

## Infancias precarizadas y tensiones en el rol docente en pandemia Precarious childhood and tensions in the teaching role in pandemic

Mónica Da Silva Ramos, Mauricio Fuentes Simonini, Cecilia Gómez y Lucía Martín

[dasilvamon@gmail.com](mailto:dasilvamon@gmail.com)

Universidad de la República

Agencia Nacional de Investigación e Innovación -ANII-

Uruguay

### Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso con enfoque cualitativo realizado en una escuela pública en la ciudad de Montevideo. Se desarrolló en el año 2020 durante la implementación de medidas sanitarias dada la presencia de la enfermedad SARS COVID-19. Los resultados se presentan resaltando dimensiones sobre las tensiones vinculadas a la enseñanza remota de emergencia y el retorno a la presencialidad; las condiciones de precarización de las vidas de los niños y niñas que asisten a la escuela; y el impacto que la pandemia y la intensificación de las desigualdades socioeducativas generó en las representaciones de las maestras acerca de su rol. Se discute y concluye sobre efectos adversos generados por políticas homogéneas para las comunidades educativas y sobre posibles acciones que contribuyan a fortalecer procesos de inclusión educativa.

**Palabras clave:** Pandemia, Educación, Rol docente, Infancias.

### Abstract

This article presents a case study with a qualitative approach carried out in a public school in the city of Montevideo. It was developed in 2020 during the implementation of health measures given the presence of the SARS COVID-19 disease. The results are organized highlighting dimensions about the tensions associated with emergency remote teaching and the return to face-to-face teaching; the precarious conditions of life of children who attend School; the impact that the pandemic and the intensification of social-educational inequalities generated in the teacher's representations regarding their role. It discusses and concludes on adverse effects generated by homogeneous policies for educational communities and on possible actions that contribute to strengthening processes of educational inclusion.

**Key words:** Pandemic, Education, Teacher's role, Childhoods.

**Cómo citar este artículo:** Infancias precarizadas y tensiones en el rol docente en pandemia (2022). Da Silva Ramos, M., Fuentes Simonini, M., Gómez, C., Martín, L.. *Contextos de Educación* 32 (22).

Recepción: 23 de diciembre de 2021 - Aprobación: 18 de marzo de 2021

## Introducción

La irrupción de la pandemia de COVID-19 implicó a nivel mundial que los diferentes gobiernos adoptaran medidas de contención para evitar la propagación del virus. En el marco de esta estrategia sanitaria, muchos Estados optaron por suspender la presencialidad en las instituciones educativas en sus diferentes niveles. Las cifras a nivel internacional reportan que se suspendieron las actividades presenciales de más de 1.215 millones de estudiantes en los diferentes niveles educativos en todo el mundo, impactando en los aprendizajes y con costos a mediano y largo plazo preocupantes (Banco Mundial, 2020). Cáceres-Muñoz *et al* (2020), realizaron un análisis exploratorio comparativo de las medidas aplicadas en 23 países diferentes, evidenciando que la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, se vio notoriamente perjudicada independientemente de las realidades locales. La adaptación de los objetivos y contenidos curriculares para la modalidad remota fue sumamente relevante en varios de los países seleccionados; sin embargo, señalan los mecanismos de evaluación, los recursos económicos y materiales que los Estados pusieron a disposición para realizar esta modificación y que no estuvieron acordes a las necesidades de los diferentes contextos estudiados.

Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky y Rebello (2020) realizaron un estudio sobre la mirada de diferentes actores del sistema educativo respecto de las decisiones políticas tomadas en relación a la suspensión de la modalidad presencial de la educación en Argentina. Señalan que, si bien se generaron estrategias buscando favorecer la continuidad de la enseñanza de manera remota, los resultados de las mismas estaban asociados a la infraestructura doméstica y las habilidades de niñas, niños y referentes adultos para conectarse a los diferentes dispositivos electrónicos. A su vez, plantean que la segregación, un elemento ya existente en la realidad educativa, se incrementó a raíz de la confluencia de un conjunto variado de aspectos que se suscitaron a partir de la emergencia sanitaria.

