La utilización de las TIC es importante, no solo como un espacio receptor de contenidos y propuestas, sino también como un espacio que desarrolla el potencial creativo, sensible y afectivo de los estudiantes. Las nuevas herramientas tecnológicas tienen el potencial de estimular la expresión artística y la expresión.
- Se pueden desarrollar las capacidades y habilidades de aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, en sinergia con los recursos virtuales disponibles.
- Es posible investigar, analizar y comprender un nuevo lenguaje visual a través de la experimentación.

Bitácora de una pandemia con Ana Frank



Liceo n.º 4 Manuel Oribe, Paysandú. Ciclo básico, turno matutino y vespertino. Plan reformulación 2006

Participantes: Docentes, adscriptos y equipo de dirección, estudiantes y sus familias.

Técnicas de recolección de información: Entrevistas a Virginia Portillo, docente de Idioma Español; técnica de observación (planificación del proyecto, productos audiovisuales).

El Liceo 4 de Paysandú es de ciclo básico y funciona en dos turnos, matutino y vespertino. Cuenta con ocho grupos de tercer año, cuatro en cada turno. Hay diez primeros y diez segundos. Los grupos de tercero son de aproximadamente 36 alumnos en la mañana y de 26 en la tarde. Durante la cuarentena, cerca del 90% del estudiantado tenía acceso a la plataforma CREA. Con respecto al 10% restante, desde la institución se realizaron diferentes acciones para que estos estudiantes pudieran acceder a las actividades.

Virginia Portillo, docente de Idioma Español, comentó que, durante la primera semana:

Todos queríamos hacer algo, no sabíamos cómo. Si bien alguna experiencia teníamos en CREA, no es lo mismo, de un día para el otro. Fue entonces que nos sentamos a pensar ideas y tratando de superar el bombardeo de mensajes, estábamos con mucha ansiedad, con muchas actividades para los estudiantes.

Fue muy difícil para los alumnos y para los docentes este momento, en el primer mes de la pandemia no se sabía cómo reaccionar. La docente aseguró que no se podía poner a hacer lo mismo de siempre, observaba que los profesores de distintas materias subían materiales a la plataforma CREA y los estudiantes probablemente

se sintieran abrumados. Le resultaba pertinente el aspecto socioemocional y comprender cómo estaban atravesando los estudiantes la situación de pandemia y encierro. De este modo, inspirada en la lectura de *El diario de Ana Frank*, se le ocurrió la posibilidad de generar un diario de lo que les estaba pasando a los estudiantes en los primeros meses de la pandemia.

Muchas veces, las actividades que se proponían en el aula surgían a partir de una vivencia personal del docente y, cuando existía un involucramiento con los estudiantes y con la vivencia que ellos tenían, se podían generar las propuestas más ricas.

Fue en el verano cuando Virginia Portillo encontró algunas respuestas a lo que estaban viviendo:

En el verano, había releído El diario de Ana Frank, casualmente, en las vacaciones, y se me ocurrió que podía pedirles a ellos que hicieran un diario, porque esto es algo que salía de lo común y, además, ellos podían contar cómo les había impactado este tema de la cuarentena y de la pandemia.

Con este ejercicio se pretendía fomentar la lectura y la escritura, además de generar un espacio para que los estudiantes se expresaran. Así surgió la propuesta, que constó de dos partes: por un lado, la elaboración de un diario (bitácora) de la cuarentena, en el que los estudiantes contaban cómo vivían el día a día, cómo se sentían, qué cambios se habían producido en sus casas, entre otras cosas. Por otro, se buscó fomentar el gusto por la lectura, ya que se les solicitó que leyeran *El diario de Ana Frank*, una obra que resultaba muy apropiada para ese momento. También debían investigar sobre la protagonista del diario y la situación que la llevó al confinamiento, incentivando así el interés por la historia y la cultura en general.

Por último, realizaron una analogía entre el aislamiento de Ana Frank y el suyo propio, para buscar que los estudiantes reflexionaran sobre ambos. Participaron más de 120 estudiantes que entregaron casi 60 bitácoras, a partir del trabajo generado en los primeros

meses de la pandemia. Esto después fue trabajado en el correr del año y se compartieron los resultados entre los estudiantes.

Esta propuesta se enmarcó en los objetivos y actividades que se plantearon en el programa de la asignatura.

Leemos para divertirnos, para recrearnos, para informarnos, para estudiar o para ejercitarnos en la propia lectura. El lector debe hacer consciente la finalidad del acto de leer para poder utilizar las estrategias pertinentes. El joven lector, cuando llega a educación media, posee los conocimientos básicos de la lectura. Es el profesor quien le presentará las propuestas didácticas que le ofrezcan el amplio panorama de la lengua. La estimulación por parte del docente a la lectura y al hábito lector profundiza la relación entre razonamiento e imaginación. El lector se proyecta en el libro mediante una actitud lúdico-recreativa potenciando la búsqueda de su selección personal. El intercambio de experiencias lectoras en el aula hará posible el crecimiento individual y grupal. La lectura actualiza no solo saberes lingüísticos sino que además pone en juego conocimientos sobre cultura, ideologías, acontecimientos implícitos o explícitos en el texto. (Programa de Idioma Español, tercer año. Reformulación 2006).

A continuación, se transcriben las indicaciones dadas por la docente a los estudiantes para llevar adelante la actividad:

Bitácora de una cuarentena

- ¿Qué es una bitácora? ¿Cuál es su uso? Deberás buscar y responder estas preguntas, en primer lugar, para poder realizarla.
- Luego, escribirás una bitácora de lo que haces todos los días durante la cuarentena que estamos cumpliendo, cómo te sientes, cómo se vive la cuarentena en tu casa, etc. También

puedes agregar comentarios y reflexiones sobre lo que está sucediendo y con respecto al comportamiento de la gente frente a esta medida; así como fotos o dibujos sobre lo que escribes.

- Busca y lee *El diario de Ana Frank*. Puedes descargarlo en PDF.
- Ella tuvo que estar “encerrada” durante mucho tiempo, aunque por una razón diferente. Investiga por qué estuvo encerrada, cuánto tiempo fue y en qué época ocurrió. Registra la información más relevante y anota la fuente.
- Realiza una comparación entre el aislamiento de ella y el nuestro con respecto a: el lugar donde estaba, las actividades que realizaba para pasar el tiempo, cómo se sentía, las situaciones que se daban en el lugar, las relaciones interpersonales, etc.

Lecciones aprendidas:

- La definición de las temáticas y la coordinación por la docente, con el fin de ordenar y trabajar las expectativas propias y de los estudiantes, es central en momentos tan difíciles.
- La posibilidad de expresar los sentimientos, incorporando los conocimientos académicos, parece ser un formato por el que se opta muchas veces en las distintas prácticas y que resulta beneficioso para estudiantes y docentes.
- En momentos de crisis, incorporar las vivencias personales de los estudiantes a las tareas educativas propuestas constituye una herramienta relevante para el sostenimiento del vínculo y de las actividades.
- Incorporar un texto del 1940 como inspiración, en momentos de la hipertecnología, y ver que hay realidades que se repiten también es una posibilidad, ya que muchas veces, en momentos de tensión social, recuperar la historia aporta mucho a la contextualización de lo que se vive.

A la escuela todos, todos los días



Escuela 366 Paso de la Arena, departamento de Montevideo. Escuela primaria común.

Participantes: Niñas y niños de la clase de 5.º año y sus familias, maestra.

Técnicas de recolección de datos: Entrevista a la maestra Rosina Menini, observación y revisión de documentos (espacio de clase, curso en CREA, planificación del curso, productos elaborados por estudiantes, rúbricas de evaluación).

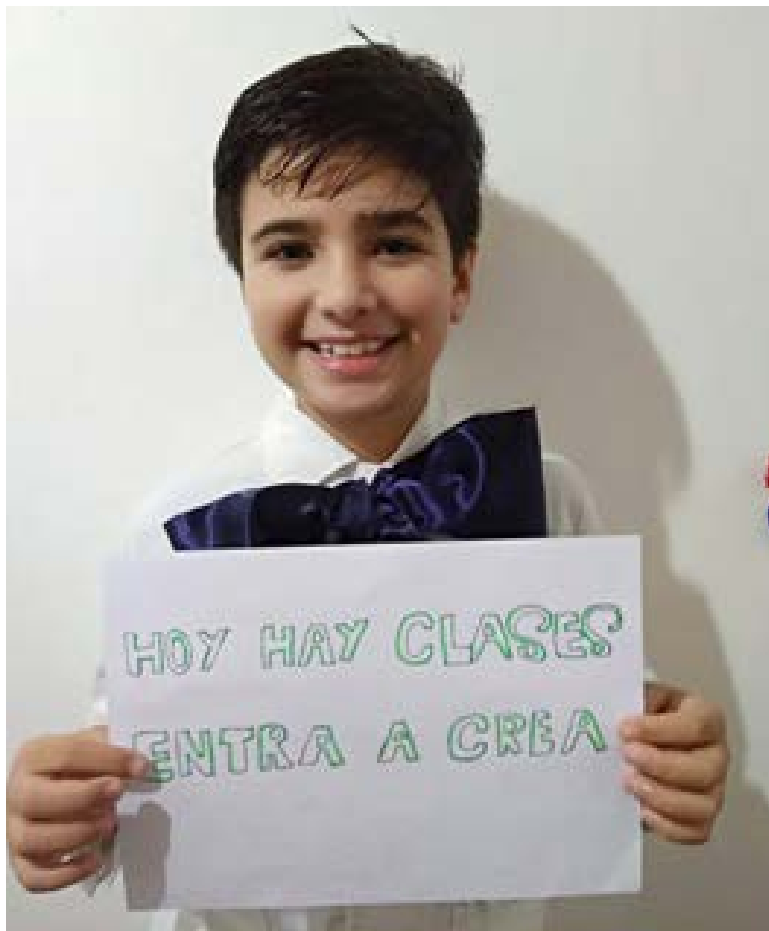
En esta experiencia participó 5.º año de la Escuela 366 del barrio Paso de la Arena de la ciudad de Montevideo, escuela primaria común (horario de cuatro horas) que cuenta con un local y salones de dimensiones pequeñas. La escuela se caracteriza por un intenso trabajo con familias y con la comunidad, aspecto que resultó clave en los desarrollos del 2020. Frente a las dificultades de captación de estudiantes que hubo al principio se organizó el funcionamiento en un espacio digital en CREA y en un tiempo sincrónico, es decir, participando todos a la vez. Esta estrategia resultó exitosa para la conformación del grupo, la construcción de vínculos, la enseñanza y los aprendizajes. La construcción del espacio pedagógico virtual implicó la generación de distintos formatos que permitieran la reflexión y la creación por parte de los estudiantes, y espacios que posibilitaran la construcción colectiva del conocimiento. Para esto se crearon espacios de discusión para el grupo completo o para subgrupos de trabajo, tanto en la modalidad de videoconferencias como con el uso de foros de discusión (chats organizados en la plataforma CREA para encarar un problema o una tarea en conjunto). La participación en estos formatos requirió la discusión de reglas de convivencia acordes a las nuevas situaciones. En esta experiencia también se construyeron formas de evaluación que tuvieran en cuenta los aprendizajes realizados en el año en cuanto a habilidades digitales y resolución de problemas, entre otros ítems. La construcción de las rúbricas de evaluación fue realizada en conjunto con los estudiantes. Durante el escenario 2, en el que los estudiantes acudían a clases presenciales de manera rotativa, en

grupos de a ocho —debido a las reducidas dimensiones del salón de clases—, a partir de las ideas desplegadas en el primer escenario, se organizó un funcionamiento híbrido con estudiantes presenciales y el resto desde la virtualidad.

La escuela forma parte de la *Red Global de Aprendizajes*, que es un proyecto de la ANEP y el Ceibal que incluye a varias escuelas. La participación de la escuela en esta Red se visibilizó en el 2020 en las formas de evaluación que se llevaron adelante en el grupo, que siguieron las líneas de trabajo de la concepción de aprendizaje profundo.³ La escuela cuenta con una maestra de apoyo Ceibal (MAC), que apoya a los maestros de aula asesorando en la integración de TIC o en programas relacionados al Plan Ceibal; trabaja directamente en el aula junto con el docente responsable del grupo. En esta escuela, al haber contado durante años con el cargo de MAC, el uso de la plataforma CREA ya formaba parte de las formas de trabajo. La existencia de ese cargo y las tareas desarrolladas en años previos fueron la base de lo que se construyó durante la pandemia. Esto explica por qué, cuando en Uruguay se suspendieron las clases, este grupo comenzó a trabajar a distancia en CREA de inmediato, sin perder ni un solo día. Pero, como se dijo, al principio no participaban todos, por lo que los estudiantes que sí lo hacían organizaron una campaña para entusiasmar al resto de los compañeros y lograr que se unieran a las actividades.

Así, los estudiantes prepararon videos y fotos que circularon entre todos, con carteles con mensajes como:

3 “El aprendizaje en profundidad se define como la creación y utilización de nuevos conocimientos en el mundo. La tecnología ha liberado el aprendizaje y el potencial de los estudiantes para aplicar conocimientos en el mundo exterior a la escuela; las nuevas pedagogías aprovechan todo esto en el proceso de aprendizaje formal.” (Fullan y Langworthy, 2014: 8).



Aprender es mi derecho. Entrá a CREA.

Hoy hay clases. Entrá a CREA.

La escuela sigue. Entrá a CREA.

En los videos mostraban cómo iban a la escuela en la computadora, cómo se levantaban, se peinaban, desayunaban, se ponían la túnica y se sentaban frente a la computadora. Las rutinas colaboraban en la generación del espacio y tiempo pedagógicos que se requería para el funcionamiento del grupo. La perspectiva de derechos estuvo presente en estos planteos, lo que hizo de interés conceptual a la experiencia.

Al principio, trabajaban de manera asincrónica, utilizando foros en CREA, pero la necesidad de mayor comunicación era acuciante. Esto llevó a que se propusieran tareas para resolver colectivamente por parte de los estudiantes, pero cada uno de ellos las realizaba en el momento en que lo deseara. Ese trabajo asincrónico resultó conveniente porque se flexibilizaban los tiempos, pero estos estudiantes estaban sintiendo la falta de momentos de encuentro sincrónico, es decir, encuentros en los que todos participaran simultáneamente. En grupo, lo definieron como el desafío a encarar: “necesitamos comunicarnos”. Por eso, probaron con distintas maneras de generar videoconferencias. Fueron los mismos estudiantes quienes propusieron formas de reunión virtual e investigaron cómo colocar esas reuniones en CREA.

La maestra, Rosina Menini, relató cómo vivió ese proceso:

Yo soy una convencida de que el niño aprende por el vínculo.

Por eso, encontrar maneras de establecer y sostener los vínculos le parecía prioritario. Para ella, no alcanzaba con la comunicación por escrito: “No lográbamos la parte de socializar, de hacer puestas en común”, explicó, haciendo énfasis en la relevancia de la interacción social para el logro de aprendizajes.

Y agregó:

Empecé a sentir una ajenidad, porque para mí la escuela es como mi casa, es donde está una parte de mi vida, no me imaginaba tener que estar en mi casa todo el día frente a una computadora.

En la comunicación con niños, niñas y familias, descubrió que ese era un sentimiento compartido: “necesitaban comunicarse con sus compañeros y conmigo”, así lo plantearon. Por eso, para esta maestra llegar a las videoconferencias diarias que sostuvieron durante el horario escolar constituyó un cambio en las actividades que potenció el trabajo en la clase. Cada mañana, todos abrían CREA y allí encontraban la videoconferencia, las actividades de clase, las indicaciones para trabajo en subgrupos, los foros de entrega y los recreos.

La maestra explicó:

Conectados estamos todo el tiempo. Al principio nos conectábamos para hablar, pero no sabíamos usarla para trabajar.

Después fueron aprendiendo y vieron que podían trabajar de ese modo: compartir pantalla, acceder previamente a los materiales y prepararse para el momento del encuentro sincrónico en videoconferencia, participar de diversas maneras (por ejemplo, grabar videos con conclusiones para puestas en común). Esta forma de trabajo continuó funcionando en la vuelta a clases de algunos alumnos, por día.

El salón de clases es muy pequeño, por lo que podían estar solo ocho estudiantes de manera presencial, para cumplir con las indicaciones de distanciamiento social de los protocolos. Cada subgrupo de ocho estudiantes concurría de manera rotativa a las clases. El resto del grupo participaba mediante videoconferencia,



que en el salón se proyectaba en un televisor. Se colocaba una cámara, entonces, los que estaban en sus hogares veían a la clase y a los compañeros, y desde sus respectivas casas, podían realizar las mismas actividades y usar los mismos recursos que los estudiantes que estaban de manera presencial en la clase, según explicó Rosina Menini en su planificación de trabajo para el año.

Este formato híbrido permitió que todos participaran de la clase todos los días de la semana y que se sostuvieran, además, las actividades con profesores especiales (Educación Física, Inglés, Teatro).

La docente afirmó:

El tener clases todos los días, ya sea virtual o presencial, ha permitido grandes avances en los aprendizajes en todas las áreas.

Algunas actividades de clase implicaron tareas que se entregaban de manera individual y otras, resultados que se compartían en los foros de entrega, para propiciar el aprendizaje compartido. Cuando las tareas proponían un trabajo de búsqueda, de reflexión y de creación por parte de los estudiantes, el foro constituyó una nueva oportunidad para los aprendizajes. Los estudiantes comentaban las tareas realizadas por sus compañeros y se generaron líneas de discusión. Desarrollaron reglas de participación en estos foros: los comentarios debían ser respetuosos y constructivos.

La maestra explicó que el cumplimiento de esta regla les hacía sentir que estaban en ambientes seguros, en los que se animaban a pensar en colectivo.

Organizaron *recreos* en CREA. Se encontraban de forma virtual en horarios de descanso durante el tiempo de clase y en horarios por fuera del tiempo escolar. Llegaron a acuerdos de funcionamiento de estos espacios: un adulto debía supervisarlos (maestra o alguien de las familias), no podían compartir canciones o videos con contenidos que no fueran aceptables para la edad, no podían aceptar solicitudes de ingreso de personas que no pertenecieran a la clase, no podían rechazar la solicitud de ingreso de personas de la clase y siempre tenían que aceptar a la docente.

El espacio se configuró como un espacio escolar y se trabajaron normas de convivencia aun en la virtualidad. En los recreos hablaban, compartían y jugaban. Inventaron juegos para los momentos de recreo: alguien silenciaba el micrófono y cantaba una canción y los demás debían adivinarla, por ejemplo.