Los primeros casos de COVID-19 en Uruguay se detectaron en marzo de 2020, y en dicho mes el gobierno nacional declaró la emergencia sanitaria en todo el país, encomendando a los diferentes Ministerios disponer las acciones necesarias para contener la pandemia. Se implementó la medida de suspender las clases presenciales, tanto en instituciones públicas como privadas, en todos los niveles de enseñanza. Los procesos educativos se reconvirtieron temporalmente, pasando a una enseñanza remota de emergencia en base al uso de dispositivos digitales. Uruguay cuenta desde el año 2007 con un Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal, 2021), que apoya las políticas educativas con recursos tecnológicos, proporcionando a quienes ingresan en la educación pública una computadora portátil para uso personal, y la posibilidad de acceder a internet en la escuela.

Failache, Katzkowicz, y Machado (2020), sistematizan este proceso de interrupción de la presencialidad en las escuelas en Uruguay por la pandemia. Dan cuenta de tres desafíos que el Estado uruguayo debía atender y resolver para que esta transformación no impactara negativamente en la continuidad educativa: el acceso a las plataformas digitales y las condiciones materiales para garantizar la continuidad educativa desde una modalidad remota; la capacidad de las familias para acompañar los procesos educativos de niñas, niños y adolescentes en este nuevo escenario; y la efectividad de los recursos utilizados para garantizar el aprendizaje.

La enseñanza remota de emergencia ocupó la escena educativa durante los meses de marzo, abril y mayo. A inicios de junio de 2020 se implementó un proceso gradual de regreso a la presencialidad. Sin embargo, las medidas de distanciamiento social, aforos permitidos y otras recomendaciones sanitarias, llevaron a que buena parte de las escuelas implementaran modalidades alternativas, generando diferentes ordenamientos que permitieran reducir la cantidad de estudiantes presentes en las instituciones.

El presente artículo se basa en un estudio desarrollado en una escuela primaria pública ubicada en la zona céntrica de Montevideo. Recoge percepciones del personal docente sobre los cambios vividos en su rol y las tensiones en relación a los procesos educativos con los niños y niñas a partir de la pandemia por COVID-19. Se describen aspectos referidos a las acciones realizadas en el marco de la enseñanza remota de emergencia, recuperando las orientaciones emanadas de las autoridades educativas y las adecuaciones realizadas por las maestras en el contexto específico en el que se desempeñaron. También recoge un conjunto de estrategias desplegadas en el regreso a la presencialidad, procurando dar cuenta de las tensiones que implicó dicho proceso. Del mismo modo se desarrollan aspectos vinculados al impacto que esta situación generó en la escuela, enfatizando en la precarización de la vida de los niños y niñas que asisten. Se abordan elementos vinculados a las representaciones de las maestras respecto del impacto que generó la pandemia en los procesos educativos y en la forma de concebir la institución educativa. Para finalizar, se reflexiona sobre el marco de la construcción de políticas públicas homogéneas frente a la emergencia sanitaria y las acciones que las maestras desarrollaron procurando construir respuestas a las situaciones de las niñas y niños con quienes trabajan, poniendo de manifiesto el impacto que esto generó en sus representaciones sobre el rol que ocupan.

### **Metodología**

Se utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de caso con enfoque etnográfico (Guber, 2016). Neiman y Quaranta (2006), sostienen dentro de la perspectiva etnográfica de los estudios de caso que “el acento se ubica en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados por encima de este” (p. 219). Por lo tanto, si bien se considera que algunos de los elementos presentados en el caso investigado ilustran características presentes en situaciones similares, no se pretende generalizar los resultados para el conjunto de la realidad educativa de Uruguay.

Para este artículo se analizaron las entrevistas en profundidad realizadas a las maestras de la escuela y el equipo de dirección (18 en total). Si bien el proyecto trabajó con niños y niñas en la etapa de regreso a la presencialidad, no se incluye aquí dicha información, ya que es objeto de otro escrito.

También se analizaron documentos oficiales publicados durante el período de enseñanza remota de emergencia, así como en la etapa de preparación del regreso a la presencialidad.

El análisis de la información recogida se llevó a cabo a través del método comparativo constante (Valles, 2007). Entendido como un proceso de generación de ideas, siguiendo los planteos de Coffey y Atkinson (2003), dicho proceso busca superar la información para ponerla en diálogo con marcos interpretativos y teóricos. En este sentido el análisis nunca es completo, siempre permite nuevas líneas abiertas u otras ideas posibles.

### **Contextualización de la escuela y su población**

La escuela donde se desarrolló el estudio funciona en el turno vespertino y abarca la atención desde nivel inicial hasta sexto grado. Durante el año 2020 recibió un total de 281 inscripciones y dispone de 18 docentes entre equipo de dirección, maestras y profesoras de educación física e inglés. Se ubica en la zona céntrica de la capital, lo que configura cierta particularidad en cuanto a su población y sus dinámicas educativas. Recibe un alto porcentaje de niñas y niños provenientes de diferentes países de la región, producto de la migración internacional, que en su llegada a Montevideo se instalan con sus referentes adultos de manera provisoria en dicha zona, hasta conseguir un alojamiento más estable (Da Silva, Barreto y Gómez, 2020). También concurren un conjunto de niñas y niños cuyas familias se encuentran en instituciones transitorias de amparo del Estado, como consecuencia de pérdidas de vivienda y situaciones de violencias en su amplio espectro.

## Resultados

### Tensiones en el marco de la enseñanza remota de emergencia y en el retorno a la presencialidad

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) basada en el Decreto Nº 101/020 de Presidencia de la República, emitió en marzo de 2020 un conjunto de recomendaciones y estrategias destinadas a los desafíos que debían enfrentar los docentes y comunidades educativas frente a la implementación de la educación remota en el marco de la emergencia sanitaria. Dicha enseñanza remota de emergencia difiere de la enseñanza a distancia, ya que es consecuencia de una situación de crisis y no conlleva una estrategia pedagógica planificada con anterioridad, implica una adaptación acelerada al contexto en el cual acontece y se percibe como una etapa de transición.

Las sugerencias orientadoras de la ANEP (2020a) resaltan la importancia de los vínculos y consecuentemente establece como acción clave construirlos y sostenerlos con cada niño, niña y su familia. Se plantea la centralidad de la escuela como espacio de reflexión y acompañamiento mediante prácticas centradas en los aprendizajes, que a su vez hayan sido reflexionadas y coordinadas en conjunto por el plantel docente. La ANEP propone potenciar y profundizar los saberes ya construidos, jerarquizando el mantenimiento del vínculo de cada niño y niña con la escuela y el desarrollo de habilidades transversales. Establece la necesidad de prestar particular atención a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad y movilizar los recursos disponibles para sostener el vínculo con ellos y ellas.

Como resultado de las entrevistas realizadas a las maestras y autoridades de la escuela, se pudo dar cuenta del conjunto de estrategias desarrolladas para sostener los procesos educativos en función del contexto y la población escolar. Dentro de este conjunto, se puede destacar el esfuerzo de las maestras en la implementación de la enseñanza remota y la utilización de la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA)<sup>1</sup>, el sistema de Gestión Unificada de Registros e Información (GURI)<sup>2</sup>, el sistema de reuniones virtuales Zoom y la aplicación de mensajería WhatsApp.

De las entrevistas con las maestras surge una diferenciación en cuanto al uso de los recursos digitales en función de la autopercepción de las propias habilidades, las posibilidades de apoyo con sus pares, la edad de los niños y niñas, la disponibilidad en el hogar de un dispositivo tecnológico y la conexión a internet.

*“Siempre tuve una relación un poco difícil con la tecnología. Pero el manejo de la computadora...manejar CREA, la plataforma, para mí era nuevo. Para mejor hace años que yo estoy con clases de niños chicos. Y no se manejaba CREA, entonces yo no lo usaba. Y como me pasó a mí, le pasó a una cantidad de compañeras. Y la verdad que fue, pasarme horas sentada en la computadora adelante en casa. Doce horas para poder descifrar cómo se usaba esa plataforma. Y poder proponerles a ellos que, a los niños de primer año, a su vez iban a mirar eso, que si no era con un adulto...y ahí se perdió mucho” (E3).*

Por otro lado, dan cuenta que el uso de dispositivos tecnológicos para realizar las clases de forma remota ha dado mayor visibilidad a la situación de desigualdad y de precariedad de algunas familias evidenciando la distribución desigual de los bienes, que repercute en las trayectorias educativas, en el desarrollo psicoafectivo y en los procesos de socialización generando condiciones de accesibilidad y permanencia de forma diferencial.

El gradual regreso a la presencialidad en el transcurso del mes de junio de 2020, presentó un conjunto de desafíos vinculados, por un lado, con los condicionamientos que implicaron los protocolos sanitarios en el marco de los procesos educativos; por otro, con el modo de evitar y revertir los procesos de desvinculación. Dichos procesos pueden ser comprendidos como un continuum entre la afiliación y la desafiación (De Melo *et al*, 2015). Dentro de este continuum se pueden considerar estados que de ninguna manera son lineales, entre los que se incluye “el ausentismo, las diferentes situaciones de abandono educativo (de un curso, de un centro, de un subsistema educativo) y sus intensidades” (Pereda, 2014, p. 5).