Descubrieron juegos en línea que podían poner en CREA. Hicieron desfiles de pijamas, se mostraban las medias, desayunaban juntos y generaron espacios de convivencia, a pesar de no compartir el mismo lugar físico.

Cada paso que dieron fue una construcción grupal.
Rosina Menini expuso:

La fortaleza principal es que es un aprendizaje donde los protagonistas son los alumnos, son los que gestionan y eso les ha otorgado autonomía.

Los estudiantes decían:

Rompimos las barreras del espacio.

Cuando entendieron que eso era lo que estaban logrando, se animaron a ir más allá. Querían realizar “salidas didácticas” pero de manera virtual y para eso comenzaron a generar contactos. Realizaron una videoconferencia con una historiadora, en el marco de un proyecto sobre el héroe nacional uruguayo José Gervasio Artigas. Prepararon las preguntas con anterioridad y la historiadora les preparó una presentación con imágenes, que resultó como una visita a un museo.

El proyecto sobre artiguismo también les permitió “romper las barreras del tiempo”. Todo se inició con indagaciones en torno al pasaje de Artigas cerca de la escuela, en el inicio de la ruta del *Éxodo del pueblo oriental*, es decir, la cercanía escolar a una ruta con relevancia histórica inicia las indagaciones del grupo sobre el tema. Como trabajaron con textos periodísticos, imaginaron, con la ayuda de la profesora de Teatro, que estaban realizando la cobertura de los hechos del artiguismo. En CREA tenían una carpeta titulada “Prensa artiguista” y ahí compartían sus producciones. Leían documentos y textos históricos, utilizaban vestuario y escenografía, preparaban guiones para realizar las entrevistas “radiales”, “televisivas” y en “prensa gráfica”. Algunos estuvieron aprendiendo a editar. Se propusieron culminar este proceso con la realización de una película.

La escuela usaba CREA desde hacía años, porque contaba con una maestra de apoyo Ceibal, pero en este nuevo contexto potenciaron su uso. La maestra creía que el seguimiento del curso en CREA serviría para que los estudiantes que faltaban por algún motivo pudieran ponerse al día. Ha reflexionado sobre el valor de la presencialidad (física o virtual) y se planteó que no podía usar el tiempo en que estaban juntos “para después andar copiando dos pizarrones, no es rendidor”. La maestra entendió que el tiempo de la clase había que usarlo para aprender. Por eso, para que a sus estudiantes les quedara un registro de puestas en común o tareas realizadas en conjunto en el pizarrón, tomó una foto del pizarrón y la colgó en CREA.

El vínculo con las familias fue intenso y el apoyo fue clave: sostuvieron lo comunicacional, participaron en actividades y compartieron. Además, colaboraron con las actividades de todos los niños de la clase. Por ejemplo, una niña acudía en horario escolar a la casa de otra y juntas participaban de las actividades de la clase, o se sumaban a través de una videollamada a un compañero, cuando no tenían computadora disponible.

Por último, la evaluación fue un tema de construcción compartida en la clase. Rosina Menini entendió que había que tener en cuenta en la evaluación de saberes todo lo que habían aprendido los estudiantes en un año tan peculiar, y que debía haber coherencia entre la manera en la que se trabajó y las evaluaciones que se propusieran. Por eso, elaboraron rúbricas (evaluación cualitativa) de manera conjunta (docente con niños). La intención fue que los estudiantes vieran la progresión, lo que iban logrando. A partir de estas evaluaciones se desprendió que los niños y las niñas de la clase tuvieron logros en comunicación multimodal, estrategias para resolver problemas, autorregulación en el desarrollo de la autonomía y compromiso con el aprendizaje, la metacognición, la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la ciudadanía, entre otras dimensiones. Los indicadores de evaluación siguieron las líneas de aprendizaje profundo, concepto con el que trabajaron porque la escuela forma parte de la Red Global de Aprendizajes.

Lecciones aprendidas:

- Trabajar desde un formato educativo híbrido permite mantener la continuidad educativa en casos de interrupción de la presencialidad.
- Los estudiantes son protagonistas en la gestión del curso (discuten sobre espacio escolar, tiempo, objetivos, actividades y evaluación) y esto mejora su funcionamiento.
- Entendiendo que los vínculos humanos sostienen la propuesta pedagógica, generar comunicación a diario con los estudiantes resulta una estrategia clave. Por esto, las actividades en CREA incluyen un enlace a una reunión sincrónica diaria en horario escolar.
- El apoyo de las familias es clave en las comunicaciones, en el sostenimiento de las rutinas y en la resolución de problemas.
- Contar con una maestra de apoyo de CEIBAL en la escuela desde antes de la llegada de la pandemia facilita el establecimiento de formas de trabajo propias de la virtualidad desde la plataforma CREA, porque la maestra ya sabe utilizar la herramienta y trabajar de esta manera.
- Una estrategia útil es crear espacios en CREA con objetivos definidos. Por ejemplo, los foros de entrega pueden incentivar los espacios de discusión de las tareas realizadas y los recreos fomentar el derecho al juego.
- Trabajar desde proyectos interdisciplinarios elaborados por los estudiantes en conjunto con la maestra fomenta la creatividad.
- La evaluación se construye con los estudiantes, es cualitativa (se crean rúbricas) y mantiene coherencia con las peculiaridades del trabajo del año (nuevos conocimientos y nuevas formas de aprender). El sostén conceptual de estas prácticas de evaluación fue construido previamente por la pertenencia de la escuela a la Red Global de Aprendizajes.

Experiencias de centros educativos

Las experiencias que siguen fueron elaboradas y llevadas adelante por todo el equipo de un centro educativo, es decir, no son experiencias que abarquen solamente a grupos-clase, sino que fueron desarrolladas de manera colectiva por directivos y docentes de cada centro.

Medios digitales y trabajo en red para sostener la propuesta pedagógica con estudiantes con discapacidad motriz



Escuela 200 Ricardo Caritat y Centro de Recursos en Discapacidad Motriz. En este centro educativo se trabaja en dos modalidades: como escuela para estudiantes con discapacidad motriz y como centro de recursos en discapacidad motriz para estudiantes del departamento de Montevideo. Se localiza en el Prado, barrio de la ciudad de Montevideo, pero recibe estudiantes de todo el departamento.

Participantes: Estudiantes y sus familias, equipo de trabajo de la escuela.

Técnicas de recolección de información: Entrevista a la directora Paula Mitrani, entrevista a profesora de Informática Laura Peña, observación y revisión de documentos (productos elaborados por estudiantes, blog de la escuela, planificación de profesora de informática, materiales en CREA).

La escuela tiene estudiantes de entre 3 y 21 años con discapacidad motriz. Se trabaja en dos modalidades: algunos asisten físicamente a la escuela y otros concurren a instituciones de enseñanza primaria o media con el acompañamiento de maestras itinerantes que generan las conexiones necesarias para resolver diversos problemas.⁴ Cuenta con un equipo de trabajo sólido gracias a los contactos interinstitucionales que realizan.⁵

4 Funciona como un centro de recursos para la discapacidad motriz. Por ejemplo, si un estudiante comienza a concurrir al liceo y no puede utilizar el baño del liceo, porque no está adaptado para personas con discapacidad, la maestra itinerante se contacta con la fisioterapeuta de la escuela para ver si lo que hace falta es una baranda, una adaptación en el wáter o en la puerta, y luego se siguen los pasos necesarios hasta que el problema se resuelve.

5 Doce maestras con grupos a cargo, dos maestras itinerantes, dos fisioterapeutas (una de la DGEIP y otra del Ministerio de Salud Pública), una psicomotricista (DGEIP), una trabajadora social y una psicóloga (contratadas por la Comisión de Fomento de la escuela), talleristas, profesora de informática, auxiliares (higiene, limpieza, acompañamiento en el baño, cambio de pañales, control de babeo, apoyo en los momentos de alimentación y de descanso) y transportistas. A este equipo se suman asistentes (por sistema de cuidados) para las familias que han podido tramitar este acompañamiento; algunos de estos asistentes apoyan a las maestras en el horario de clase o están en contrahorario con los niños y coordinan su trabajo con las maestras.

La propuesta pedagógica de la escuela se caracteriza por el trabajo individualizado con cada estudiante, además de trabajo en grupos. Para generar una planificación de una propuesta de trabajo para cada estudiante se realizaron coordinaciones entre varios docentes. Es decir, se desarmó la estructura del funcionamiento por grupos-clase para funcionar en una lógica en red. El espacio pedagógico no solo se virtualizó, sino que se generaron formas múltiples para llegar a más estudiantes y para cumplir tanto con el objetivo del trabajo individualizado (la videollamada individual fue una de las formas principales) como del trabajo en grupos (videoconferencias, grupos de WhatsApp, aula en CREA).

El trabajo con las familias fue clave para apoyar en el acceso a los medios tecnológicos, ya que la situación de discapacidad motriz en algunos casos hacía que los estudiantes requirieran ayudas para el uso de la tecnología. Como era necesaria la coordinación con las familias, el tiempo pedagógico debió ser flexibilizado atendiendo a las disponibilidades temporales diversas. Las múltiples coordinaciones que exigía el trabajo en red se virtualizaron y esta experiencia constituyó un aprendizaje a futuro, ya que podrían seguir siendo virtuales las coordinaciones, más allá de la situación de pandemia, porque se optimizaba el uso del tiempo. Pero encarar el trabajo del año tenía el desafío de la desigual apropiación del uso de medios digitales por parte de los docentes, por lo que se apostó a su fortalecimiento desde el punto de vista didáctico y pedagógico.

La directora de la escuela, Paula Mitrani, comprendió que era prioritario establecer contactos con las familias para definir acciones educativas. Pero en lugar de que cada maestra se ocupara de los estudiantes de su clase, se coordinó la intervención con maestras que conocieran a los estudiantes de años anteriores. Se desarmó la estructura de funcionamiento por clase para pasar a un funcionamiento en el que se requerían coordinaciones para el trabajo conjunto de docentes en cada caso, porque “se necesita una red potente”, según explicó Mitrani. Además, se hizo un trabajo intenso de digitalización de la información de la escuela. Así, lograron completar los diagnósticos inconclusos y preparar la planificación individualizada.

El contacto con las familias se realizó con llamadas telefónicas y mensajes de texto de forma individualizada y se fueron organizan-

do grupos de WhatsApp por clase. Además, se estableció un espacio de trabajo por clase en la plataforma CREA, y se organizaron videoconferencias grupales. Estas múltiples formas de llegada permitieron enfrentar la falta de conectividad a Internet de algunas familias. Aunque se intentaba que todo convergiera en CREA, en muchos casos la videollamada individual fue la manera de establecer continuidad educativa.

Debido a que muchos niños y niñas necesitaban el acompañamiento en el acceso, el apoyo de las familias fue fundamental para llevar adelante estas tareas. Además, el Plan Ceibal hizo adaptaciones para el uso de dispositivos tecnológicos, en convenio con la escuela, y en las clases se realizó un entrenamiento en el uso de estas herramientas. Las adaptaciones fueron, por ejemplo, el desarrollo de pulsadores o de Enable Viacam (Peña, 2018) (que sigue el movimiento de la cabeza en el escritorio de la computadora y genera un clic cuando el movimiento se detiene).

Desde la escuela se coordinaron horarios de trabajo con la familia, para integrar a sus miembros en el acompañamiento a los estudiantes y para facilitar el uso de estas herramientas. Las diferentes dinámicas familiares hicieron que no siempre fuera posible coordinar un contacto en el horario de trabajo docente, por lo que hubo que flexibilizar el tiempo pedagógico.

A pesar de la distancia, se continuaron todas las tareas que la escuela encaraba. Esto requirió de múltiples coordinaciones. Frente a la suspensión del comedor escolar, se coordinó el retiro de viandas en las escuelas de los barrios en los que viven los estudiantes de la Escuela 200. Asimismo, se realizaron gestiones para recibir donaciones, se coordinaron compras con la Comisión de Fomento⁶ (pinceles, cerámica fría, etc.), se armaron kits de materiales para enviar a los niños y se organizó una canasta de higiene (pañales y otros elementos) y la manera de hacerla llegar a quienes la necesitaran. Las coordinaciones por casos individuales, tarea cotidiana de la escuela, se realizaron por medio de videoconferencias: con ETAF (Equipos Territoriales de Atención Familiar del Ministerio de Desarrollo Social) y con equipos de salud (policlínicas y Hospital Pereira Rossell).

6 Todas las escuelas públicas tienen una *Comisión de Fomento* escolar formada por vecinos electos que deseen colaborar con la escuela junto con el director/a.

El trabajo de la profesora de Informática, Laura Peña, adquirió otro significado para padres, alumnos y el resto de los docentes de la escuela durante la pandemia. Generó tutoriales en PDF y audibles sobre cuestiones específicas de CREA, creó un aula en CREA con tutoriales y herramientas interactivas para los aprendizajes destinados a las familias y apoyó múltiples consultas de docentes, estudiantes y familias.

Asimismo, trabajó para garantizar el funcionamiento del centro de recursos durante la pandemia. Para esto, una de las tareas que Laura Peña llevó a cabo fue la alimentación del grupo para profesionales en CREA, en el que dispuso información sobre discapacidad motriz. Este espacio fue uno de los recursos que ya ofrecían las maestras itinerantes a docentes de la escuela. En 2020 se incrementó la cantidad de información dispuesta allí, porque la demanda fue alta, por lo que se generaron contenidos digitales de apoyo a profesionales que trabajaban con personas con discapacidad motriz que serán útiles más allá de la pandemia.

A su vez, Peña encontró maneras de sostener el taller de Informática con estudiantes, a pesar de la suspensión de las clases. Trabajó con estudiantes, docentes y la comunidad, propició la participación y realizó un estudio caso por caso de la accesibilidad en el manejo de herramientas digitales (qué adaptaciones se necesitaban, qué procesos había que realizar para utilizar esas adaptaciones). A distancia, se logró la presentación de *una* propuesta en *Desafío emprendedor* y *otra* propuesta en *Diseñando el cambio* del Plan Ceibal, en las que se analizaron las dificultades para estudiar por falta de conectividad a Internet en los hogares. Presentaron sus trabajos en el *blog de la escuela*.

Peña indicó que “se generaron recursos educativos para bajar desde la virtualidad” y que hubo un fortalecimiento de los docentes en el uso de las tecnologías, pero desde el punto de vista didáctico y pedagógico. Sostuvo que los docentes introdujeron las actividades dentro de secuencias de trabajo y esto permitió la profundización en los contenidos, la integración en sus planificaciones de tareas para el manejo de material concreto, con tareas que buscaban generar interacciones grupales para el avance en los aprendizajes. También entendió que se trabajó con la evaluación

desde distintas posibilidades: corrección automática de algunas de las tareas, foros o trabajos con múltiples posibilidades de respuesta en los que el docente debía generar una retroalimentación específica y devoluciones en instancias de videollamadas individuales o grupales.

Por otra parte, la directora de la escuela explicó que, como el trabajo que se desarrolla es individualizado, las tareas que se llevaron adelante atendían a esta diversidad. Para ordenar horarios y actividades de los estudiantes en los hogares se hicieron *agendas visuales* con *actividades de la vida diaria*. Esta incursión de la escuela en el espacio doméstico tuvo un objetivo específico: ordenar las rutinas, que se modificaron completamente cuando se comenzó a pasar tanto tiempo en los hogares.

La organización de la vuelta a la presencialidad en el escenario 2 cambió las tareas en la institución. Hubo docentes y estudiantes que no acudieron por estar contemplados dentro de los grupos de riesgo, familias que decidieron no enviar a sus hijos y continuar con educación a distancia, y estudiantes con los que se continuó trabajando a distancia, porque requerían acercamiento físico para las rutinas de higiene y los docentes y auxiliares no podían realizar este acercamiento (algunos acudieron con asistentes o con familiares). En estos casos siguió la educación a distancia.

Organizar los grupos de estudiantes que participaron de manera presencial aparejó tres nuevos desafíos: 1) organizar el uso de las sillas de ruedas de manera que se dispusiera de tiempo para su limpieza (se compartía el uso de sillas de ruedas porque, como en las camionetas no entraban todas, algunos niños utilizaban en la escuela las sillas de la institución), 2) organizar los recorridos que debían hacer los transportistas para llevar a los niños a la institución, 3) el horario en el que debían permanecer en el transporte y en la escuela se alargó demasiado para los niños que vivían muy lejos y la escuela no tenía permitida aún la apertura del comedor. Esta extensión del tiempo sin comedor disponible fue imposible de sostener, porque no se podía pasar tanto tiempo sin comer. Las particularidades de esta escuela requerirían consideraciones específicas dentro de los protocolos sanitarios de vuelta a las escuelas.

Para atender todos los casos, la directora organizó cada día los

grupos de niños que acudían a la escuela, con qué docente trabajarían y en qué espacio. Mitrani sostuvo que las coordinaciones realizadas de manera virtual con otras instituciones constituyen una práctica que podría continuarse, una vez que se termine la situación de emergencia sanitaria. Se ahorra tiempo de desplazamiento y se pueden integrar equipos de trabajo que cuenten con poco tiempo para las coordinaciones. En su opinión, esta modalidad podría sumarse al menú de formas posibles de realizar reuniones de coordinación y se podría definir, así, cuándo conviene una reunión presencial y cuándo una reunión virtual.

Además, explicó que hay estudiantes que, debido a cirugías o rehabilitaciones, pasan tiempo sin acudir a las instituciones educativas y que la experiencia de 2020 hizo pensar que esos estudiantes no tienen por qué perder la continuidad educativa, porque se podría realizar educación a distancia por medio de CREA y coordinar con otras intervenciones (que el docente acuda a trabajar presencialmente adonde está el estudiante, por ejemplo). Agregó que esto no es lo deseable, porque ese estudiante pierde la interacción social, por eso lo propone como alternativa para situaciones especiales.

Lecciones aprendidas:

- La coordinación entre el docente y la institución educativa es fundamental, más allá del grupo en el que se encuentre el estudiante.
- El trabajo con las familias permite sostener la propuesta pedagógica, porque muchos estudiantes de la escuela requieren acompañamiento para el uso de computadoras.
- La experiencia del año 2020 puede constituir un ejemplo a seguir en el futuro en casos de interrupción de la continuidad educativa por diversos motivos (cirugías, rehabilitaciones, etc.).
- La disponibilidad de tecnología accesible para personas con discapacidad, generada previamente en convenio con el Plan Ceibal, fue la base para el trabajo con algunos estudiantes del centro.
- La coordinación desde la virtualidad con otros docentes, instituciones, organizaciones de la comunidad, equipos que trabajan con los estudiantes, etc., puede incorporarse como herramienta a futuro.
- Para centros educativos que trabajan con niños con discapacidad sería recomendable adaptar los protocolos, teniendo en cuenta los requerimientos específicos de esta población.

Yo me animo. Grupo de pares animadores que sostienen el vínculo entre los estudiantes y los docentes



Liceo 49, barrio Punta de Rieles, Montevideo. Ciclo básico, plan reformulación 2006.

Participantes: Equipo educativo del Liceo 49, estudiantes referentes, animadores, estudiantes y familias.

Técnicas de recolección de información: Entrevistas a las adscriptas Denise Dupouy y Mónica Acuña; observación (planificación del proyecto y documentos audiovisuales).

El Liceo 49 es un centro educativo que atiende a población en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Cuenta con casi 500 estudiantes en ciclo básico, que tienen mayor edad que el promedio de los estudiantes de Montevideo. Si bien en los últimos años la promoción ha mejorado, aún se encuentra por debajo del promedio del resto de los centros educativos del departamento.

En 2018 se creó un grupo de animadores voluntarios en la institución, en acuerdo y con un trabajo en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social. Estos animadores son estudiantes del centro educativo y realizan una serie de actividades desde hace varios años. Algunos de ellos son exestudiantes del liceo, por lo que la experiencia ha tomado componentes del trabajo en egreso del propio centro educativo, y se realizan estas actividades promoviendo un vínculo luego de la culminación del ciclo en el centro. También se realizaron actividades de integración con el barrio, se trabajaba en las escuelas y en algunos jardines, además de aspectos vinculados a la llegada de los estudiantes de las escuelas de la zona al liceo (ingreso y bienvenida).

Las adscriptas del liceo señalaron que el 26 de marzo de 2020 (a 13 días de declarada la cuarentena en Uruguay) ya tenían una estrategia definida para trabajar en este nuevo contexto. Lo primero que se propuso fue hacer una serie de grupos de WhatsApp y que los animadores fueran parte de estos grupos. Ellos ya estaban presentes en el centro educativo, porque habían participado de las

actividades de bienvenida de los estudiantes. Según las adscriptas, se eligió el WhatsApp porque los “estudiantes se manejaban con el celular de la mamá y hay veces que no tenían Internet Wifi, pero podían pagar datos en el celular y como no gastaba en WhatsApp” podrían utilizar estos celulares.

Las adscriptas agregaron:

Se sumaron las familias también, ya que no todas conocían CREA y muchos docentes se fueron sumando a los distintos grupos.

Se definió que, a partir de las tareas que marcaban los profesores, los animadores y los adscriptos se comunicaban por estos canales y hacían un seguimiento, por grupo y por estudiante, para que se pudiera cumplir con las actividades que se proponían, configurando, en conjunto, estrategias de acompañamiento.

En los espacios de coordinación docente que el centro educativo tenía todas las semanas, se generó información de cada uno de los estudiantes y sus familias, se sistematizaba en una planilla cada una de las situaciones que los distintos docentes planteaban con relación a los estudiantes. Esta información fue clave a la hora de compartir estrategias de acompañamiento y pedagógicas porque se sabía lo que las familias estaban viviendo.

En el momento del retorno, los grupos estaban separados en tres subgrupos según cuentan las docentes, en la entrevista:

En un primero, que son 30 estudiantes, se separaron en 3 grupos de 10 estudiantes cada grupo. Este grupo viene una semana sí y dos no. Con eso tratamos de mantener el vínculo, si bien al no ser obligatorio eso complejiza un poco la situación.

Se realizaron actividades presenciales complementarias al acompañamiento virtual por parte del grupo de animadores.

Las adscriptas señalaron:

Ellos están en los grupos, son líderes solidarios. Cuando alguien pregunta sobre una tarea, son los primeros en contestar, en poner la fotocopia de un deber o tarea. En ese sentido, son muy colaborativos y solidarios.

Muchas veces estos animadores eran pares, compañeros de clase, pero ejercían un rol distinto en el grupo.

Muchas veces son quienes autorregulan, cuando, por ejemplo, se arma guerra de stickers, ellos son quienes ayudan a regular. También son quienes se comunican con los estudiantes que se van desenganchando. Ellos se comunican y los animan a seguir participando.

La instalación y el manejo de la herramienta informática fue un desafío, no solo para los estudiantes, sino también para muchos docentes.

Desde armar una propuesta, hasta el trabajo de ingresar los estudiantes, subir la tarea, desarrollar las propuestas y, sin duda, eso también a los docentes les costó bastante.

También fue importante compartir los aprendizajes:

Entre los distintos docentes nos fuimos compartiendo las formas de enseñar y de cómo funcionaba la tarea. Tuvimos que pensar cuántas actividades se desarrollaban. Cuando la directora nos convocaba, nos juntábamos. Después, con

las coordinaciones, fuimos aprendiendo, fue una experiencia para todos, en general, inolvidable.

Tomó valor relevante en esta práctica la pertenencia a un colectivo que, en momentos difíciles, pudo generar espacios de aprendizaje, sistematizar buenas prácticas, dilucidar aciertos y construir comunidades educativas que fueron capaces de sostenerse en contextos adversos.

Lecciones aprendidas:

- El trabajo entre los pares es fundamental a la hora de encontrar nuevas formas de organización y coordinación. Tanto entre los estudiantes como entre los docentes se comparten los aprendizajes desde una mirada más cotidiana y contextualizada.
- Las nuevas formas de trabajo en la modalidad virtual y contacto múltiples (WhatsApp, correos, visita a hogares) facilitan el aprendizaje de los estudiantes y la comunicación con las familias. Si bien significan un esfuerzo de coordinación, también constituyen un aprendizaje para los docentes.
- La experiencia de la pandemia modifica e intensifica el trabajo en equipo de los docentes. A la hora de encontrar las respuestas, reconocerse como un equipo de profesionales facilita el trabajo educativo.

Proyectos institucionales, trabajo en equipo, con la familia y la comunidad para desarrollar una pedagogía para la primera infancia durante la pandemia



Jardín 346 de Tiempo Completo y *APRENDER* (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) del barrio Casabó en el departamento de Montevideo. Es una propuesta educativa para primera infancia con jornadas de casi 8 horas diarias.

Participantes: Niñas y niños y sus familias, equipo de trabajo del jardín.

Técnicas de recolección de información: Entrevista a la directora Adriana Suárez, grupo de discusión con maestras, observación y revisión de documentos (espacios en el jardín, coordinación en CREA, bitácoras, materiales de docentes y devolución de familias, cuaderno viajero virtual).

En el Jardín 346 sostuvieron la propuesta educativa a partir de un trabajo en equipo desarrollado por todos los miembros del personal. Esto se hizo a partir de la planificación de proyectos institucionales y de la coordinación de las tareas en todos los niveles. El envío de comunicaciones a las familias se realizaba de manera coordinada para evitar abrumarlas. Los niños de primera infancia no reciben dispositivos Ceibal por lo que se optó por organizar un espacio pedagógico virtual en múltiples canales de comunicación digital para llegar a mayor cantidad de familias. La organización del tiempo pedagógico se realizó con una agenda de trabajo institucional compartida con las familias. El principal desafío fue sostener las peculiares características de la educación en primera infancia en la educación a distancia. Este desafío también estaba presente en el escenario 2, en el que, con la vuelta a la presencialidad de grupos de estudiantes de manera rotativa, se requería contar con un ambiente enriquecido que no supusiera un riesgo sanitario. La vuelta a clases presenciales en este marco se realizó de manera cuidadosa y compatibilizando los preceptos presentes en los protocolos sanitarios con los principios de la educación en primera infancia. Se buscaron formas de virtualizar el trabajo con la familia y la comunidad, líneas de trabajo que se intensificaron en ambos escenarios. Se registraron las vivencias del año en dos bitácoras, que han servido para el seguimiento y la reflexión sobre la experiencia.

Algunos de los principios de la educación en la primera infancia señalados en el *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (2014) son la participación, la escucha, la relación, el ambiente enriquecido, el juego y la actividad. El desafío que tenía que encarar el jardín era el de sostener estos principios de la educación en primera infancia en una educación a distancia. Además, la educación a distancia se hizo compleja en los jardines, porque los niños de primera infancia no reciben dispositivos del Plan Ceibal.

El Jardín 346, de Casabó, tiene 6 maestras (dos de nivel 3, dos de nivel 4 y dos de nivel 5). La directora, Adriana Suárez, señaló que comenzaron coordinando cómo trabajar, discutiendo sobre temas organizativos de los espacios escolares. Al principio, se comunicaban por un grupo de WhatsApp y luego crearon un aula en CREA, en la que estaban las maestras, los profesores de Música y Educación Física, entre otros. En este proceso fue clave el aporte de la maestra Julieta Ramos, que tenía conocimientos sobre el uso de CREA, el armado de videoconferencias y otras cuestiones necesarias para el trabajo en esta etapa. Fue ella quien preparó tutoriales para docentes y familias, y colaboró con la evacuación de dudas.

Se organizaron cursos en CREA por clase, pero, como no todos podían acceder, también se crearon grupos de WhatsApp de familias por clase. Esta última fue una herramienta fundamental. También se realizaron videoconferencias por clase. Las familias que contaban con computadora eran pocas; en algunas había un dispositivo del Plan Ceibal, porque los niños del jardín tenían hermanos en edad escolar; el resto accedía con el celular. En algunos casos, la comunicación se estableció individualmente (por ejemplo, en dos familias en las que los adultos son analfabetos). Estas diferencias en el acceso a dispositivos fueron las que obligaron a pensar en un espacio pedagógico múltiple.

Como dificultad, se debió enfrentar la falta de conexión a Internet de las familias. Por eso, se armaron tutoriales que enseñaban a descargar las actualizaciones en CREA en el Jardín, para utilizar después sin conexión. Esto se realizaba en el momento en que las familias acudían a retirar las viandas de comida previstas por las escuelas para sostener la alimentación a pesar del cierre de los co-

medores en las instituciones educativas debido a la pandemia. En ese momento también se entregaban unos kits preparados por las maestras con materiales para usar en los hogares (materiales escolares, más pendrives, más alcohol en gel). En los hogares en los que no lograron resolver el acceso, por ausencia de dispositivos o de conexión, se entregaron actividades impresas.

Fueron muchos los niños que participaron. Cuando se observaban los datos de estudiantes vinculados y desvinculados semana por semana, se advertía que en poco tiempo se llegó a la casi totalidad del alumnado. Las docentes realizaban un seguimiento caso por caso, porque eran conscientes de que la vinculación había que sostenerla en el tiempo. La docente que iba a entregar viandas establecía contacto con las familias que se habían desvinculado de todas las clases. Esto ocurría porque, desde el principio, entendieron que tenían que abordar el trabajo todas juntas y con todos los niños del jardín, en lugar de que cada una se ocupara solamente de los estudiantes de su clase. En este seguimiento se comprometieron todas las docentes.

La alta participación la percibieron como un logro, ya que trabajaron con las familias para convencerlas de la importancia de la educación en la primera infancia.

El trabajo en equipo fue señalado como una de las fortalezas de la experiencia durante el 2020 por la directora:

Antes trabajábamos muy solas en el salón y aprendimos a compartir todo, porque si alguna tenía una idea (...) lo socializamos y lo compartimos.

La coherencia institucional se logró a partir de la unión del grupo docente:

Logramos trabajar juntas, todas enfocadas en lo mismo.

Las maestras opinaron de la misma manera. Se planificó todo en equipos (para planificar a distancia usaron videoconferencias colectivas o en grupos más pequeños, y documentos compartidos de Google) cada una aportó sus capacidades y se sostuvieron en los momentos de impotencia o difíciles durante la pandemia.

La mejor manera de encarar era todos juntos.

Además, las maestras destacaron el respeto por la libertad de cátedra, la creatividad que les permitió desplegar y el liderazgo de la directora, que facilitó la autonomía profesional.

Para no abrumar a las familias con cantidades de actividades, coordinaron sus intervenciones. Si la familia tenía más de un hijo en el jardín, enviaban una actividad para ambos y se agregaban tareas específicas para cada uno. Pero la familia podía trabajar con todos sus hijos a la vez. Para organizar las tareas crearon una *agenda compartida con las familias*; en esta se dejaba un día de trabajo para los proyectos institucionales (elaboraron dos proyectos institucionales, uno sobre *Convivencia* —relación, independencia, identidad de los niños y niñas— y otro llamado *Vida Saludable*). Las actividades que se presentaban tenían que ser significativas, simples, claras, atractivas y con materiales que estuvieran al alcance; por eso, trabajaron en conjunto en su planificación.

Antes de que empezara la pandemia tenían pensado elaborar un proyecto de huerta en el jardín. No renunciaron a la idea, sino que la integraron dentro del proyecto Vida Saludable. Es llamativo que, durante la suspensión de clases, se hayan planteado trabajar en una huerta, que requiere la presencialidad y la materialidad, pero lo hicieron a partir de actividades en los hogares, para avanzar después, cuando se estableció la vuelta de niños al jardín. Así, hicieron germinadores, plantines, trabajaron en canteros, hicieron recetas y se trataron temas de alimentación. Las familias hacían las tareas en los hogares y compartían fotos o filmaciones. Con los germinadores producían brotes, estudiaron su valor nutricional y la forma de incorporarlos en ensaladas. En el marco del proyecto



se hicieron juegos y actividades corporales, se compartieron cuentos, se trabajaron hábitos y cuidados de rutina.

En la comunicación con niños y familias se propusieron actividades lúdicas que promovieran el descubrimiento del mundo por medio del juego por parte de los niños. Paradójicamente, las maestras plantearon que estaban más cerca de las familias, a pesar de estar a distancia. Siguieron de cerca lo que enfrentaban las familias: la pérdida de trabajo y las ollas populares.

Desde la escuela enviaban a niños y familias un *Cuaderno viajero virtual*. Era un material multimedia que integraba música, juegos, imágenes y audiovisuales. Los primeros tenían pocas páginas y eran más simples, pero fueron mejorando. Los objetivos eran: la

comunicación con las familias, atraer a niños que estuvieran desvinculados, seguimiento de los niños y las familias de lo que se iba trabajando, algo así como un registro compartido de las prácticas para que se pudiera volver sobre ellas.

El trabajo con la comunidad continuó durante la suspensión de clases y las reuniones en el Nodo Educativo Casabó se realizaban semanalmente de forma virtual. Se coordinaban allí acciones para trabajar con las familias. Adriana Suárez compartió en el Nodo Educativo la idea de realizar una huerta en el jardín. Así, se sumaron a la posibilidad otras instituciones en la zona y crearon la Red Huca (Red de Huertas de Casabó). Consiguieron donaciones de semillas y de compost.

Desde el jardín se logró generar una propuesta educativa desde la virtualidad que respetara los principios pedagógicos de la educación en primera infancia. Además, se sostuvieron las líneas de trabajo con familia y comunidad. Pero en el escenario 2, todo cambió.

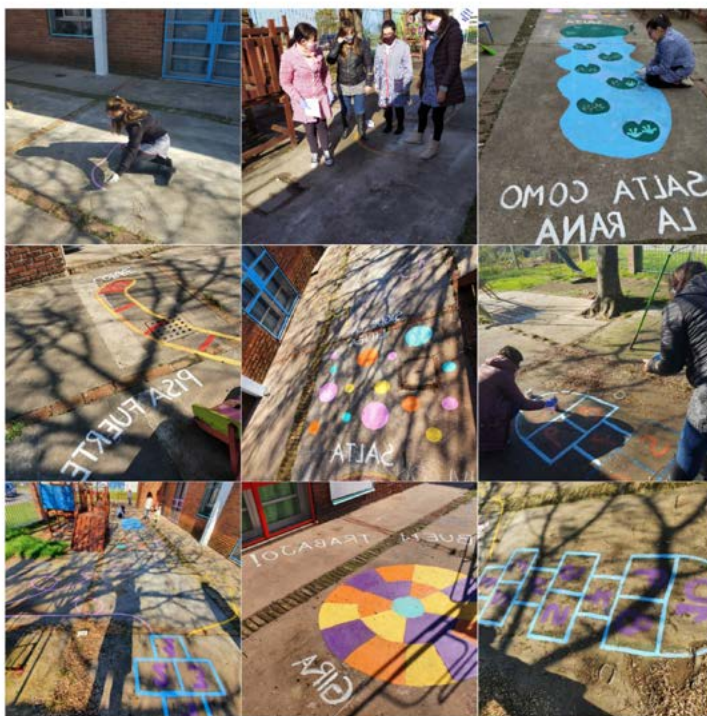
La vuelta de las clases presenciales en grupos obligó al equipo docente a repensar los espacios del jardín, con criterios pedagógicos, pero ajustándose a las precauciones sanitarias. Muchos de los materiales con los que los niños y niñas jugaban a diario debían ser removidos, porque no podían ser higienizados frecuentemente para cumplir con el protocolo sanitario para la educación.

En educación en primera infancia se proponen *ambientes enriquecidos*, es decir, espacios con múltiples y variadas experiencias para los niños. Por eso, los espacios no podían quedar vacíos. Pensaron en espacios más allá de los salones, porque había que trasladar a niños y niñas para poder ventilar y limpiar con frecuencia. En el hall de la institución armaron zonas en las que propusieron distintas actividades para el juego espontáneo (zona de teatro, zona de construcción, zona de lectura) y en el piso del patio pintaron juegos para promover actividades allí también (circuitos, rayuelas, etc.). Trabajaron para que los nuevos espacios fueran atractivos.

Según explicó la directora Suárez:

Los pensamos para el niño, no es algo frío, no es algo triste, le dimos vida al jardín.

Ante el protocolo de mantener distancia Pintamos juegos y circuitos en el piso.



Con el retorno a la presencialidad, las actividades virtuales continuaron, porque no era posible que todos los niños estuvieran presentes todos los días en el jardín. Para trabajar con las habilidades de los niños en el manejo de CREA durante la presencialidad se creó un espacio llamado Cre@tiva, en el que cada niño o niña



trabajaba con una de las *tablets* institucionales que recibía el jardín en el marco del Plan Ceibal. Se completó el espacio con una pantalla y un proyector para momentos en que se trabajara entre todos, y con bancos y colchonetas que podían higienizarse fácilmente. Para extremar los cuidados, antes del reintegro a las actividades presenciales, una empresa realizó una limpieza a fondo.