En relación con la presencialidad, se instó a tomar medidas tendientes a evitar aglomeraciones y se pautó la necesidad de mantener el distanciamiento físico. Se programaron días de asistencia a la escuela enmarcados, en primera instancia, por el principio de no obligatoriedad. La asistencia voluntaria de niños y niñas debía ser registrada, así como la presencia de adultos en el salón de clases. Se inició reduciendo la jornada de cinco a cuatro horas y se dividieron los grupos de clase en dos, pautando días diferenciados de asistencia. En las entrevistas se constatan los criterios utilizados para definir los subgrupos: coincidencia de días entre niños y niñas pertenecientes a la misma familia, nivel de conocimientos previos, entre otros.

Los protocolos sanitarios, implicaron una reducción de los aforos permitidos en los salones de clase. Si bien esta medida afectaba la continuidad en la asistencia de niños y niñas, fue valorada positivamente por parte de las maestras porque permitió tener una atención focalizada que de otro modo no hubiese sido posible.

También el reintegro escolar evidenció la dificultad de la población de niños y niñas con vidas más precarizadas, donde la no obligatoriedad, que podría pensarse como una medida de protección, configuró en algunas situaciones una fragilidad más desde la dimensión de la desvinculación educativa.

Desde la ANEP se planteó que, ante la detección de situaciones de ausentismo, la escuela debía intervenir para acompañar los procesos de aprendizaje, atendiendo las situaciones de vulnerabilidad. En correspondencia con lo sugerido, las maestras realizaron diferentes acciones en donde se identificaba estudiantes con mayor riesgo de desvinculación. Se intensificó el contacto telefónico con familiares y en aquellos casos que no fue posible, como consecuencia de los cambios en los números telefónicos y la movilidad habitacional, se realizaron visitas a domicilio. De igual modo, en el aula y en el marco de la propuesta educativa, se implementaron alternativas que trascendieron la enseñanza curricular.

*“Trato de salirme de lo que es la enseñanza curricular. Porque llega un punto que no te queda otra. Yo en ese sentido o siento que cambio mucho, o soy diferente por ejemplo en cómo enseñan la mayoría de los compañeros. Cuando veo que los gurises ya no dan más, porque no les da, porque ya están agotados, porque la realidad de ellos les está pasando por arriba, nos sentamos a charlar, escuchamos un rato de música, hacemos un rato de relajación después del recreo. Me parece que en esos casos la educación tiene que ir por otro lado” (E7).*

### **Tensiones vinculadas a la precarización social y desvinculación educativa**

Butler plantea la noción de “vidas precarias” (2010, p. 71), entendida como aquellas vidas que no son reconocidas en los marcos legales o destinatarias explícitas de dichos marcos. Para ello es necesario analizar la relación entre las normativas y el reconocimiento de la vulnerabilidad. En tanto, los sujetos no contemplados quedan por fuera del marco legal, generando una distribución desigual de vulnerabilidades; unas vidas son protegidas, otras no tienen valor (Butler, 2010). En la escuela operaron dos categorías diferenciadas: *niños/as migrantes* y *niños/as de hotel* pero que comparten la situación de vulnerabilidad en varios aspectos: situación económica, social y cultural desfavorable que afectan las trayectorias de las infancias, tornándose un foco de preocupación para toda la institución educativa en tanto se fueron agravando sus vidas en el contexto de pandemia.

*“Siempre la comunidad hace a la escuela. ¿no? Y tenemos una comunidad demasiado particular. La cantidad de inmigrantes, eso es lo primero que llama la atención, porque es lo que más sobresale. Es lo más novedoso. Lo segundo que no es novedoso, pero me parece preocupante, es la cantidad de familias en estado de vulnerabilidad que tenemos. Es demasiado la cantidad de familias que están en hogares, pensiones, hoteles pagados por el Estado por violencia doméstica, abuso, drogas, de lo que sea” (E7).*

En el análisis de las situaciones atravesadas por las infancias en el marco de la emergencia sanitaria, en un informe encomendado por el Comité de Derechos del Niño del Uruguay, Pedernera y Doz Costa (2020), señalan que desde el Estado uruguayo:

Las respuestas a la pandemia se llevaron adelante desde un patrón de infancia construida sobre la base de niños conviviendo en un ambiente familiar, con casa y patio, necesidades básicas satisfechas y conectividad, lo que ha provocado una homogeneización de la política (p. 8).