Para que las familias sintieran confianza y enviaran a sus hijos e hijas a la institución, se realizaron reuniones virtuales en las que mostraron la preparación y los recaudos adoptados para recibir a los niños y niñas. Con las familias que prefirieron no reintegrar a sus niños, se siguió trabajando desde la virtualidad y se realizaron videoconferencias conjuntas entre los niños que estaban en el jardín y los que permanecieron en los hogares. Con las pocas familias que se desvincularon se hicieron contactos territoriales, para lo que se utilizó una camioneta que el Polo Tecnológico Industrial del Cerro puso a disposición del Nodo Educativo Casabó los miércoles.

Uno de los obstáculos que se debió enfrentar fue que el jardín cuenta con tres auxiliares de servicio, pero dos de ellos estaban exi-

midos de concurrir por formar parte del grupo de riesgo de contagio de la COVID-19. Por esa razón, el auxiliar restante tenía una sobrecarga importante de trabajo.

El jardín ha registrado lo vivido en 2020 en dos bitácoras. La primera se llama *Nos reinventamos* y allí se registró el trabajo realizado durante la suspensión de clases presenciales. Están los informes semanales, fotografías de trabajos de niños con sus familias, registros fotográficos de la ambientación de la institución y un video institucional. La segunda bitácora se llama *Retorno a la presencialidad*. En esta se registraron la nueva ambientación, la creación de los espacios de informática (Cre@tiva) y lectura, el diseño de circuitos y juegos pintados en el patio y el seguimiento de los proyectos institucionales. Las docentes del jardín creen que estas bitácoras han permitido el seguimiento de la experiencia y la reflexión sobre esta.

Lecciones aprendidas:

- Las propuestas que motivan al juego en la primera infancia son fundamentales a la hora de crear experiencias educativas desde la virtualidad.
- El trabajo en equipo permite coherencia institucional y fortalece a las docentes en los momentos difíciles.
- Crear una agenda institucional coordinada por todo el equipo docente de la escuela y compartida con las familias, las motiva a participar y a no sentirse abrumadas por la cantidad de actividades que se plantean.
- Priorizar el vínculo con las familias posibilita que haya gran cantidad de niños y niñas que participan en las propuestas educativas planteadas.
- Mantener la línea de trabajo con la comunidad, aún a distancia, afianza el proyecto de la institución y la vinculación con el medio.
- En el escenario 2 es fundamental generar espacios que atiendan a los cuidados necesarios para preservar la salud de los niños. Esto genera confianza en las familias y enriquece el ambiente educativo.

Experiencias que van más allá de los centros educativos

Para finalizar esta sistematización se presentan iniciativas tomadas por varios colectivos docentes en formatos de trabajo colaborativo que trascienden los centros educativos.

Estas experiencias van más allá de su comunidad inmediata, se proponen interactuar con otros centros educativos o generar reflexiones desde espacios de colectivos docentes, muchas veces saliendo de su lugar conocido y al encuentro de otros, para, desde allí, generar mejores prácticas educativas.

Programa de radio *La radio y la escuela. Un libro nos une*



Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) del departamento de Lavalleja (experiencia departamental en escuelas rurales)

Participantes: Maestro CAPDER de Lavalleja, maestras y maestros rurales del departamento.

Técnicas de recolección de información: Entrevista a Julio Ibarra (maestro CAPDER) y observación (planificación del proyecto, escucha de programas de radio, repositorios con los programas).

“La creatividad está de fiesta” (*Circular 2 DGEIP, 2020, p. 3*) es una expresión con la que cierra un documento oficial y fue citada por Julio Ibarra, maestro CAPDER,⁷ como la frase que había inspirado sus acciones en la búsqueda de vincularse con estudiantes de escuelas rurales del departamento de Lavalleja. La experiencia consistió en la realización de un programa de radio que buscaba conectar con las zonas rurales sin conexión a Internet. Se articularon el espacio pedagógico y el espacio radial con un formato de programa de radio que permitió que ambos se fortalecieran. Comenzó siendo un espacio de difusión de contenidos literarios, pero, gracias a cambios en la producción de los contenidos, pudo insertarse en las planificaciones de los docentes del departamento.

Ibarra se preocupó por la interrupción de la llegada de la escuela pública uruguaya a las familias que viven en las zonas rurales de su departamento. Prontamente, organizó un programa de radio llamado *La radio y la escuela. Un libro nos une*, que se ha emitido desde marzo de 2020 en CW54, Emisora del Este, de Minas; 88.3 Delta FM, de José Pedro Varela; Infoideas, radio comunitaria que, además de emitir los programas, los archiva en YouTube; 101.1 Neutral FM, de José Batlle y Ordóñez; 99.7 El Carrillón FM, de

7 Existe un Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) en cada departamento del país. Cada CAPDER está a cargo de un maestro/a coordinador/a. Las tareas del *maestro CAPDER* son la gestión, coordinación y articulación de recursos humanos y materiales para las escuelas rurales del departamento.

Cerro Colorado, y 89.1 Flecha FM, de Minas. Durante el 2020, este programa se emitió tres veces por semana, con una duración de entre 8 y 12 minutos y se insertó dentro de otros programas con los que contaban las emisoras. Sus contenidos tenían como hilo conductor la literatura nacional, pero con flexibilidad para incorporar distintos aportes que se hacían desde las escuelas.

Cuando comenzó esta experiencia, el maestro CAPDER desarrollaba los contenidos del programa. Luego incorporó a docentes y a escolares como contenidistas. Los objetivos de esta experiencia fueron: el trabajo de la escuela a distancia en el contexto COVID-19, el desarrollo del área de literatura que permitía “enriquecer las bibliotecas mentales de niños y familias”, integrar a diferentes participantes, aportar a las familias un espacio de interacción, rescatar escritores nacionales olvidados y difundir exponentes de la cultura local. Pero a medida que el programa radial se afianzaba, a estos objetivos se fueron sumando otros, que tenían que ver con la inserción de este programa dentro de secuencias de enseñanza de los docentes. Esto se realizó de dos maneras: se anticipó a los docentes rurales del departamento —a través de una red de comunicación con los referentes de ocho agrupamientos escolares rurales del departamento que, a su vez, se comunicaban con los maestros de sus respectivos agrupamientos— qué era lo que se iba a tratar en los programas de la semana siguiente para que pudieran incluirlo en sus planificaciones, en caso de que existiera concordancia, y se coordinó la creación desde las escuelas de contenidos para el programa en el marco de sus propios proyectos de trabajo como centro educativo. Este cambio fue relevante, porque se superó la idea de contactar solamente con las familias por medio de la radio y se pensó en el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes en las escuelas rurales.

Como los contenidos del programa eran literarios, una de las formas de participación en esta propuesta fue con autores abordados en la radio dentro de los itinerarios de lectura de las escuelas rurales. Pero en otros casos las escuelas se sumaron a la propuesta dentro de un proyecto de investigación, por ejemplo, una escuela que estaba trabajando en el rescate de un payador y consiguió una grabación de dicho payador hecha por Lauro Ayestarán; con esa grabación elaboraron contenidos para uno de los programas.

¿Cómo se articularon el espacio escolar y el espacio radial? El programa contaba, en su inicio, con una intencionalidad de llegada a las familias vinculadas a las escuelas rurales, pero Ibarra tenía claro que el espacio que estaba ocupando no era el escolar, sino un espacio abierto que llegaba a personas de todas las edades en el departamento y fuera de él, porque la emisión por Internet ampliaba la difusión en términos geográficos.

Al respecto, el docente afirmó:

La radio, por ser un recurso abierto, impactó en otros ámbitos que no fue solo el de las escuelas rurales.

Llegaron devoluciones de otras instituciones educativas que escuchaban el programa: escuelas urbanas, escuelas del departamento vecino de Treinta y Tres, la Escuela de Educación Artística de Lavalleja, el jardín de infantes de José Pedro Varela y docentes de secundaria en contextos de encierro de la cárcel de Campanero. El programa fue conquistando adeptos no solo en instituciones educativas, sino en los oyentes de la radio en general. Tenían claro que el público era más amplio, pero que a la vez no podían perder “la identidad de que era un programa dirigido a escolares” y que quien hablaba era una maestra o maestro y niñas y niños de la escuela. Había que conciliar la “apertura al público de la radio” con “la intimidad de la escuela” y lograr que tanto la radio como la escuela resultaran fortalecidas. Esta articulación entre un espacio abierto como la radio con el espacio escolar fue posible gracias al formato de programa que idearon.

Se trataba de un programa de 8 a 12 minutos, con un mensaje claro y contundente en ese tiempo para potenciar el resultado, tres veces por semana, con un contenido vinculado a la literatura nacional. Este formato se definió con criterios pedagógicos y comunicacionales en conjunto entre el docente y comunicadores con los que comenzó a desarrollar la idea de *La radio y la escuela*.

Pensaron en que debía ser corto para que todos los niños y niñas de escuelas rurales pudieran seguirlo, dada la diversidad de

edades en el aula multigrado de las escuelas rurales, y para captar la atención de oyentes de la radio. Al mismo tiempo, la extensión del programa debería permitir desarrollar un contenido durante cada emisión. Entendieron que los escolares del presente transitan contenidos visuales y que la escucha de un programa de radio no es una práctica frecuente, por lo que acotar el tiempo de emisión la facilitaría.

La frecuencia de emisión tenía que ver con que se debía contar con tiempo para la preparación de los materiales que se enviaban desde las escuelas. Los programas no se emitían en vivo, sino que eran grabados previamente. Esto comenzó siendo una exigencia de la situación, porque los escolares estaban en sus hogares, pero también tenía un sentido pedagógico: si los programas se grababan, era posible ensayar y probar, grabar varias veces, entonces el riesgo de exposición era bajo. Ante la apertura de ese espacio, que no era escolar, se encontró una manera de proteger a los escolares.

Ciertamente, la radio está presente en la educación desde hace mucho tiempo. En este caso se recurrió a esa vieja tecnología para incorporar a la “batería de cosas” que se hizo durante la suspensión de clases en la pandemia, como un “menú a la carta”, según expresó Ibarra: uso de CREA, WhatsApp, radio e impresiones que se llevaban a las porterías de los hogares rurales en los que no se contaba con acceso a Internet y a veces ni siquiera se captaba la radio. Ibarra conoce las zonas, las escuelas y los distintos mecanismos de llegada en las zonas rurales del departamento, información de altísima relevancia en el contexto de la pandemia.

La radio en el presente tiene la posibilidad de emitir en vivo y los programas quedan disponibles para ser escuchados en cualquier momento. En este caso, los programas están en línea en el canal de YouTube de Infoideas radio y en un *repositorio* creado a instancias del inspector departamental de Lavalleja, Jorge Delgado, que es alimentado y mantenido por las maestras dinamizadoras del Ceibal del departamento. Las escuelas y las familias pueden volver sobre los programas, escucharlos en el momento en que lo deseen. Gracias a esto el tiempo pedagógico no tiene por qué atarse al tiempo de la emisión en vivo en radio, sino que se pueden articular ambas lógicas.

El relato del docente permite pensar en la constitución de dos *escenas de escucha* del programa. Una escena de escucha en las fa-

milias que recibieron con gusto los distintos programas y usaron distintas maneras de comunicación y devolución de sus impresiones, y una escena de escucha en las escuelas en la vuelta a la presencialidad de algunos niños, en el marco del escenario 2. La escucha es una macrohabilidad que se trabaja en las escuelas, requiere prestar atención y retener contenidos, según explicó el maestro.

Limber Santos (director del Departamento de Educación Rural de la DGEIP) señaló la potencialidad de este trabajo, por la versatilidad y el clima mágico de la radio; la radio puede ser llevada a un espacio educativo sin perder las características que la hacen especial.

Podría pensarse que un programa de radio, que se emitía tres veces por semana y excedía los límites geográficos del departamento de Lavalleja, requeriría de muchos recursos para su producción, pero esto no fue así. Los recursos que se usaron para la preparación de los programas fueron los audios de WhatsApp. Maestras y maestros, niños y niñas, autores o lectores que prepararon contenidos para el programa lo hicieron en audios que grababan y enviaban al docente. Artesanalmente se agregaban sonidos y música. El docente no los compaginaba. Eso se hacía en una de las radios de Minas. Nunca fueron a la radio, todo se realizó a distancia.

Lecciones aprendidas:

- En el medio rural, en el que no todos tienen conectividad a Internet, la radio constituye una herramienta valiosa para que la educación a distancia sea más inclusiva.
- El espacio escolar y el espacio radial pueden articularse de manera que ambos se fortalezcan. El formato de contenido que se elabora permite, además de la difusión en radio, la transformación en contenidos educativos, porque tiene la posibilidad de insertarse en las secuencias de trabajo de los docentes.
- El programa de radio ha permitido el desarrollo del área de literatura, la promoción de la lectura entre los estudiantes y oyentes y aportar a un espacio de interacción literaria entre el mundo de la escuela y el de las familias.

Cambios en el trabajo de las maestras comunitarias del departamento de Cerro Largo



Programa Maestros Comunitarios (PMC)¹ del departamento de Cerro Largo

Participantes: Maestras comunitarias, familias, niñas y niños.

Técnicas de recolección de información: Entrevista a la inspectora referente del PMC de Cerro Largo, Alicia González; entrevista a la maestra comunitaria Mary Migliaccio; observación y revisión de documentos (minuta aportada por la coordinadora nacional del PMC, Ana Celia Le Pera, escucha de programas radiales, notas de prensa).

El trabajo de las maestras comunitarias del departamento de Cerro Largo debió modificarse para ajustarse a la nueva situación planteada por la pandemia. Los cambios en el trabajo de docentes comunitarios fueron los siguientes: una primera modificación fue la ampliación de las familias destinatarias del trabajo del Programa, ya que se orientaron a revincular a estudiantes que se habían desvinculado de sus respectivas escuelas; una segunda modificación fue la necesidad de realizar un acompañamiento a estudiantes desvinculados en el uso de CREA y de otros medios tecnológicos para que pudieran vincularse apropiadamente; se ampliaron formas de comunicación con familias, entre ellas experimentaron con una nueva época de un programa de radio que ya había existido pero al que le dieron otros sentidos acordes a las vivencias del 2020.

Parte del formato de trabajo del Programa Maestros Comunitarios (PMC), que tiene quince años de existencia, es el de una “escuela sin paredes”. Pero su trabajo con familia y con comunidad era presencial y en territorio, por lo que también a las maestras comunitarias las interpeló la suspensión de clases durante la pandemia. Apelaron a otras formas de comunicación con las familias, los espacios de trabajo que desarrollaron fueron virtuales y, cuando lo tuvieron autorizado, también territoriales. Participaron en la entrega de bandejas de alimentación y, en esos momentos, establecieron contactos con las familias; fueron casa por casa; organizaron grupos de WhatsApp con las familias que atendía el programa;

vincularon a niños con sus docentes de aula y acompañaron a esos estudiantes en los primeros pasos del manejo de la tecnología.

Durante la suspensión de clases, las maestras comunitarias ampliaron la cantidad de familias a las que llegaban, porque se propusieron el contacto con las familias desvinculadas de sus escuelas y de escuelas vecinas del departamento. La inspectora referente de PMC en Cerro Largo, Alicia González, señaló que fue complejo acostumbrar a las familias al uso de distintas tecnologías, especialmente a las videoconferencias, que podían resultar invasivas, por lo que el acercamiento fue respetuoso y coordinado entre maestros de clase y comunitarios.

En Cerro Largo también hubo múltiples formas de trabajo: uso de plataforma CREA, videoconferencias, radio, trabajo con WhatsApp, teléfono, “cartillas” impresas en los lugares en los que no había Internet e incluso había una maestra *youtuber*, en Melo. Esta modalidad múltiple se mantuvo con la vuelta parcial a la presencialidad.

Las maestras comunitarias del departamento organizaron sus tareas vinculándose por medio de un grupo de WhatsApp y por videoconferencias. Alicia González afirmó que en las primeras discusiones tenían claro que “el sentido de la educación no lo podemos perder” y que usaban como lema “a la educación nada la detiene”. Para potenciar sus tareas como maestras comunitarias tuvieron instancias con maestras dinamizadoras del Ceibal sobre cómo armar un pódcast, cómo crear un diario digital con noticias de la escuela, cómo evaluar en CREA, etc.

Antes de la pandemia, las maestras comunitarias de Río Branco (departamento de Cerro Largo) sostenían con sus estudiantes y familias un espacio televisivo. Con la suspensión de las clases, también debieron suspender esa actividad. Frente a la imposibilidad de continuar con el programa de televisión decidieron reflotar uno de radio que habían sostenido durante varios años. Este programa radial, de 10 a 15 minutos, se emitía una vez por semana dentro de otro llamado *Mi ciudad*, que ocupa las mañanas en radio comunitaria La Elegida FM 93.7, de Río Branco.

El programa se sostuvo con aportes de los niños y las familias, con entrevistas de difusión (por ejemplo, usaron el programa

para mantener a las familias informadas de las definiciones de la DGEIP y del PMC). Las maestras se comunicaban con la comunitaria Mary Migliaccio, que era quien lideraba las actividades, y se repartían los días de trabajo. En este caso, el espacio escolar encontraba maneras para difundir su trabajo y de sostener la comunicación con las familias en el espacio radial.

Pero la presentación de lo que se hacía en las escuelas a la comunidad no era el único objetivo del programa de radio. Según explicó Mary Migliaccio, un segundo objetivo fue pedagógico: en la preparación de los programas entraron en juego diversas competencias y áreas del conocimiento. Pero hubo programas que se ajustaron a una lógica distinta, como los que trabajaron con la manera en que se estaba viviendo la pandemia, a partir de una entrevista a una madre y de relatos de los niños y de familias. Se usó ese espacio para compartir los sentires en la distancia. Durante la emisión del programa colocaban un teléfono a disposición de quienes escuchaban y se les permitía recoger impresiones y comentarios. Utilizaron este retorno para replanificar los programas siguientes.

Los contenidos para el programa radial se grababan en audios que los niños y familias enviaban a Migliaccio, ella los organizaba, enviaba a la radio y allí se compaginaban. Participaron con contenidos todas las maestras comunitarias del departamento, aunque el programa solo se emitía en Río Branco (las comunitarias a las que no llegaba la emisión radial, recibían el audio de cada programa). Con el reintegro de algunos niños a la presencialidad y los conocimientos adquiridos por la docente sobre cómo hacer pódcast, los niños también participaron en la edición del programa.