Dicha homogeneización de la política entra en conflicto con la realidad de muchos niños y niñas de la escuela en tanto su situación es de *vidas precarias*. Algunos de estos niños y niñas no presentan documentación por ser migrantes o por situaciones extremas de violencia intrafamiliar (pérdida de documentos por traslados, incendios, etc.) y eso les inhabilita utilizar la plataforma virtual CREA, fragilizando sus procesos de afiliación educativa.

*“Para esta escuela pública fue espantoso. Para mi grupo, que tengo un grupo bastante numeroso y muchos nuevos. Porque esa es la realidad, muchos son nuevos, porque muchos son extranjeros. O sea extranjeros en el sentido de que llegaron acá hace poquito y fue super complicado. Yo tenía seis alumnos que eran extranjeros... nuevos acá, y no tenían cédula. Y como no tienen cédula, no tienen acceso a la Plataforma” (E7).*

En términos de derechos, Butler (2010) trasciende la idea de algo que se posee y reflexiona sobre la interdependencia normativa, en tanto es imposible permanecer indiferente ante las situaciones que se conocen de forma directa. Las situaciones con las que tienen que lidiar las maestras permiten dilucidar cómo se entrecruzan categorías que aumentan la vulnerabilidad y la violencia en las que están inmersas las familias. Las vulnerabilidades se imbrican, ser migrante no es condición suficiente para determinar la vulnerabilidad, pero ser migrante y afrodescendiente con dificultades económicas configura una vida precaria.

Las maestras, además de lidiar con el multiempleo y la sobrecarga de tareas provocadas por la pandemia, tienen que convivir con situaciones de extrema vulnerabilidad y violencia en una escuela que no cuenta con recursos específicos para su abordaje. Pese a ello, cabe destacar las alternativas implementadas para favorecer la permanencia educativa de niñas y niños y revertir los procesos de desvinculación educativa. Las mismas cubrieron un amplio espectro desde visitas a los domicilios de los niños y niñas; materiales impresos que se facilitaron a los mismos; llamadas telefónicas recurrentes para mejorar la vinculación con familiares y niños y niñas, entre otras estrategias. Una vez recuperada la presencialidad se realizaron algunas modificaciones en los horarios de ingreso y salida de la escuela, atendiendo a las necesidades de algunas familias que se vieron más afectadas por los cambios laborales impuestos por la pandemia.

### **Las representaciones de las maestras: tensiones en un nuevo modo de concebir el rol**

Como se mencionaba, los procesos de precarización social que atraviesan las vidas de niñas y niños, y el impacto que ello generó, hasta el punto de desembocar en procesos de desvinculación, llevó a que las maestras construyeran alternativas en su tarea cotidiana, de manera individual y colectiva, implicando esto, un conjunto de tensiones en relación a las representaciones sobre su rol.

Las representaciones, en tanto categoría analítica, tienen la particularidad de ser sumamente plásticas, permitiendo englobar dentro de ella un conjunto vasto de realidades que, pese a su complejidad, funciona de manera articulada. Es posible definir las representaciones como sistemas cognitivos, teorías y áreas de conocimiento con su propia lógica y lenguaje (Moscovici, 1979). Las representaciones como sistema de valores, ideas y prácticas cumplen con la doble función de permitir a los individuos orientarse en el mundo y dominarlo, así como permitir la comunicación entre los miembros de la comunidad, al proveerles de un código para el intercambio social. De acuerdo con la perspectiva de Jodelet (1984), la realidad es interpretada por los sujetos; y esta interpretación es mediada por un conjunto de aspectos vinculados con la ideología, los valores, o, entre otros aspectos, los roles sociales. Por ello resulta relevante dar cuenta de cómo la situación sanitaria y las medidas que se tomaron impactaron en las representaciones que las maestras tienen respecto de su rol.

Cabe señalar que parte de las representaciones de las maestras se encuentran atravesadas por el sentido que desde la modernidad se atribuyó a la escuela. A partir de que los Estados oficializaron su preocupación por la educación y la formación de los ciudadanos, surgió la necesidad de crear y controlar un cuerpo de especialistas destinados a la enseñanza (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

Este circuito de formación docente, además de garantizar que el poder disciplinario actúe sobre quien lleva adelante los procesos educativos de la infancia, tiene un efecto de poder para con los destinatarios de la enseñanza: es el Estado quien certifica la autoridad de aquella persona que conducirá la clase. Reguillo describe *“el proceso mediante el cual un sujeto se apropia de las propiedades de una institución o de una posición de enunciación privilegiada y desde ese lugar de privilegio reviste su discurso de un efecto de autoridad”* (2007: 97). En este sentido, las representaciones de las maestras se ven atravesadas por su figura como testimonios de la función educativa del Estado que, no solamente deposita en ellas las expectativas de dicha tarea sino que simultáneamente las acredita como las personas idóneas y revestidas del lugar institucional para ese rol.

El escenario sanitario llevó a que ciertas tensiones existentes en torno a las representaciones del rol de las maestras afloran con particular visibilidad. Como ejemplo de esto, se refuerza el hecho de que las sugerencias orientadoras de la ANEP enfatizan en la importancia de los vínculos, la empatía y la afectividad (ANEP, 2020a). Esto se enmarca en un escenario en el que el rol docente es objeto de revisiones y reflexiones, enfrentando contradicciones internas y externas que tensionan la cotidianeidad junto con las alegrías y sinsabores del oficio (Larrosa, 2019).

En el escenario local, una investigación realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (IN-EEEd) sobre las condiciones de trabajo docente, ya daba cuenta de dichas tensiones al señalar que, en los relatos de esta población, *“la función queda desvirtuada en tanto se asumen tareas que no formaban parte de la responsabilidad docente, sin haber repensado su rol”* (INEEd, 2016, p. 49).

En el caso de la escuela referida, las maestras se vieron fuertemente atravesadas por la tensión mencionada: por un lado, un sentido atribuido al rol docente por parte del sistema educativo tradicional; por otro, la situación repentina que desembocó en que, ya no solamente actores particulares de la sociedad sino que el mismo sistema en su conjunto, reclamaran una adecuación y modificación de dicho rol. Así, podemos encontrar dos representaciones respecto de su forma de posicionarse ante el rol docente en el escenario de pandemia: la lealtad y la traición.

La lealtad al rol aparece en los relatos como una representación vinculada a los sentidos, ideas, concepciones y prácticas que asocian las tareas de la docencia a un modelo educativo tradicional (Sanjurjo, 1994), centrado en los contenidos curriculares que deben ser apropiados por niñas y niños. Si bien empatiza con las situaciones de vida concretas, se reconoce que los alcances de la profesión exceden la posibilidad de dar respuesta frente a ellas.

*“Nosotros nos juntamos en sala y sabemos que estos gurises tienen tal y tal situación que bien conocemos, pero decimos “¡Qué horrible!” y seguimos hablando de cosas que... ¿por qué no se interesan los gurises a veces en los temas? Porque no tienen nada que ver con ellos. Porque no... Están alejados de su vida real. Me parece que tendríamos que hablar de las cosas reales, que les pasan a ellos. Estamos muy apegadas al Programa de Educación Inicial y Primaria. Y a lo que va a decir la inspectora”* (E15).

Este énfasis en la centralidad de los contenidos curriculares pareciera responder a una exigencia frente a las demandas institucionales. Esta lealtad al rol va acompañada, en la representación de algunas maestras, por una sensación de desasosiego, agotamiento y necesidad de transformaciones.

*“¿Hasta qué punto yo puedo exigirle a un niño que no tiene para comer, que no tiene para vestirse, que no tiene las cosas básicas? Hasta qué punto yo le puedo decir “No, mirá que hay que aprender las tablas”. Hasta qué punto le importa, o considero yo también que le debe importar cuando el gurí no tiene para comer. O sea sé que es mi trabajo hacerlo, y estoy en contacto con él ahí y cierta mochila de responsabilidad uno se pone encima. Yo creo que a nivel consciente, no te afecta. Pero yo creo que a nivel subconsciente te hace mierda”* (E7).

En este marco de tensiones, surgen representaciones asociadas a la traición al rol docente: formas alternativas de comprender dicho rol que habilitan modalidades diversas de interacción con estudiantes, de involucramiento diferencial con las realidades familiares y de relación con la dimensión extraescolar.