La maestra cree que el programa ha servido para fortalecer los vínculos con las familias, la participación, el trabajo en red y el acompañamiento de aprendizajes. Durante la pandemia, cree que la participación de niños y familias en la radio les permitió pensar en lo que estaban viviendo y sintiendo, ser protagonistas del momento. Colocar como objetivo del trabajo de las comunitarias la atención a las emociones que las vivencias del 2020 produjeron en niños y familias fue relevante porque permitió el acompañamiento y la contención emocional.

Lecciones aprendidas:

- Durante la pandemia, fue clave el trabajo que realizaron los maestros comunitarios en el territorio para mantener y reforzar la vinculación de estudiantes a las escuelas. Este se identifica tanto en la amplitud de las familias destinatarias como en la multiplicidad de estrategias para acceder a ellas (plataforma CREA, videollamadas, WhatsApp, teléfono, radio, cartillas impresas).
- Ante la suspensión de las clases presenciales, no alcanza con que los estudiantes posean dispositivos y conectividad. Para su revinculación con el centro educativo, es necesario hacer un acompañamiento en el uso de CREA y de las videoconferencias que se usan en las escuelas.
- Además de centrarse en el aprendizaje, para promover la revinculación educativa es necesario atender a las emociones que las vivencias produjeron en niños y familias. La radio constituye una posible herramienta que brinda espacios para este fin.

Acompañamiento y fortalecimiento de docentes en el uso de medios digitales



Centro de Tecnología Educativa y Ceibal (CTEC), Salto y Centro de Tecnología Educativa y Ceibal (CTEC) Paysandú

Participantes: CTEC de Salto, maestras y maestros del departamento de Salto. CTEC de Paysandú, maestras y maestros del departamento de Paysandú.

Técnicas de recolección de información: Entrevista a la directora del CTEC de Salto, Valeria Giménez; dos grupos de discusión con maestras dinamizadoras del CTEC de Salto; intercambio con la inspectora departamental de Salto, Yanela Palacio; observación y revisión de documentos (materiales de presentación de las actividades del CTEC Salto, proyecto de trabajo para el año, espacios del CTEC Salto en la web). Entrevista a la directora del CTEC de Paysandú, Nora Medina; observación y revisión de documentos (cursos del CTEC Paysandú en CREA, Plan de Acción 2020 del CTEC Paysandú, proyecto de Inspección Departamental “Leemos, imaginamos, creamos”, espacios del CTEC Paysandú en la web).

Los Centros de Tecnología Educativa y Ceibal (CTEC) funcionan en cada una de las Inspecciones Departamentales en que se subdivide la estructura de la educación inicial y primaria en el Uruguay. Son 23 en total y su función es desarrollar proyectos que apuesten a la gestión educativa de las TIC. Cada uno cuenta con un/a maestro/a coordinador/a y con maestras dinamizadoras (en promedio, entre 6 y 9 por departamento) con la función de apoyar el desarrollo de proyectos o en formación para maestros en el uso de las TIC. En este apartado se presentarán las estrategias que siguieron adelante el CTEC de Salto y el CTEC de Paysandú para el acompañamiento y fortalecimiento de docentes en el uso de medios digitales en el contexto COVID-19.

Salto y Paysandú son dos departamentos del norte de Uruguay. El CTEC de Salto generó un curso virtual en la plataforma CREA con dos trayectos de distinto nivel de profundización, propusieron avanzar en la planificación de cursos usando un formato denominado guías didácticas interactivas, las maestras dinamizadoras apoyaron una planificación colaborativa por escuela y se desarrollaron múltiples canales de acompañamiento (talleres, ciclo de en-

cuentros en vivo en Instagram, radio en línea, canal en YouTube, blog). En el CTEC de Paysandú las estrategias desarrolladas consistieron en el armado de un curso virtual en la plataforma CREA con dos niveles —básico y avanzado—, se realizó acompañamiento de manera presencial y a distancia, se propuso una forma de planificación basada en el enfoque de gamificación y se apoyó el rediseño para el formato digital de un proyecto de la Inspección Departamental.

En el CTEC de Salto, dirigido por Valeria Giménez, trabajan siete maestras dinamizadoras del Ceibal. En el mes de febrero habían definido sus líneas de trabajo para el año 2020, pero apenas se suspendieron las clases debieron repensarlas por completo. La tarea fundamental que realizaron fue el acompañamiento a docentes del departamento en la creación y administración de sus cursos digitales. Crearon un curso en la plataforma CREA con enfoque hacia estudiantes, familias y docentes, al que denominaron Entre Maestros y tenía dos trayectos de distinto nivel de profundidad. El Trayecto 1 del curso fue concebido como un espacio de sostén para quienes buscaran apoyo en el manejo de los dispositivos y de las plataformas. Como había docentes que no tenían manejo de tecnologías, generaron este trayecto con temas vinculados al acceso, partiendo desde las indicaciones más básicas y con complejidad creciente. El objetivo era crear un espacio de diálogo, de acercamiento, una comunidad de aprendizaje por medio de la ayuda mutua para encarar problemas que se fueran presentando a los docentes en el armado de sus cursos en la plataforma CREA.

El curso Entre Maestros del CTEC Salto fue organizado por completo: los temas, los materiales y los espacios. Se publicitó por distintos canales explicitando el carácter de curso voluntario. En el inicio había alrededor de 300 maestros inscriptos y luego el número creció rápidamente. El curso sigue abierto y los docentes buscan los temas o la información que necesitan en el momento en que lo desean.

El diálogo acerca de diversas situaciones que se pudieran presentar a los docentes se realizaba en foros o a modo de tutoría individual. Se colocaba para los docentes un reto corto semanal, es decir, una tarea que tuvieran que resolver aplicando lo que habían

aprendido; los docentes resolvían esos retos y enviaban capturas de pantalla, fotografías y videos en los que se evidenciaba el trabajo que estaban haciendo. Se alojaban esos materiales producidos por los docentes en un Álbum de Medios de la plataforma CREA, que es un formato que posibilita acopiar fotos, videos o archivos de audio en un espacio compartido por los docentes. Maestras y maestros empezaron a nutrir el álbum por iniciativa propia, por necesidad de compartir y discutir. Hubo lecturas compartidas, libro-foro (foro de discusión sobre una lectura), entre otras actividades.

En Entre Maestros también se incorporaron directores e inspectores. Desde estos cargos se estaba trabajando en una redefinición del rol de la supervisión en la virtualidad en videoconferencias y en un foro creado dentro del curso mencionado. Las videoconferencias entre inspectores y directores se realizaron por solicitud de la inspectora departamental y tenían como objetivo discutir cómo funciona la plataforma CREA, cómo se organizan los cursos allí, cómo se podían disponer los bloques temáticos y cuestiones sobre la evaluación. Así, se fueron construyendo “hilos de coherencia”, según explicó Valeria Giménez, y se fueron encontrando caminos para “gestionar la escuela sin paredes”.

Una vez que los docentes tuvieron en funcionamiento cursos armados en CREA para desarrollar su trabajo con sus respectivos grupos clase, las dinamizadoras se dedicaron a trabajar con los docentes en la organización de los cursos en CREA con criterios pedagógicos. Los cursos que se creaban eran poco amigables, con muchas carpetas, gran demanda de tareas y maestros agotados, porque tenían muchas devoluciones para realizar.

La directora del CTEC Salto aseguró:

*Los maestros empezaron a mostrar cansancio,
se les estaba yendo de las manos.*

En paralelo al Trayecto 1 del curso Entre Maestros se creó un Trayecto 2, en el que se enseñaba a organizar el curso utilizando un formato llamado *guías didácticas interactivas*, que supusieron un

recorrido que se proponía a estudiantes con distintas actividades en torno a un tema y contenían: objetivos, información necesaria para aprender sobre el tema, actividades que implicaban apropiación del tema por parte de estudiantes y actividades de evaluación formativa.

Las dinamizadoras explicaron que para planificar de esta manera hubo que hacer “un clic en el pensamiento”, expresión que comenzó a utilizar el CTEC Salto para difundir su trabajo. El CTEC Salto elaboró materiales de presentación del Trayecto 2 de Entre Maestros, en los que sostuvo que la nueva manera de pensar la planificación —el clic en el pensamiento— se vincula con: cambiar la forma de registrar actividades, utilizar otros soportes (texto, video, audio), relevar la información desde distintos dispositivos, comprender que los experimentos requieren de otras herramientas.

Quienes participaron en el curso realizaron una *planificación colaborativa por escuela*, con el apoyo de las dinamizadoras del departamento. Esta planificación colaborativa se realizaba en un documento de texto compartido inserto en el curso CREA.

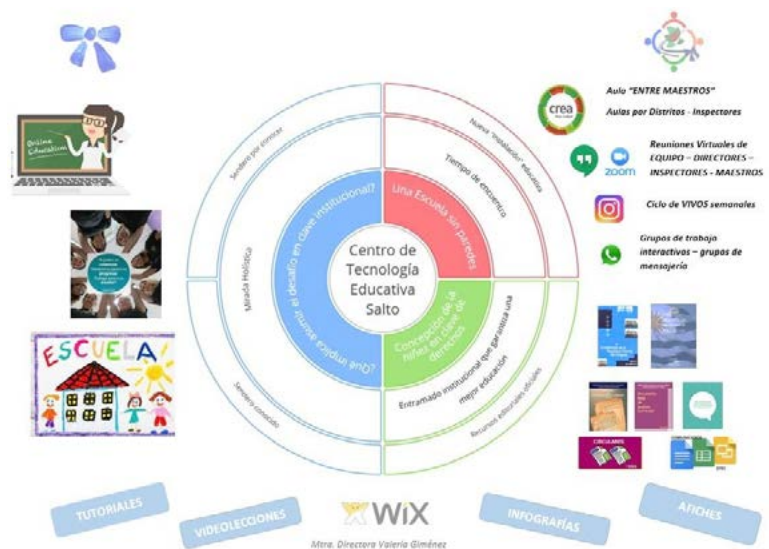
Según Valeria Giménez:

Al principio comenzamos a planificar y los maestros estaban posicionados en la presencialidad.

El gran desafío era pensar en el contexto digital. La planificación, en conjunto con las dinamizadoras, a veces fue sincrónica y se trabajaba al mismo tiempo en el documento compartido y en una videoconferencia en la que se discutían los cambios. Otras veces fue asincrónica y se usaban los comentarios para ir realizando cambios en el documento compartido. Parte de esta planificación compartida fue la realización de una curaduría de recursos en Internet, para utilizar aquellos que se avinieran a los fines educativos propuestos.

De los 910 maestras y maestros que tiene el departamento de Salto, 690 participaron en actividades de planificación compartida de guías didácticas interactivas.

Actividades desarrolladas por el CTEC Salto



Fuente: Valeria Giménez, CTEC Salto.

Cada guía didáctica, que podía durar una semana o quince días, contenía una propuesta de evaluación. Durante las planificaciones colaborativas, se respetó la cultura de evaluación de cada institución, pero se insistió en que al cierre de cada guía convenía incorporar una evaluación de tipo formativo, es decir, que permitiera ver si se habían consolidado aprendizajes o no y tomar decisiones sobre cómo seguir. Como propuestas de evaluación trabajaron con rúbricas, con coevaluación, autoevaluación, cuestionarios, preguntas únicas, etc. Las evaluaciones en CREA también permitieron que las familias pudieran realizar el seguimiento de sus hijos con el trabajo a distancia.

La directora del CTEC de Salto dijo que una de las ventajas de las guías didácticas interactivas fue su presentación. Eran lúdicas, amigables y se les podía insertar juegos (algunos tomados desde la web, pero otros creados por los docentes porque se les enseñó a

crearlos), entonces se acercaban al “mundo del niño”. Otra de las ventajas fue la posibilidad que ofrecían de trabajar atendiendo a las singularidades de los estudiantes. Además, las guías ofrecían a los docentes información valiosa que les permitía la replanificación de los cursos. Otra ventaja era que los docentes hacían un uso crítico de las propuestas que podían encontrar en Internet; se realizaba la curaduría de recursos, pero también la posibilidad de crear los propios recursos (eran prosumidores y consumidores críticos y no meramente consumidores).

Las dinamizadoras agregaron como ventajas de las guías didácticas que había una secuenciación del contenido a trabajar, permitiendo la profundización en los aprendizajes y que se podía encontrar todo lo que se necesitaba en un mismo lugar.

La planificación colaborativa les permitió formar comunidades de aprendizaje y una cultura colaborativa, que eran los fundamentos de las propuestas del CTEC, en opinión de Giménez. “Hay una construcción y una deconstrucción de cada docente”, pero, además, se “enriquece el colectivo de las instituciones”. Las dinamizadoras entendieron que la planificación colaborativa que se llevó adelante permitió el crecimiento profesional de los docentes y que han aprendido muchísimo, en general, sobre el manejo de tecnologías en la educación.

La inspectora departamental opinó que este trabajo a los docentes les “ha permitido crecer, ha permitido unificar criterios, ha permitido socializar”. Desde agosto se realizaron conversatorios en los que se presentaban experiencias que se habían llevado a cabo en 2020 y se promovía la reflexión colectiva sobre ellas.

Las dinamizadoras aseguraron que, gracias a este proceso, se logró una *construcción conceptual colaborativa* sobre cómo trabajar en la virtualidad. Pasar de la planificación en solitario a la planificación compartida fue difícil, pero las personas involucradas vieron que resultaba fructífero.

Elaboración de guías didácticas



Fuente: *Blog Dinamizadores Salto*. El este blog puede verse como presentación en Genially.

El CTEC de Paysandú, compuesto por nueve maestras dinamizadoras y su directora, Nora Medina, también generó un curso para docentes en la plataforma CREA. Crearon un plan de trabajo que comenzaba con un epígrafe, que expresaba que *la virtualidad tiene su propia lógica pedagógica*. No se trataba de trasladar la presencialidad a la virtualidad, sino de transitar por estos nuevos espacios. El curso en CREA se denominó *Acompañamiento Virtual. Recursos Digitales Para Docentes*, con dos niveles: básico y avanzado. La participación en el curso era voluntaria. Difundieron en el departamento y en un inicio contaron con 206 maestros. Generaron tutoriales y talleres virtuales con temáticas específicas. Los primeros talleres fueron sobre narrativas digitales y videolecciones (en ambos casos, había un módulo básico y otro avanzado). En el trabajo con docentes se propuso una organización del aula virtual que respondía al *enfoque de gamificación* (de *game*: juego). Las dinamizadoras de Paysandú observaban que el uso de CREA se hacía de forma lineal y “nos planteamos cómo hacer más atractivo el ingreso a CREA”. En el enfoque que propusieron se ingresaba a un tablero multimedia con desafíos que se iban superando.

Además de los cursos de fortalecimiento en el uso de medios digitales en educación, los docentes requerían espacios de acom-

pañamiento ante consultas precisas. El CTEC de Salto realizó esta tarea, identificada con la frase: “Juntos en este acompañamiento desde la virtualidad”, desde *varios canales*, además de los trayectos de Entre Maestros en CREA: talleres con docentes, canal de Instagram en el que se realizó un *ciclo de encuentros en vivo* (IGTV Dinamizadores Salto), *radio en línea Dinamizadores Salto Ivoox* (hicieron programas de radio con temas como la familia como coeducadora, el rol del estudiante en la educación a distancia o qué es la educación a distancia), *canal en YouTube*, *blog de CTEC Salto*, que ya tenía presencia en el departamento porque existía desde hacía tiempo, pero su uso se intensificó. En estos espacios se alojaron tutoriales cortos, videolecciones y materiales diversos.

Por su parte, el CTEC de Paysandú, se propuso como objetivo el “acompañamiento situado, estratégico y sistemático a los colectivos de docentes ante un nuevo escenario educativo.” Para ello, crearon espacios de comunicación y asesoramiento: guardias presenciales en Inspección y virtuales para atención a demanda, correo electrónico “Mesa de ayuda” y foros de consulta en CREA.

Con el cambio de escenario, ante la posibilidad de que hubiera niños en las escuelas al mismo tiempo que en los hogares, los dos CTEC definieron conceptualmente maneras de entender el trabajo pedagógico en el escenario 2. El CTEC de Salto sostuvo el formato de guías didácticas interactivas para los *ambientes híbridos*. Esto significó que los docentes utilizaran esta manera de planificación como forma de funcionamiento de los grupos con estudiantes con presencia física o virtual, por medio de Conference (sistema de videoconferencias de CREA). Cada estudiante trabajaba en su dispositivo desde el hogar o en la escuela, en la misma guía, y en la presencialidad la maestra o el maestro seguían el trabajo de los estudiantes, proponían actividades nuevas, organizaban discusiones sobre algún tema, etc. En este nuevo escenario la labor de las dinamizadoras fue acompañar en territorio el proceso de trabajo en ambientes híbridos.

El CTEC de Paysandú, en el escenario 2, centró el acompañamiento a docentes en el mejoramiento de sus aulas virtuales creadas al inicio de la pandemia. Se trabajó con la comunicación que los docentes establecían en las plataformas virtuales por medio de las consignas, con las posibilidades de las plataformas para el registro de los procesos realizados por los niños, la organización del

aula virtual, el uso de videos o audios para comunicar o hacer devoluciones, uso de herramientas digitales, optimización del uso de videoconferencias, gestión de la evaluación (libreta de calificaciones, utilización de rúbricas, devoluciones por mensajería interna de CREA). Con la semipresencialidad fue posible extender el trabajo del CTEC a lo territorial, además de lo virtual. Se presentó a los docentes el *modelo de aula invertida* para el trabajo en la semipresencialidad. Este modelo supuso que los estudiantes trabajaran sobre un tema antes de la clase, lo que se realizó gracias a lo que se disponía en la plataforma CREA y luego, en la presencialidad, se profundizaron las temáticas junto al docente.

Cuando comenzó el año, el CTEC de Paysandú ya tenía prevista su participación en un proyecto sobre lectura de la Inspección Departamental, denominado “*Leemos, imaginamos, creamos 2020*”. Ante la nueva situación en la educación el proyecto se rediseñó para el formato digital. El CTEC definió trabajar con la realización de *booktrailers* (recensión digital de un libro) y con la filmación de videos al estilo de los *booktubers* (personas que recomiendan libros por medio de videos). En el marco de este proyecto trabajaron con los docentes presentando tableros gamificados para realizar itinerarios de lectura. Se presentó a los docentes estas formas de trabajo, se enseñó la utilización de herramientas para crearlas y se acompañó en las prácticas. Otra de las líneas de trabajo en este proyecto de lectura fue el uso de la Biblioteca Digital Ceibal.