*“Siento que falta más... como más salir de mi trabajo, de mi planificación... Sí, yo enseño, yo soy maestra y mi trabajo es enseñar. Me encanta. Pero también puedo ocuparme de otras cosas. No voy a ser asistente social. No, yo no hago eso. Pero estoy atenta a otras cosas que capaz que interfieren... o trato de ser más empática; o tratar de buscarle una solución” (E8).*

Esta tensión expresada respecto de las representaciones antagónicas en relación al rol docente, marcadas por la lealtad y la traición, muestran la forma en que diversas maestras representan el modo en que sus pares ejercen su actividad. Surge una clara división entre estas formas de comprender el rol docente.

*“Eso se ve desdibujado. Porque a nosotros ¿qué nos queda... cuál es nuestro rol? Ser docente. Y tenemos que desviarnos... Por eso me parece increíble, que vos tengas que andar atrás de una familia, que también lo hago, a esta altura de que lo vayan a vacunar, que le saquen los papeles al niño” (E17).*

En este sentido, la pandemia visibilizó este entramado de representaciones que, de manera más o menos conflictiva, convive desde hace ya varios años en la escuela uruguaya en la medida en que las maestras expanden su campo de acción buscando dar respuestas a la realidad circundante.

### Consideraciones finales

Como se ha mencionado anteriormente (Failache *et al.*, 2020; Pedernera y Doz Costa, 2020; Álvarez *et al.*, 2020), las respuestas dadas por la política pública en materia educativa, en su carácter homogéneo, lejos de revertir procesos de desvinculación, puede profundizarlos como se ha planteado en este estudio.

En la medida en que las propuestas sugeridas partían del supuesto de que las familias contaban con condiciones básicas de subsistencia garantizadas, recursos materiales y tecnológicos para propiciar la conectividad y sostener la escolarización, se generaron procesos de desvinculación institucional cuyo impacto rápidamente se hizo sentir en una escuela en la que parte de su población atravesaba condiciones de precarización social.

En ese escenario, algunas maestras optaron por generar una serie de estrategias tanto individuales como colectivas, buscando revertir los crecientes procesos de desvinculación que comenzaban a registrarse en el centro escolar. Planificaron y sostuvieron clases virtuales de forma colectiva, diversificaron el uso de dispositivos y aplicaciones digitales, así como en algunas situaciones se adaptaron a la ausencia en algunos hogares de la conectividad para igualmente llegar con propuestas educativas para los niños y niñas. También en el retorno a la presencialidad, desarrollaron acciones para concretar la revinculación de los niños y niñas desvinculados.

Dichas acciones dan cuenta del interés por subvertir la homogeneización que se construye hacia los niños y niñas que asisten a la escuela, en un esfuerzo para que no queden por fuera de los márgenes de lo reconocible, tensionando el advenimiento de la precarización con acciones, en algunos casos denodadas hacia vidas que sí importan (Butler, 2010).

Con dichas acciones se buscaron diversificar respuestas, no exentas de tensiones en relación al conjunto de representaciones existentes en torno al rol docente, girando desde una lealtad a un modelo educativo tradicional que parecía ser desgastante para aquellas maestras que lo encarnaban, hacia un modelo que *traicionaba* esta impronta generando otro tipo de acciones y modalidades de vinculación en clave de transformar y adaptarse a las necesidades de la población. Lo que implicó alianzas entre docentes, familiares, equipo de investigación para combatir resultados restrictivamente normativos de la representación al modelo tradicional que no permitía respuestas específicas en la pandemia. El modelo tradicional pareciera que las comprime en una repetición frustrante que las aleja de la posibilidad de mayores conexiones entre sus pares y la población escolar debilitando las acciones ante este panorama social complejo.

En la práctica cotidiana, en el contexto de pandemia, los lineamientos desde la política educativa quedaron limitados a los aspectos personales y a las representaciones del rol de cada maestra, significando una sobrecarga de trabajo en la planificación, sostenimiento de la educación remota y seguimientos personalizados, lo que termina por precarizar el desarrollo del trabajo y al cuerpo docente. Teniendo presente además, la doble presencia en la mayoría de las maestras entre el ámbito laboral y las tareas del hogar y el cuidado.

Los cambios experimentados por las maestras requirieron revisar sus prácticas educativas ampliando los márgenes de lo reconocible, respondiendo a las realidades de la vida de las niñas y niños que asisten a la escuela, trascendiendo lo determinado por la política educativa. Esos márgenes también las incluyen, ya que están políticamente determinados, responden a una operación que invisibiliza ciertos daños percibidos, en aras de una representación tradicional o histórica asumida como incuestionable.