Para finalizar, algunas reflexiones del equipo CTEC de Salto sobre la posible incidencia en las prácticas docentes del futuro a partir de los cambios generados en las prácticas del año 2020. Las dinamizadoras indicaron que la planificación colaborativa constituyó un cambio en las prácticas, que tendrá efectos una vez superado el contexto COVID-19, que todo lo que se ha aprendido sobre medios digitales va a modificar prácticas a futuro y que principalmente ha habido un aprendizaje sobre otras posibilidades de organizar el trabajo. “No soy solo yo parada frente a los niños”, sino que se puede ampliar el trabajo; ese fue uno de los aprendizajes del año. “La geografía en nuestras aulas cambió”, sostuvieron.

Valeria Giménez, directora del CTEC de Salto, opinó del mismo modo:

[Es] un antes y un después. Yo estoy convencida de que esto tiene que servirnos a todos para saber que la escuela tiene que cambiar, que el formato escolar tiene que cambiar [...]. El niño está ávido de otras cosas, su mundo es diferente, para que se sienta feliz y que disfrute de aprender tenemos que brindarle cosas que estén más cercanas a él.

Expresó que un maestro que ya aprendió esto no lo puede dejar atrás, tiene que seguir aprendiendo mucho más. Imagina un aula con distintas estaciones, con desafíos para que los niños elijan qué hacer, y cree que se trata de “habilitar nuevos espacios, nuevos escenarios, nuevas herramientas y no podemos de ninguna forma retroceder”.

Lecciones aprendidas:

- Los trayectos de cursos organizados por los CTEC en la plataforma CREA posibilitan el fortalecimiento de los docentes en el armado de sus propuestas educativas virtuales y en la utilización de nuevos recursos propios de la virtualidad.
- Los espacios generados para directores e inspectores posibilitan la redefinición de la gestión de las instituciones educativas desde la virtualidad.
- Los distintos canales de comunicación creados por el CTEC permiten la llegada a gran parte de los docentes de sus departamentos respectivos. Se crean recursos que permanecen en repositorios que los CTEC mantienen y difunden.
- La planificación colaborativa de los docentes por escuela, a través del uso compartido de las plataformas, facilita la creación de comunidades de aprendizaje.
- En definitiva, hay un crecimiento profesional de los docentes, que se apropian de las posibilidades de trabajo educativo con los medios digitales, con criterios pedagógicos.
- Contar con el apoyo del CTEC posibilita rediseñar un proyecto de lectura desde la virtualidad, que involucra recursos novedosos como tableros gamificados con itinerarios de lectura, booktrailers y booktubers.

La radio como espacio de aprendizaje y fortalecimiento



Liceo 47 (Montevideo), Liceo 1 (Sauce) y Escuela 83 (Colonia Rubio)

Participantes: Docentes, adscriptos y equipo de dirección, estudiantes y sus familias, de los distintos centros educativos.

Técnicas de recolección de información: Entrevistas a Silvia Bocchi y Marianella Furtado (Liceo 47); Valeria Tarmezano profesora de Literatura (Liceo de Sauce); Mari Rossi maestra de la Escuela rural 83 (Colonia Rubio); planificación del proyecto y productos audiovisuales.

El Liceo 47 es un centro educativo que funciona en La Teja, un barrio que cuenta con algunas características particulares, como es la existencia de sindicatos organizados y activos en la historia del país, que le otorgan a la zona y a los centros educativos un sinfín de experiencias particulares a la hora de construir entramados de solidaridad y comunidad.

El Liceo 47 y el Liceo 1 de Sauce, por medio de Valeria Tarmezano, profesora de Literatura, ya tenían previsto trabajar en conjunto antes de la pandemia, pero fue después de esta que definieron hacer un trabajo en red interliceal.

Asimismo, en Salto, Mari Rossi, docente de una escuela rural unidocente que queda a 70 kilómetros de la capital de Salto, que actualmente cuenta con 7 estudiantes y comprende de inicial 5 hasta sexto grado, compartió que:

Aunque seamos muy pocos, podemos tener las mismas oportunidades que los estudiantes de una escuela más grande, es por esto que también coordinamos el trabajo con otros a través de Internet, que tiene conexión y buen funcionamiento en esta escuela [...] Cuando comenzamos, en ese mes de marzo, fue un desafío y desde el mes de abril, que salió la radio comunitaria, con un programa todas la semanas, este fue un canal permanente entre el

liceo, los estudiantes y las familias, pero además este año se pudieron sumar varias propuestas más del interior del país y hasta alguna entrevista del exterior tuvimos en el programa de radio.

A partir de una sala de Inspección de Literatura fue que se encontraron con Silvia Bocchi y se propusieron trabajar juntas con la pauta que se brindaba. Armaron un “pequeño” proyecto que se llamaba “Tu voz vale”. Solicitaron permiso a las dos direcciones de los liceos vinculados y también a las familias. El 2 de abril ya salieron desde Sauce en la Radio Comunitaria de la Teja, con la participación de 21 estudiantes de ambos centros educativos.

La propuesta estableció los contenidos a partir del vínculo pedagógico y de la educación emocional, para apuntar a una educación integral. Se consideró fundamental que las propuestas sumaran en este sentido. Sobre los contenidos académicos abordados, Valeria Tarmezano comentó que, inicialmente, se trabajó con la narrativa y se construyó un guion de radio a partir de la prensa escrita.

Comentó, además, que con el programa de radio lo que se intentaba era que los estudiantes no estuvieran solos:

Es muy difícil para un adolescente esta situación de estar en cuarentena, cuando había situaciones de cierta estabilidad en la casa, más o menos la llevaban. El tema fue también cuando los problemas económicos empezaron a golpear, mucha gente se quedó sin trabajo.

Las primeras actividades que se prepararon para la radio tuvieron que ver con el estudio de diferentes pandemias y, desde allí, se fue a ver qué institucionalidades había en la zona. Mayo fue el Mes del Libro, en el cual siempre se desarrollaban actividades. Por eso, aprovecharon estas líneas de trabajo y coordinaron con Marcos Vázquez, escritor uruguayo de literatura recreativa y juvenil, quien, al mismo tiempo, estaba presentando videos en línea, en YouTube, sobre cómo escribir cuentos.

La docente expresa que fue así como “enlazamos todo, aunque parezca muy loco”, y se lanzó un concurso de cuentos que se llamó “Detectives en la pandemia”. Se realizaron unas bases sencillas y se difundió por todos los estudiantes. De esta manera, desarrollaron el concurso de cuentos.

Con la información que se estaba trabajando desde la radio, en el Liceo de Sauce y en el Liceo 47, los conceptos adquiridos en literatura, y con los tutoriales de Marcos Vázquez, los temas que se trabajaron para entusiasmar a los estudiantes fueron: asesinatos en la Quinta de Batlle, los saladeros de La Teja y en el arroyo Vizcaya.

Fue una presentación realizada por varios estudiantes con más de 30 cuentos presentados y más de ochenta estudiantes participando. Se está trabajando para hacer un cuento que recopile las historias presentadas.

Todas las actividades fueron realizadas de forma voluntaria y en el caso del concurso, no había ganadores, sino que fue una experiencia formativa para todos y desde un principio se trabajó con esa dinámica.

En el caso de la Escuela rural 83, de Colonia Rubio, hubo una participación puntual en la actividad de la radio, una columna sobre animales que llevaban adelante dos niñas de quinto año. Allí se trabajaron con las niñas las siguientes temáticas: cómo hacer una entrevista y qué preguntas se pueden desarrollar, entre otros contenidos. También se vinculó con Instagram, cómo se trabaja en las redes sociales, lo vinculado a los datos personales, las características de las redes sociales y especialmente la exposición que los niños tienen en ellas. Para una escuela rural es muy importante poder encontrar puentes con otros espacios educativos y potenciar los distintos procesos de aprendizajes.

Se destacó el trabajo en conjunto, el potencial de salir al encuentro del otro, poner la voz al aire, llegar a las casas de personas desconocidas y construir contenidos colectivamente. Cada una de las protagonistas cree que se enriqueció mucho la práctica con el proyecto que han desarrollado. Dicen que para los estudiantes ha sido fundamental poder salir de su barrio, de su espacio cotidiano y también del propio encierro, consecuencia de la pandemia.

Lecciones aprendidas:

- Vincular a estudiantes de distintas realidades es un potencial importante en momentos de encierro.
- Compartir experiencias como docentes y ampliar los espacios de cooperación y coordinación, siempre con una reflexión pedagógica, estimula mucho a las participantes de la práctica presentada.
- Encontrar formas de festejar hitos anuales, como es el Mes del Libro, que tiene una fuerte tradición en nuestras comunidades educativas, es un desafío, pero también un estímulo concreto para abrir el espacio educativo a otros actores.

Acompañando las matemáticas, Proyecto COVIR-2020 (Compañeros Virtuales 2020)



Liceo departamental de Maldonado y Liceo 3 de Maldonado

Participantes: Equipo de profesores de Matemáticas, Inspección de Matemática, estudiantes del Liceo departamental y estudiantes del Liceo 3, Embajada de Estados Unidos.

Técnicas de recolección de información: Entrevistas a Rosa Álvarez, Carlos Baiz, Mónica Betancur y Sandra Guglielmetti; observación (planificación del proyecto y documentos audiovisuales).

El Liceo departamental de Maldonado es un centro con una importante matrícula, de 28 grupos por año de bachillerato. Muchos de sus estudiantes son del interior del departamento. Las familias de los alumnos consiguen trabajos en la capital departamental y muchos de ellos se desempeñan en servicios. Por la situación de aislamiento, algunos perdieron sus puestos y, como consecuencia, las familias tuvieron que volver a la vivienda de origen.

El equipo de trabajo, integrado por los profesores de Matemática Rosa Álvarez, Carlos Baiz, Mónica Betancur y Sandra Guglielmetti, lleva varios años de labor en conjunto en el centro educativo. Carlos Baiz también trabaja en el Liceo 3 del mismo departamento, por eso, coordinó la experiencia entre los dos centros educativos.

Los docentes comentaron que muchos jóvenes estaban con situaciones de depresión y tristeza, debido al aislamiento. A esto se sumó que Matemática es una materia que “se ve como un cuco, aunque no lo es”, y genera ciertas resistencias en los estudiantes y sus familias. Fue muy difícil transmitir los conocimientos de Matemática virtualmente:

Muchas veces, en la clase, esas dudas se van solucionando o visualizando en el momento, pero virtualmente es más complejo.

De ahí, la importancia del vínculo educativo, que es la base por la que desarrollaron esta propuesta concreta de acompañamiento a las matemáticas de una forma virtual y con el fin de empoderar a los estudiantes que ya habían pasado por la experiencia del aprendizaje de las matemáticas. Así, se generó el proyecto “Acompañando las matemáticas, Proyecto COVIR-2020 (Compañeros Virtuales 2020)”.

Esta experiencia despertó interés y los docentes tomaron la iniciativa de presentar un proyecto a la Embajada de Estados Unidos para costear algunos gastos. Al inicio, se encontraron con el problema de que no todos los dispositivos con los que contaban los estudiantes eran apropiados para trabajar en forma remota. Algunos alumnos no tenían dispositivo alguno. Si bien el Plan Ceibal es una propuesta general, el funcionamiento en bachillerato no está universalizado. Por otro lado, la falta de apoyo desde los hogares, la ausencia de motivación, las dificultades propias del trabajo en la asignatura (agudizadas por la ausencia de presencialidad) y debido a que muchos hogares estaban en situaciones sociales y económicas complejas como consecuencia de la pandemia, fueron aspectos que pusieron en riesgo las condiciones para el acompañamiento.

El proyecto se propuso generar un grupo de estudiantes mentores (referentes pares o tutorías), que eran del Liceo departamental de Maldonado, estudiantes de bachillerato que acompañaban virtualmente a los estudiantes de ciclo básico del Liceo 3.

Se propusieron cuatro etapas para el proyecto:

Etapas 1. Selección y convocatoria: Se hizo un llamado abierto en ambas instituciones para convocar a estudiantes interesados en participar en el proyecto. Se diseñó un póster para esta convocatoria (otros profesores de las instituciones se involucraron en el proyecto y fue una profesora de Educación Visual y Plástica quien diseñó el póster).

Según comentaron los docentes involucrados:

Muchos estudiantes participaron de los liceos de ciclo básico de la zona y es por esto también que quieren participar en propuestas que los vincule, ya que es como devolver lo que el liceo les brindó a ellos.

Etapa 2. Reuniones de orientación: Se realizaron por separado reuniones con los estudiantes de cada institución y los profesores a cargo del proyecto, en las que se abordaron temas como puntualidad, compromiso, vocabulario, disposición al trabajo virtual, reconocimiento por la participación, ayuda económica y rol del docente que acompañaba a cada dupla tutor-tutorado.

Etapa 3. Trabajo entre tutores y tutorados: Se generaron parejas de tutor-tutorado. Cada pareja de estudiantes trabajaba en forma autónoma con la supervisión de uno de los docentes del proyecto.



La plataforma, la frecuencia y la modalidad de las comunicaciones las dispuso cada dupla de estudiantes. El docente que acompañaba se reunía con las parejas de estudiantes cada 10 días, aproximadamente. De esa forma, hacían un seguimiento, pero, además permanecían siempre disponibles para evacuar consultas, resolver conflictos y acompañar el proceso por medio de WhatsApp.



Etapa 4. Plan de monitoreo y evaluación del proyecto: Se diseñaron rúbricas para que cada tutor y tutorado completara al finalizar la semana de trabajo. Estas permitían evaluar el trabajo en forma periódica. Además, se diseñó una evaluación que debían completar los participantes una vez concluida la experiencia, que abordaba tanto aspectos cuantitativos como cualitativos.

Lecciones aprendidas:

- El apoyo entre pares constituye una estrategia útil para proteger la continuidad educativa en el contexto de la suspensión de la presencialidad, ya que implica un acompañamiento académico donde el componente afectivo también tiene un rol muy importante.
- La construcción de colectivos de profesores de una asignatura que trasciendan los centros educativos constituye una práctica interesante para continuar y promover en el futuro.
- La posibilidad de presentar una práctica pedagógica a un fondo internacional no solo brinda recursos económicos, sino que implica el desafío de construir un proyecto, lo que a su vez facilita la ejecución y la evaluación sistemática de la propuesta.

**Análisis y reflexiones sobre
experiencias que permitieron
la continuidad educativa**

La suspensión de clases el lunes 16 de marzo de 2020, en el contexto provocado por la COVID-19, generó distintas iniciativas por parte de las instituciones educativas, con el fin de continuar educando. La preexistencia en el Uruguay de políticas educativas de inclusión digital, como el Plan Ceibal, posibilitó el sostenimiento de la educación a distancia durante la suspensión de clases. Como se planteó en el apartado sobre el contexto uruguayo, cada niño, niña o adolescente del sistema educativo público cuenta con computadora para uso personal⁸ y la conectividad a Internet en el país se ha expandido notablemente. A pesar de esto, el equipamiento digital y la conectividad fueron percibidos como límites para la educación a distancia, por lo que las instituciones educativas ensayaron múltiples respuestas a esta situación.

Durante el escenario 1, de suspensión de la presencialidad, las prácticas utilizaron varios canales: cursos en plataformas educativas (principalmente, CREA), distintos sistemas de videoconferencias, grupos de WhatsApp, canales de YouTube, programas de radio, redes sociales, blogs, correo electrónico y, en los casos de estudiantes que no tenían posibilidades de acceso a Internet, se les entregaron materiales impresos. Cada práctica empleaba varios canales a la vez, como manera de llegada a distintos grupos de estudiantes dentro de cada clase.

WhatsApp fue utilizado de distintas formas: para orientar a las familias hacia el uso de la plataforma CREA, para comunicarse con estudiantes que no accedieran a CREA o para sostener las actividades educativas desde allí. En el caso de docentes que continuaron usando esta herramienta como la privilegiada para las prácticas educativas, la tarea requería de tiempos extensos de organización de los materiales que devolvían los estudiantes para poder hacer seguimiento de la apropiación del curso. Para quienes armaron sus

8 La cobertura del Plan Ceibal alcanza al 100% de los estudiantes de educación pública de entre 6 y 15 años y sus docentes. Cada estudiante recibe un dispositivo en 1.º y 4.º de primaria y en 1.º de enseñanza media (Alarcón y Gómez, 2020, p. 15).

cursos en CREA y lograron desde allí gestionar otras posibilidades, WhatsApp se transformó en el espacio de trabajo con estudiantes que no accedían a los cursos en CREA.

Los cursos virtuales creados en plataformas fueron mayoritariamente establecidos en CREA, pero hubo docentes que usaron Edmodo o Google Classroom, y una institución programó y creó su propia plataforma educativa. Se realizó un acompañamiento a estudiantes y familias para el uso de CREA: envío de tutoriales, llamadas telefónicas o establecimiento de espacios de orientación durante el retiro de las viandas de alimentación en educación primaria. Debido a los problemas de conexión a Internet de varias familias, se enseñaba la manera de actualizar CREA durante momentos esporádicos de conexión (en la cercanía de instituciones educativas o espacios públicos con Internet), para poder trabajar después, sin conexión.

La preferencia por la modalidad de trabajo con cursos en CREA respondió a varias ventajas: para los estudiantes resultaba más sencillo ingresar a un único espacio en el que encontraban propuestas de trabajo, enlaces a otros materiales, espacios para establecer la comunicación, etc.; constituían espacios grupales que colaboraban en el sostenimiento de las tareas a distancia y posibilitaban la interacción; se compartían materiales de distintos tipos: escritos, visuales, audios, audiovisuales; los docentes encontraban las tareas de sus estudiantes organizadas, lo que facilitaba la evaluación y brindaba la posibilidad de revisarlas con posterioridad; las familias podían realizar un seguimiento de los estudios de sus hijos e hijas; se creaban registros que podían ser utilizados para actividades metacognitivas.

Estas ventajas fueron descubiertas en las prácticas a partir de las experiencias que se sostuvieron en el escenario 1 (suspensión de clases).

El uso de distintas posibilidades de videoconferencias (Conference de CREA, Zoom, Google Meet) fue otra de las prácticas ampliamente extendidas. Los docentes no las utilizaron como herramienta exclusiva, sino en conjunto con sus cursos en CREA o con otras modalidades de funcionamiento. Se incluyeron las videoconferencias, porque facilitaban la comunicación, la construcción de

vínculos grupales y la interacción para el logro de aprendizajes. Se exploraron posibilidades que brindaban estas herramientas: trabajo en subgrupos, grabación de alguna de las reuniones para que funcionara como registro, utilización del chat de la videoconferencia como espacio para sacar apuntes compartidos, uso de fondos y efectos, y compartir pantalla.

En el escenario 2, cuando se retomaron las clases presenciales el 29 de junio, se reconfiguraron las prácticas porque hubo que dividir los grupos para respetar los protocolos. No se abandonaron los espacios creados en el escenario anterior y se agregó la participación con presencia física como una más de las actividades educativas. Es decir, se continuó trabajando en múltiples espacios. El desafío para los docentes fue encontrar maneras para no duplicar planificaciones y que cada espacio tuviera sentido propio. Se trabajó en modelos que los docentes denominaron *mixtos* o *híbridos* y, en algunos casos, se mencionó la modalidad de trabajo de aula invertida. Las aulas híbridas son las que trabajan con estudiantes que están presentes de manera física o virtual. Para organizar las tareas, en muchos casos, se usó CREA (para disponer recursos, temas, actividades, etc.) y algunos trabajaron en hogares, mientras otros estaban en clase, con el apoyo docente. Entre las experiencias que se describen en este estudio se pueden encontrar funcionamientos en esta modalidad. Otros docentes funcionaron con la idea de aulas invertidas, en las que la reunión presencial servía para discutir, profundizar e intercambiar sobre temas ya trabajados en la virtualidad.

La vuelta de estudiantes a las clases, con restricciones de cantidad de alumnos y de horario de permanencia, estuvo determinada por los protocolos sanitarios, pero hubo casos en que se tomaron decisiones de tipo pedagógico en la distribución de grupos de estudiantes. Por ejemplo, armar subgrupos para la presencialidad física que permitieran profundizar determinados temas. En algunas instituciones se buscó el retorno a la presencialidad física de estudiantes que se hubieran desvinculado, respetando, por supuesto, la decisión de cada familia de enviar o no a clases a sus hijos e hijas, ya que el retorno fue voluntario.

El escenario 2 exigió la reconfiguración de los espacios físicos de las instituciones educativas: coordinación de la ocupación de

espacios, su limpieza y ventilación, materiales a disposición. Nuevamente, las decisiones sanitarias definieron esos espacios. Pero hubo decisiones de tipo pedagógico: cómo reorganizar las instituciones para que continuaran siendo espacios que brindaran lo necesario para la enseñanza y el aprendizaje.

Los distintos actores y recursos institucionales con que contaba la educación pública constituyeron la posibilidad de la continuidad educativa. En lo referido a las plataformas que ofrece el Plan Ceibal, se generaron y se curaron distintos tipos de contenidos pedagógicos en PAM, Matific, Recursos Educativos Abiertos (REA), bibliotecas digitales, etc.

Además, hubo acompañamiento a los docentes en el manejo de las tecnologías en la educación. En educación primaria fue altamente relevante el rol de las maestras dinamizadoras del Ceibal. En este estudio se mencionan las experiencias de dos Centros de Tecnología Educativa y Ceibal de la DGEIP (Salto y Paysandú) que evidenciaron ese acompañamiento, en el que también intervino el Plan Ceibal con distintas modalidades (por ejemplo, con los cursos a demanda).

El trabajo con la comunidad que se realizaba en las instituciones educativas facilitó el acercamiento a estudiantes y familias durante el 2020, ya sea en el marco del *Programa Maestros Comunitarios* en la DGEIP (ANEP) o en inserciones en grupos barriales para el trabajo en red e incluso en el sostenimiento de redes sociales para el contacto (que en ese año potenciaron su uso).

Las horas de tutorías también constituyeron un espacio que se utilizó para vincular a estudiantes y se rearmaron para funcionar a distancia. Se encontraron también menciones a *ProLEE* (Programa de Lectura y Escritura en Español de ANEP) como insumo para el trabajo. Es decir, actores y recursos preexistentes propios del sistema educativo fueron la base de la reinención del trabajo. Algunas iniciativas docentes o comunitarias también fueron la base de los trabajos.

Los docentes señalaron fortalezas en las prácticas llevadas adelante en los dos escenarios: continuidad educativa; “contar con el Plan Ceibal” (equipos, conectividad, adaptaciones que Ceibal ofrece para uso de computadoras de personas con discapacidad); uso de imágenes, audios y videos para atender a distintos estilos de

aprendizaje, que algunos identifican como posibilidades para el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA);⁹ asincronía para ajustarse a disponibilidades diferentes de tiempo; trabajo en equipos docentes; apoyo de las familias; uso de las tecnologías con sentido educativo; desarrollo de habilidades en el manejo de la tecnología por parte de docentes y de estudiantes; creación de recursos educativos digitales, curaduría de recursos educativos en línea y de aplicaciones educativas; motivación de los estudiantes y promoción del trabajo autónomo; desarrollo profesional docente.

A pesar de que cada estudiante recibió un equipo del Ceibal, algunos no contaban con él o lo tenían roto. Por esto, en esos casos hubo una apuesta al uso de los celulares para la educación.

La dificultad más referida por los docentes fue la falta de conectividad a Internet de los estudiantes. En un contexto en que la educación se realiza a través de Internet, no contar con acceso a la red supone una vulneración al derecho a la educación y puede generar desigualdades educativas que preocupan a los docentes. Para minimizar la brecha de desigualdad por los problemas de conectividad, se apeló a otros medios de comunicación o se buscaron otras formas de acceso a Internet. Se orientó a las familias para el uso de Internet de las instituciones educativas, para que se organizaran para apoyarse entre ellas con el uso de Internet e incluso se hizo una campaña, llevada adelante por la Escuela 108 de Solymar Norte, que pedía a vecinos en general que ofrecieran su conexión a Internet a estudiantes que no la tuvieran.

Como contracara de las fortalezas, se encontraron algunas dificultades. Entre ellas, estudiantes que no lograban trabajar de manera autónoma, estudiantes desmotivados o familias que no los apoyaban (por ejemplo, algunas que creían que “este es un año perdido”, otras que no creían que sus hijos pudieran aprender a distancia o que no superaban las dificultades que la pandemia les ha traído, en materia de desempleo o pobreza).

También se mencionan entre las dificultades la cantidad de tiempo que insumió adecuarse a las nuevas modalidades de trabajo y a las nuevas modalidades de evaluación, tiempos de formación, de lectura y de ensayo de posibilidades.

9 La DGEIP recomienda *materiales* para diseñar de esta manera los cursos.

Los docentes mencionaron que durante la pandemia hubo sentimientos, vivencias, ansiedades y “factores emocionales” que dificultaron las vidas de todos. Esto fue abordado, compartido y en algunos casos analizado como tema. Se generaron espacios de educación emocional: identificación de lo que ocurría, sentimientos en torno a eso y expresión. Se valoraron los espacios de encuentro y convivencia en las instituciones educativas y varias de las acciones se centraron en la reconstrucción del encuentro, a pesar de la distancia física.

Espacios y tiempos pedagógicos durante la pandemia

Durante el escenario 1 se utilizaron diversos espacios virtuales, algunos constituyeron formas de entablar y sostener la comunicación y otros se transformaron en espacios educativos. En este punto se trataba de reflexionar acerca de si estos espacios virtuales ampliaban o limitaban posibilidades para la continuidad educativa. No se trataba solamente de enviar una tarea para realizar, escrita en papel o en formato digital, en un audio o en un video, sino de posibilitar aprendizajes.

En las indagaciones realizadas se observó que los docentes incorporaron estas reflexiones al momento de la planificación de sus tareas. Al igual que en años anteriores, planificaron secuencias en las que se profundizaba en una misma temática y generaron evaluaciones de carácter formativo (evaluaciones que brindaban información sobre cuánto y qué se había aprendido y permitían decidir cómo seguir enseñando), pero debieron agregar a las planificaciones el desafío del trabajo en la virtualidad.

Los cursos CREA posibilitaron el trabajo sincrónico o asincrónico, con todo el grupo simultáneamente, en pequeños subgrupos o con tareas colocadas solo para algunos, con evaluaciones individuales o colectivas. Para la configuración de espacios educativos en CREA algunos docentes contaban con conocimientos, pero otros

incursionaron por primera vez. Más allá de las diferencias en el manejo de las posibilidades de la plataforma, los docentes generaron una apropiación creativa de CREA. Por otro lado, los espacios que algunos docentes lograron organizar en la plataforma no fueron utilizados como espacios exclusivos, como ya se planteó.

En el trabajo a distancia los estudiantes estaban en sus hogares intentando realizar las tareas que se les proponían desde los centros educativos. Estas incursiones del espacio escolar en el espacio doméstico supusieron desafíos nuevos. En primer lugar, este funcionamiento requirió autonomía por parte de los estudiantes. Varios docentes plantearon que se requería un acompañamiento para la adquisición de esa autonomía, por eso, algunos utilizaban los espacios de videoconferencia para realizar apoyaturas, pero otros insistieron en la creación de rutinas de estudio en los hogares. En segundo lugar, se agregó una intención de captar la atención de los estudiantes, que estaban en sus hogares y modificaron sus actividades cotidianas, con propuestas desafiantes o con componentes lúdicos.

Uno de los elementos simbólicos del espacio escolar en educación primaria fue la túnica, utilizada por docentes como demarcación del espacio escolar aun a la distancia, en los encuentros sincrónicos o en los videos que grababan y enviaban a sus estudiantes. El grupo de 5.º año de la Escuela 366 de Montevideo realizó videos para motivar a los compañeros que aún no se unían al trabajo en CREA. En esos videos los niños y niñas de la clase mostraban sus rutinas: se levantaban, se preparaban, desayunaban, se ponían la túnica y prendían la computadora. Este ejemplo contiene simbolismos como la túnica, construcciones como las rutinas, y muestra a la escuela intentando crear espacios educativos en los hogares. Sobre el trabajo con las rutinas hubo testimonios de docentes con otros ejemplos: construcción de agendas o acuerdos para generar espacios y tiempos de estudio.

Hubo experiencias que utilizaron espacios radiales como forma de llegada a los hogares. En estos casos, si bien se cumplía con la intención de establecer un medio de comunicación con las familias y de presencia de las instituciones educativas en los hogares, se generaron inquietudes sobre cómo transformar emisiones radiales en espacios educativos, cómo hacer para que los docentes

incorporaran estos contenidos en sus planificaciones y secuencias de trabajo y cómo lograr el diálogo de dos espacios distintos, como son la escuela y la radio.

La participación de grupos de clase y de docentes en la producción de los programas constituyó una manera de generar instancias educativas: preparación de los contenidos, expresión oral y escrita, trabajo en grupos, resolución de problemas, edición, entre otras áreas de trabajo, para generar contenidos con audiencias abiertas. Por otro lado, en una de las experiencias presentada en este estudio, se generó un espacio de anticipación de los contenidos del programa de radio entre maestros, con la intención de que los materiales que se producían para la radio se transformaran en contenidos educativos, en la medida en que los docentes los incluyeran en sus planificaciones.

Por último, en los casos presentados en los que se utilizaron los medios radiales, los docentes reflexionaron sobre el cruce de espacios y de lógicas: las diferentes audiencias, el carácter cerrado y privado de la educación participando en el espacio abierto y público de la radio, la preparación y la protección de los estudiantes y las familias cuando participaban en emisiones radiales, entre otros temas. Esta apertura a la comunidad desde la radio fortaleció los vínculos entre la escuela y su entorno.

Ciertamente, la radio ha sido y es muy utilizada en la educación. En el siglo XX se aprovechaban las posibilidades de llegada a audiencias lejanas y esto fue recuperado durante la pandemia, aunque con las nuevas posibilidades tecnológicas se ha aumentado el alcance, ya que se pueden difundir los pódcast o guardar en repositorios digitales que permitan el acceso a los contenidos en otros momentos, más allá del de emisión.

Al igual que el espacio, el tiempo escolar también ha sido tensionado por la situación vivida en 2020 y ha habido una extensión de este, que se produjo por las urgencias de conexión cuando se cerraron las instituciones educativas. Docentes y estudiantes extendieron sus jornadas, ensayando y procurando responder a las nuevas formas de organización. Algunos docentes y estudiantes lograron generar nuevas rutinas de trabajo pedagógico y superar los desbordes temporales del inicio. Pero los cambios en el tiempo

escolar llegaron también por el uso de la educación a distancia y las posibilidades de trabajo asincrónico que ofrece. Las experiencias que se relevaron permiten afirmar que tanto la sincronía como la asincronía portan ventajas y desventajas, y que docentes y estudiantes tomaron estas consideraciones al momento de definir las formas de trabajo. En algunas actividades se aprovechó la posibilidad de trabajo asincrónico, porque permitió el ajuste de cada estudiante a sus tiempos personales y a sus dinámicas familiares, pero en otras actividades se buscó intencionalmente la sincronía, porque posibilitó la construcción del vínculo y la construcción colectiva de conocimientos a partir de la interacción social.

En las definiciones espaciales y temporales intervinieron consideraciones pedagógicas profundas: ¿para qué conviene reunirnos?, ¿qué aporta la discusión en la clase en cada caso? o ¿qué conviene realizar juntos y qué conviene hacer por separado?

A estas reflexiones se agrega la consideración de los nuevos espacios que se generaron en el escenario 2. Los “espacios híbridos” en los que convivieron estudiantes presenciales y virtuales, además de cuadernos, libros y lápices con computadoras. Fue claro que “la geografía de la clase cambió”, como planteaba una docente.

Se recogieron reflexiones de los docentes frente a la consulta acerca de si creían que esta hibridación podría persistir en el futuro: se posibilitaría la participación de estudiantes que discontinúen su concurrencia física a las clases (por cuestiones de salud o climáticas, o por dinámicas familiares, por ejemplo), se haría posible un espacio de aprendizaje en el que participen imágenes y audiovisuales y no prime la palabra hablada o escrita, se generarían contenidos en varios formatos y, a la vez, los estudiantes podrían producir sus actividades en varios formatos que exceden las posibilidades de los cuadernos tradicionales, además se aprovecharían las potencialidades del trabajo digital (contenidos y aplicaciones que se pueden utilizar con intencionalidad didáctica) a partir de las experiencias vividas en 2020.

Estos nuevos espacios y tiempos educativos requieren nuevas reglas de convivencia. Silenciar los micrófonos en las reuniones por videoconferencia o las interacciones en los espacios de tipo chat o foro (qué comparto, cómo me comunico o cuándo lo hago)

se transforman en asunto escolar en estas nuevas modalidades de trabajo.

En este estudio se presentaron las formas de crear espacios y tiempos de recreo que encontraron los niños, niñas y la maestra de la Escuela 366 de Montevideo. Son espacios libres, de juego, de interacción, pero contenían las reglas de convivencia que la escuela transmite: sin violencia y sin exclusiones. Las instituciones educativas juegan un rol clave en la construcción de la convivencia social y, en este caso, llevan la construcción de la convivencia a los entornos digitales, en los que los estudiantes viven parte de sus vidas desde antes de la pandemia.

Cambios en el trabajo docente durante la pandemia: ruptura de la escuela graduada, interdisciplina y trabajo colectivo

Entre las prácticas presentadas se observan rupturas de los grupos-clase propios de la escuela graduada y separados por asignaturas en la educación media. Los colectivos docentes de las instituciones trabajaron en conjunto y se generaron grupos de trabajo al interior de los centros educativos: por ciclos, duplas, grupos interdisciplinarios de docentes, etc. Estas rupturas se produjeron por varios motivos. Uno de los motivos fue la intención de llegar a los estudiantes con una sola propuesta educativa. De esta manera, en el marco de un proyecto o de una unidad temática se vincularon varios docentes. También, se planificaron actividades coordinadas con profesores especiales para sostener formatos educativos que incluyeran a estos docentes para que pudieran continuar trabajando sin necesidad de generar mayor número de actividades para estudiantes. Además, los docentes coordinaron el trabajo de vinculación con estudiantes y familias. Otro de los motivos de ruptura de formato de trabajo aislado fue la decisión de planificar y explorar nuevas herramientas en conjunto. Esto ocurrió de manera espontánea, por ejemplo, en instituciones que planificaron unida-

des temáticas o proyectos institucionales o de varias asignaturas o clases y también de manera intencionada, como fue el caso de la planificación colaborativa de docentes de educación primaria pública del departamento de Salto, promovida por las dinamizadoras del Ceibal. Por último, algunos docentes exploraron formatos diferentes, con la intención expresa de “romper” el asignaturismo y los distintos niveles de los cursos, gracias a las posibilidades de innovación que encontraron en 2020.

También hubo prácticas docentes coordinadas entre varios centros educativos. Por ejemplo, varios centros en el marco del Programa de Participación de Secundaria (*DIE*), proyectos conjuntos entre varios centros educativos, proyecto de investigación entre un liceo y Facultad de Química o trabajo con estudiantes tutores (de bachillerato) y tutorados (de ciclo básico de educación media).

Las formas de planificación del currículo de estas lógicas de trabajo —colectivas, interdisciplinarias o cíclicas— fueron: proyectos, unidades temáticas o problemas para la indagación. En el caso de los proyectos, algunos docentes remitieron al marco teórico del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y otros lo desplegaron como parte de sus saberes adquiridos.

Los espacios de coordinación constituyeron una pieza clave en el trabajo docente en 2020. En estas reuniones hubo momentos de formación, apoyo entre pares y planificación conjunta. Quienes generaron trabajos conjuntos insistieron en el valor del apoyo de sus compañeros y del trabajo de equipo. Los espacios de formación durante las coordinaciones tuvieron distintas modalidades: docentes que organizaron talleres de trabajo entre docentes, cursos para los que se buscó el apoyo de maestras dinamizadoras del Ceibal en la DGEIP o del Plan Ceibal.

Diversos roles existentes en el sistema educativo se debieron reconfigurar durante el año. En este estudio se mencionan los cambios efectuados en los roles de maestras comunitarias y de quienes trabajaban en los Centros de Tecnología Educativa y Ceibal (CTEC) de la DGEIP. Cabe mencionar, además, el trabajo de docentes adscriptos en educación media (docentes responsables de grupos que se encargan de tareas de coordinación pedagógica, materiales, organización institucional, seguimiento de los estudiantes,

entre otras) que intensificaron y virtualizaron sus tareas de vinculación con las familias y con la comunidad.