Se entiende necesario revisar las orientaciones de la política educativa en tanto estrategia homogénea, ya que se corre el riesgo de profundizar algunas desigualdades existentes en términos de acceso y calidad de la educación. Además de dejar a las comunidades educativas solas en la responsabilidad política y ética frente a la población necesitada de protección de la violencia ilegítima que el escenario de la pandemia profundizó. Cabe preguntarse, en consonancia con los resultados de esta investigación y frente al recorte y desmantelamiento de las políticas sociales sobre las consecuencias a corto y mediano plazo para las infancias que ya se encontraban en situación de vulnerabilidad.

Es necesario pensar estrategias que incorporen miradas, objetivos y saberes, que no recaigan únicamente en las escuelas, sino que puedan articularse con otras políticas públicas y que favorezcan el asesoramiento externo buscando garantizar el acceso y la permanencia de niñas y niños en el sistema educativo. Estrategias que, al ser articuladas, contribuyan a la salud integral de maestras que se ven desbordadas como consecuencia de ser testigos de situaciones extremas, para que las transformaciones en las representaciones sobre su rol puedan ser fruto de una opción discernida, de reconocimiento y legitimación entre el colectivo docentes y no una respuesta de emergencia. En ese sentido, la valorización de los espacios colectivos de reflexión, la habilitación a repensar el rol docente, la atención a la formación contextualizada, continua y en servicio, requieren ser analizadas e incluidas en este nuevo escenario de hibridación entre presencialidad y virtualidad que se instala con la pandemia.

## Notas

<sup>1</sup> CREA es una plataforma educativa generada por el Estado uruguayo a través del Plan Ceibal. La misma cuenta con diversos materiales, recursos, insumos y funciones para el trabajo en el ámbito de la educación primaria, media y formación docente.

<sup>2</sup> El sistema GURI es un sistema informático web generado y administrado por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dicho sistema permite el registro de información, tanto a nivel de niñas y niños como de docentes, unificando gestiones y permitiendo monitorear en tiempo real datos referidos a la escolaridad, la asistencia y la trayectoria educativa, entre otros aspectos.

## Referencias

ANEP (2020a). Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19informacion-sugerencias-para-docentes-y-comunidades-educativas-para-enfrentar-educacion> (Consulta julio de 2021)

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43.

- Banco Mundial (2020). Covid-19: *Impacto en la Educación y Respuesta de Políticas Públicas*. Washington D.C. Banco Mundial. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses> (Consulta abril 2020).
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A.; y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 199-221.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Da Silva, M.; Barreto, A.C.; Gomez, C. (2020) Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos Revista de Pesquisa sobre Migracoes*, 4 (1), 273-288. [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/30367](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30367)
- Decreto Nº101/020 de 2020. Suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanza, así como los centros de atención a la infancia y a la familia (Centros CAIF). 16 de marzo de 2020. D. O. Nº30.406
- de Melo, G., Failache, E., Machado, A. (2015). Adolescentes que no asisten a ciclo básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. *Páginas de Educación*, 8(2), 225-257.
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-9.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional? Disponible en: [https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe\\_Final\\_Maestros.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe_Final_Maestros.pdf) (Consulta marzo 2021)
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En: S. Moscovici (comp.), *Psicología social II* (Vol. 2, pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Barcelona, España: Candaya.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona, España: Gedisa.
- Pedernera, L. y Doz Costa, J. (2020). *Víctimas silenciosas y silenciadas. Infancias y adolescencias en cuarentena*. Comité de los Derechos del Niño del Uruguay. Disponible en: <https://www.cdnuruguay.org.uy/noticias/informe-victimas-silenciosas-y-silenciadas-infancias-y-adolescencias-en-cuarentena/> (Consulta Julio 2021)
- Pereda, C. (2014). Análisis de las entrevistas realizadas a adolescentes desvinculados del sistema educativo formal, Informe INEEEd. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/analisis-de-entrevistas.pdf> (Consulta marzo 2021).
- Plan Ceibal (2021). Plan Ceibal. Disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/es> (Consulta febrero 2021).
- Reguillo, R. (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En A. Grimson (coord.) *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 91-110). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sanjurjo, L. (1994). Algunos supuestos básicos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. En L. Sanjurjo y M. T. Vera (coords.) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (pp 48-61). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta

**Artículo recibido:** 23 de diciembre de 2021

**Artículo aceptado:** 18 de marzo de 2022