El rol de supervisión de las inspecciones (cargo de inspectores) fue resignificado, se trabajó sobre una estrategia de acompañamiento y de estimulación de las actividades colectivas de los docentes. En varias de las entrevistas se planteó esta libertad como fortaleza (“las inspecciones nos dejaron hacer”) y esto, en algunos casos, constituyó un estímulo a la creatividad y la innovación.

Trabajo con familia y comunidad

La construcción de vínculos fue el fundamento de algunas propuestas educativas. Ejemplo de ello fue lo vivido por el grupo de 5.º año de la Escuela 366, que concibió las actividades sincrónicas en el horario escolar como forma de estar juntos, las actividades del grupo de animadores del Liceo 44 o el proyecto COVIR 2020 (Compañeros Virtuales 2020) de liceos de Maldonado.

El trabajo con las familias y con la comunidad se profundizó en varias de las experiencias relevadas. La incorporación de los hogares en las actividades académicas se realizó en los distintos niveles y modalidades educativas que se tuvieron en cuenta en este trabajo. En algunos casos la mediación familiar fue prioritaria, como en la primera infancia o en el caso de estudiantes con discapacidad. En la primaria y la secundaria se entendió el vínculo con las familias como relevante para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes durante el 2020. Se incorporó el espacio de la cocina doméstica como un lugar de aprendizaje, la lectura de cuentos por parte de los padres como una estrategia curricular y vincular, la participación de familias en algunas actividades curriculares junto con sus hijos e hijas, etc. Las familias participaron también en la generación de espacios y rutinas de estudio en el hogar.

En algunas instituciones se incorporó como contenido curricular la situación económica y laboral de muchas familias. Muchas propuestas incluyeron las descripciones de contexto de la comunidad o familiar y, en algunos casos, se desplegaron estrategias de

reflexión de las vivencias del 2020. Un ejemplo de esto es el trabajo realizado en la experiencia presentada como Bitácora de pandemia; otros ejemplos lo constituyen los trabajos en torno a la realidad de las ollas comunitarias (respuestas populares a las dificultades laborales y económicas de algunas familias) o a las definiciones de femineidades en un marco de exigencias de espacios de cuidados, o la atención a las emociones movilizadas por las complejas situaciones familiares que se enfrentaban.

El vínculo con organizaciones sociales y comunitarias fue otra de las líneas de trabajo durante 2020. Se coordinó la llegada a las familias, la distribución de canastas de alimentación o de artículos de higiene. En algunos casos, se coordinaron proyectos de trabajo conjunto, como la Red de Huertas Comunitarias de Casabó relatada en la experiencia del Jardín 346 o la participación en radios comunitarias. Cabe señalar que las líneas de trabajo con familia y comunidad ya se desarrollaban antes de la pandemia, pero se fortalecieron.

Aspectos curriculares

La pandemia generó en los docentes reflexiones acerca de los contenidos de la educación. ¿Se podía continuar enseñando el programa de estudios en la situación que se atravesaba? Francesco Tonucci (Tonucci, 2020; Pantaleoni, 2020) planteó la necesidad de incorporar la reflexión de lo que acontece en el mundo y las experiencias en el hogar (la cocina, el cuidado de las plantas, los juegos, la lectura) dentro de los contenidos escolares en este 2020. Inés Dussel (2020) interpretó que en este 2020 hubo un debate entre los continuistas, que plantean que se debe enseñar el programa establecido, y quienes, como Tonucci, creen que los contenidos deben adaptarse.

Se han recogido algunas experiencias que muestran la adopción de la segunda postura. Se incorporaron las vivencias del año en espacios de comunicación; se aprovechó el tiempo en familia para leer, escuchar radio, plantar, experimentar o jugar, y se com-

partieron estas experiencias en la clase; se agregaron contenidos vinculados a la pandemia (prevención de la enfermedad, hábitos de higiene, localización geográfica, derechos humanos, acceso a salud y a educación, etc.).

Un elemento más ha sido planteado en varias de las experiencias recogidas y es el abordaje de los temas de los cursos a partir de propuestas desafiantes que pongan en juego procesos reflexivos. Se buscó que los estudiantes reflexionaran con distintas consignas, superando así la repetición de los contenidos o la ejercitación. Para profundizar la reflexión desde la virtualidad han resultado útiles las videoconferencias sincrónicas, porque se convirtieron en espacios de discusión colectiva.

Por otra parte, se incorporó la metodología de aula invertida, modalidad que se ha desarrollado fuertemente en el escenario 2 (retorno a la presencialidad), en la que los propios estudiantes compartieron entre pares los caminos de resolución de las tareas propuestas por el docente. Esto generó una apropiación muy importante por parte de los estudiantes y procesos de aprendizajes mutuos en los que los docentes actuaron en un rol de acompañamiento y aportes teóricos. Esta nueva forma de pensar los cursos obligó a cambiar las estrategias curriculares, como expresó una docente:

No se podía pretender dar lo mismo y de la misma forma que con la presencialidad.

Otra de las características fue la utilización de nuevas fuentes de información. Además de las publicaciones con las que se cuenta en educación primaria (cada niño recibe un libro con el eje de Lectoescritura y otro con el eje Matemática), hubo nuevos instrumentos: videos, presentaciones y *softwares* específicos para el acompañamiento de los cursos.

Asimismo, el juego fue central en muchas de las propuestas y, además, estuvo planteado por los docentes como una de las fortalezas del trabajo realizado en 2020.

Se propuso como derecho, especialmente atendiendo a las difi-

cultades que los estudiantes enfrentaron en el contexto de la pandemia. Se generaron espacios que funcionaron como una tregua de la situación, en los que se pudiera desplegar el derecho a jugar: espacios recreativos y encuentros lúdicos. Así, se propusieron talleres, actividades interactivas o desafíos que pudieran despertar el interés de los estudiantes.

Evaluación

La evaluación para los aprendizajes, también llamada *evaluación formativa*, la realizan los docentes para modificar las actividades de enseñanza hacia el logro de aprendizajes. Durante las actividades presenciales los docentes reciben informaciones variadas sobre cómo sus estudiantes están siguiendo los cursos (comentarios, trabajos corregidos, conversaciones, preguntas y hasta gestos de los estudiantes). La distancia física exigió a los docentes la búsqueda de estrategias de evaluación formativa de manera virtual.

En esta publicación se presentó el apoyo a docentes que se realizó desde los Centros de Tecnología Educativa y Ceibal de la DGEIP y que incluyó a la evaluación como uno de los elementos. También se mostró a algunos docentes o centros educativos que tomaron a la evaluación como un aspecto a repensar, por ejemplo, la Escuela 200, que incluso solicitó un curso al Ceibal para aprender sobre posibilidades de evaluación en la plataforma CREA.

Según los testimonios recogidos, la evaluación constituyó un nudo crítico en el escenario 1, porque los docentes colocaban tareas con la intención de conocer los aprendizajes alcanzados y la corrección de estas fue abrumadora, máxime cuando se intentaba que las retroalimentaciones llegaran lo antes posible a los estudiantes. Para superar esto, algunos docentes lograron formular estrategias de evaluación: evaluación en múltiples formatos (escritos, videos, fotos, audios); brindar retroalimentación en espacios compartidos como foros, para que llegara a todos los estudiantes; en los casos en los que fue posible se hizo uso de actividades de evaluación de retroalimentación automática (opción múltiple, ver-

dadero/falso, etc.) que posibilitó CREA, corrección entre pares o autoevaluación.

Una experiencia interesante acerca de la evaluación fue la del 5.º año de la Escuela 366, porque se realizaron rúbricas en conjunto con el estudiantado y porque se tuvo en cuenta que había que incorporar en la evaluación la cantidad de avances que se habían hecho (en comunicación multimodal, en resolución de problemas, en metacognición, etc.).

Además de la evaluación formativa, hubo instancias de evaluación sumativa, pero a la que se les dio características diferentes. Se buscó una evaluación conceptual y no numérica, que mostrara los logros y no los déficits, que fuera positiva y constructiva. Esta fue una señal clara en un momento muy especial en el que, desde la incertidumbre que se estaba viviendo en toda la sociedad, la educación apostó por enviar una señal constructiva por la que se visualizaran las potencialidades del proceso educativo, y no evaluar desde lo que faltaba. Para muchas familias fue algo muy importante, porque se les brindó la oportunidad de continuar el vínculo, demostrar que no todo estaba sentenciado, y especialmente para muchos docentes también fue un desafío posicionarse en la construcción de un “se puede continuar” y “hay más oportunidades para aprender”.

Claves para promover la educación virtual y la semipresencialidad

- 1 Promover múltiples plataformas (WhatsApp, correo, teléfono, videollamadas, etc.) para incluir a más estudiantes y sus familias, pero al mismo tiempo fomentar el uso de plataformas oficiales como CREA, en la cual queda el registro y el proceso del estudiante y de los docentes.
- 2 Coordinar entre todos los equipos de educadores que trabajan con los estudiantes, con el fin de no sobrecargar con tareas fragmentadas y promover las actividades interdisciplinarias.
- 3 En las plataformas educativas se propone desarrollar un orden que las familias puedan entender y hacer un seguimiento del proceso educativo, agregar fechas a las actividades, áreas de trabajo. Indagar en maneras de hacer más amigable la organización del aula virtual.
- 4 Utilizar plataformas que permitan presentar y registrar los temas y las devoluciones de estudiantes: textos escritos, orales, visuales, audiovisuales o animaciones.
- 5 Dejar el registro de las actividades permite que los estudiantes puedan actualizarse y no sentir que perdieron la oportunidad de estar ajustados a los tiempos de clase.
- 6 Acompañar a estudiantes para el logro progresivo de autonomía en el manejo de las aulas virtuales es especialmente relevante para aquellos que se revinculan. Este acompañamiento puede realizarse por medio de videoconferencias, promoviendo rutinas de estudio o acercamiento a las familias.

- 7 Proponer trabajos desafiantes, que exijan reflexión, interactivos o con componentes lúdicos para sostener la participación estudiantil.
- 8 Estimular el rescate de experiencias que se están viviendo en las familias y el registro de las vivencias de los estudiantes. Encontrar en lo educativo un espacio de expresión es central en momentos tan difíciles.
- 9 Fomentar o promover la construcción y el fortalecimiento de los vínculos con los estudiantes y entre ellos brinda apoyo emocional, aumenta el bienestar, posibilita la permanencia y la construcción colectiva de aprendizajes.
- 10 Generar espacios de discusión virtuales (foros asincrónicos o videoconferencias), enriquece los espacios de aprendizajes y profundiza los espacios de reflexión para los equipos de trabajo y para los estudiantes y las familias.
- 11 Promover entre los estudiantes la producción de materiales en formatos audiovisuales y compartirlos con sus compañeros permite una mayor apropiación de los contenidos educativos.
- 12 Acordar reglas de convivencia en la virtualidad, el encuadre de esta nueva forma de aprendizaje es central a la hora de explicitar las formas, los contenidos y también la evaluación. Muchas familias precisan estas explicitaciones para poder jerarquizar estos espacios como educativos, avalados y sistemáticos.
- 13 Realizar curaduría de aplicaciones y contenidos educativos en Internet, con el fin de compartir con las familias y también con el colectivo docente, que muchas veces no tiene los tiempos necesarios para compartir y optimizar los recursos.

- 14 Pensar en formatos de funcionamiento en la semipresencialidad: formatos híbridos, aula invertida o desarrollar otras posibilidades.
- 15 Repensar los espacios con criterios sanitarios, pero sin olvidar los pedagógicos en las definiciones que se tomen.
- 16 Incorporar coordinaciones docentes en formato virtual genera un espacio dinámico y operativo.
- 17 La virtualidad y el uso de plataformas ofrece nuevas oportunidades que enriquecen los aprendizajes, como la generación de instancias de reflexión en grupos temáticos; la posibilidad de contar con aportes de actores externos al centro educativo (charlas de expertos en distintas temáticas); la búsqueda de formación y apoyo; entre otras.
- 18 Para revincular a los estudiantes es necesario combinar el trabajo de docentes de aula y de otros docentes del sistema, estrategias virtuales y territoriales y coordinar con las familias y con otros actores de la comunidad.
- 19 Pensar estrategias que permitan realizar evaluación formativa, así como una evaluación sumativa conceptual y no numérica, que haga énfasis en los logros.
- 20 Usar formatos híbridos para permitir la continuidad educativa de los estudiantes que por distintos motivos deban interrumpir la asistencia presencial a clase.

Bibliografía

- ANEP (2020). *En el marco de la nueva presencialidad: Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>>.
- ANIJOVICH, R. (comp.) (2016). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. (2020). *Ciclo de Conferencias 2020. Mag. Rebeca Anijovich*. Profesorado Instituto del Rosario (Argentina). Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=-JQ-OycDX1O4>>.
- DUSSEL, I. (2020). “La clase en pantuflas”. En: Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.): *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. CABA: UNIPE, pp. 337-348.
- FAILACHE, E.; KATZKOWICZ, N.; MACHADO, A. (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Y el día después*. Montevideo: Instituto de Economía de FCEA-UdelaR. Disponible en: <http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%C3%A1_despu%C3%A9s.pdf>.
- FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.
- CCEPI (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI).
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Montevideo: Miño y Dávila.

- MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- MEIRIEU, Ph. (2020). “La escuela después”... ¿con la pedagogía de antes? Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Recuperado de: <<http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>>. Publicado originalmente en francés, traducido de: <<http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafepedagogique-ecole-dapres.pdf>>.
- PANTALEONI, A.; BATTISTA, G. (2020). “Francesco Tonucci: No perdamos este tiempo precioso dando deberes”, *El País*, 11 de abril de 2020. Disponible en: <<https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>>.
- PEÑA, L. (2018). “Composición figurativa y abstracta: Enable Viacam con Tux Paint”. En: ANEP (2018): *Sembrando experiencias. Democratizando saberes*. Montevideo: ANEP, pp. 20-25. Disponible en: <<https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2019-12/Sembrando%20experiencias%2C%20democratizando%20saberes.pdf>>.
- TONUCCI, F. (2020). *Diálogos sobre educación*. Integratek.
- UNICEF (2020). *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay*. Montevideo, UNICEF. Disponible en: <<https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/Seguimiento%20del%20retorno%20a%20las%20clases%20presenciales%20en%20centros%20educativos%20en%20Uruguay.pdf>>.

Anexo 1: Categorías de análisis

Dimensión organizacional y política

Inserción de la propuesta docente en el centro educativo: Se trata de revisar experiencias que involucran a colectivos docentes de cada institución educativa y que denotan la inscripción en un trabajo institucional más amplio. Cómo se procesó el trabajo en cada centro educativo, si se definió la dimensión de las tareas y se organizó su abordaje de manera colectiva, en qué se definió hacer hincapié, etc., son aspectos que reflejan el trabajo docente como equipo dentro de cada centro educativo.

Alteraciones de la posición docente: Trabajo en duplas, mirada por ciclos, didáctica multigrado, trabajos por temas, en proyectos, entre otras experiencias que fuesen creativas a la hora de presentar la propuesta educativa.

Vínculo con familia y comunidad: Experiencias que en este contexto de aislamiento hayan encontrado propuestas específicas de trabajo con otras organizaciones intrasistema educativo o extrasistema.

Dimensión pedagógica

Espacio/tiempo pedagógico (acceso, etc.): La pandemia impuso formas de trabajo que modificaron en gran medida el uso del espacio y el tiempo pedagógico. El espacio pedagógico se fusionó con el espacio doméstico y se virtualizó de maneras diferentes. El tiempo pedagógico también estalló y obligó a incorporar dimen-

siones propias de la educación a distancia en su redefinición (comunicación sincrónica o asincrónica). Cómo se repensaron estas dimensiones en las prácticas, qué desafíos se enfrentaron en esta reinención, qué aportan estos nuevos usos de espacios y tiempos, pueden ser dimensiones que indagar en este punto.

Construcción de vínculos: La distancia física exigió maneras de relación que permitieran construir vínculos. Se propone aquí prestar atención a experiencias en las que se trabajara el punto.

El juego como derecho y como metodología: Experiencias que hayan podido redescubrir el juego como experiencia metodológica del proceso de aprendizaje, pero también que lo reivindiquen en sí mismo como un derecho (Tonucci, 2020).

Medios digitales en educación: Como es evidente, la distancia física obligó a colocar la tecnología en un lugar relevante en la tarea educativa. La intención en esta categoría es poder dialogar sobre las definiciones que se tomaron en torno a los medios digitales y el papel de estos en la revisión de los espacios y tiempos pedagógicos, etc.

Aspectos curriculares: Jerarquización de contenidos, secuenciación, etc. En este punto se intenta recuperar en las experiencias las problematizaciones acerca de la manera de abordar el currículo. Los documentos de Inspección Técnica de la DGEIP orientaron la reflexión en este sentido en la educación inicial y primaria. Cómo se jerarquizó, cómo se secuenció, cómo se planificó (problemas, proyectos u otras modalidades de planificación), si se planificó solitariamente o en colectivo, etc., son dimensiones que abordar en esta temática.

Enfoque de educación inclusiva: Como explicita Meirieu (2020): “ante un alumno en grandes dificultades, de poco sirve aumentar la presión e imponer más de lo mismo. (...) los alumnos que están bloqueados y con los que hay que dar un rodeo, identificar los puntos de resistencia y localizar los puntos de apoyo para proponer no ‘más de lo mismo’ sino ‘algo más’. Se trata de un trabajo de experto, una habilidad profesional específica del profesor”, pero que se ha complicado debido a la distancia física. Cómo captar la información acerca de las dificultades estando a distancia y definir la estrategia a seguir supone reflexiones acerca de su posibilidad y la toma de definiciones de trabajo decididas a encarar el propósito

de enfrentar las dificultades de aprendizaje. La intención es relevar prácticas que se hayan desarrollado con este fin.

Profundización en el pensamiento reflexivo (y no mera ejercitación): Las tareas a distancia corren el riesgo de constituirse en “una reducción tecnocrática del aula a ejercicios programados” (Meirieu, 2020). Cómo se superan estas aproximaciones al trabajo docente y se crean —utilizando los medios tecnológicos— tareas que son interesantes y desafiantes para las y los estudiantes (Dussel, 2020) y que suponen pensamiento reflexivo.

Evaluación: Este es un punto importante en el que queremos profundizar, cómo se realizaron estrategias de evaluación y desde qué perspectivas se desarrollaron las mismas. La reflexión e incorporación de estrategias de evaluación formativa interesan particularmente y cómo los desafíos de la educación en pandemia obligaron a repensar las cuestiones vinculadas a la evaluación (Anijovich, 2016, 2020).

