



Agustín Cano Menoni,\* Emilia Calisto Echeveste,\*\*  
Cecilia Sánchez García\*\*\* y Marcos Bustos\*\*\*\*

## Pandemia y enseñanza media: construcción de posiciones docentes en un contexto de incertidumbre

### RESUMEN

Se presentan resultados de una investigación sobre experiencias de estudiantes y docentes de enseñanza media de la periferia de Montevideo en relación a su educación durante la pandemia. La investigación, de corte etnográfico, abarcó a estudiantes y educadores y educadoras de tres centros educativos. Realizamos entrevistas, talleres de análisis de incidentes críticos, observaciones y análisis de documentación institucional y gremial. En este artículo analizamos la dinámica de construcción de posiciones docentes en un contexto de dificultades e incertidumbre como el de la pandemia y la crisis económica. La investigación nos permitió conocer las complejas

\* Doctor en Pedagogía por la UNAM y licenciado en Psicología por la Universidad de la República, de Uruguay (UdelaR). Profesor Adjunto del Programa Integral Metropolitano y del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Filiación: UdelaR. Correo electrónico: acano@pim.edu.uy. ORCID ID: 0000-0001-6076-5580.

\*\* Docente del Departamento de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, de Uruguay (FHCE-UdelaR). Filiación: UdelaR. Correo electrónico: ma.emilia.calisto@gmail.com. ORCID ID: 0000-0003-1044-8936.

\*\*\* Profesora de Filosofía por el Instituto de Profesores Artigas y licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, de Uruguay (FHCE-UdelaR). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, en dicha facultad. Integrante del "Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas" (FHCE-UdelaR). Filiación: UdelaR. Correo electrónico: ceciliansanchezg14@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-8439-100X.

\*\*\*\* Licenciado en Sociología por la UdelaR. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, de Uruguay (UdelaR). Filiación: UdelaR. Correo electrónico: marcos.bustos@cienciasociales.edu.uy. ORCID ID: 0000-0002-5501-4106.



dinámicas institucionales, simbólicas y pedagógicas que habilitan o dificultan el despliegue de respuestas colectivas a situaciones cambiantes en condiciones adversas en atención del sistema escolar público.

### PALABRAS CLAVE

Posiciones docentes ▪ enseñanza secundaria ▪ pandemia ▪ docencia

### TITLE

Pandemic and secondary education: building teaching positions in a context of uncertainty

### ABSTRACT

In this paper we present some results of a research project on the experiences of students and teachers of secondary education from the periphery of Montevideo during the pandemic. The ethnographic study involved students and educators from three educational centers. The methodological approach included interviews, critical incident analysis workshops, ethnographic observations, and analysis of documents produced by the institutions and the teachers' unions. In this paper we focus on analyzing the dynamics of the construction of teaching positions in a context of uncertainty and many difficulties, such as the pandemic and economic crises. The research allowed us to understand some of the complex institutional, symbolic and pedagogical dynamics that enable, or hinder, the implementation of collective responses to changing situations in adverse conditions within the public school system.

### KEYWORDS

Teaching positions ▪ secondary education ▪ pandemic ▪ teaching

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de covid-19 durante los años 2020 y 2021 provocó una crisis sanitaria, económica y social a escala global y local. En varios aspectos, se trata de una crisis civilizatoria, dado que puso en cuestión los modos en que los seres humanos nos relacionamos con la naturaleza y las implicaciones de los modelos de producción, comercialización y consumo de la globalización capitalista. Las diferentes desigualdades (entre países, clases, géneros) se agudizaron, y el fenómeno permitió visualizar a la vez la naturaleza de formaciones institucionales y sociales en crisis, como la emergencia de solidaridades y alternativas. Los sistemas de educación fueron uno de los espacios sociales en los que la pandemia impactó en mayor medida. Obligados a suspender las clases presenciales y al mismo tiempo sostener los diferentes mandatos que la sociedad proyecta sobre la educación, las instituciones, las y los educadores y las familias debieron afrontar una situación para la cual no estaban preparados.



El 13 de marzo de 2020 se confirmó el primer paciente con covid-19 en Uruguay, y de inmediato se comenzaron a implementar medidas de distanciamiento social y suspensión de actividades presenciales en las instituciones educativas. Desde entonces, los efectos de la pandemia, la crisis económica y las medidas de distanciamiento social han tenido un profundo impacto en nuestra sociedad, y particularmente en la educación. Junto con ello, también han sido numerosos los estudios que han procurado comprender diferentes aspectos de la problemática educativa en el contexto de la pandemia (para América Latina, véase por ejemplo: Dussel et al., 2020; Casanova, 2020; Barros et al., 2020; Cepal, 2020). Entre estos abordajes, notamos el menor desarrollo de estudios que pusieran en el centro las vivencias y experiencias de educadores y estudiantes, en particular aquellos que viven y trabajan en contextos y condiciones socioeconómicas signadas por la pobreza y la desigualdad.

Procurando aportar en esta dirección, entre agosto de 2020 y septiembre de 2021 realizamos una investigación con el objetivo de estudiar las experiencias educativas de docentes y estudiantes de enseñanza media en un barrio popular de la periferia de Montevideo. Seleccionamos tres centros educativos que tenían un vínculo previo de cooperación con un programa de extensión universitaria, en el marco del cual realizamos el estudio. Los tres centros comparten el territorio, pero tienen características diferentes que permiten abarcar una diversidad de situaciones: uno es un liceo público del Segundo Ciclo de la enseñanza media (es decir, los últimos tres años de la enseñanza secundaria), otro es un Centro Educativo Comunitario (CEC), también público, con una propuesta pedagógica más flexible, que apunta a lograr la asistencia de adolescentes que no han podido sostener una trayectoria educativa en un liceo, procurando su reincorporación futura, y el tercero es un Centro Juvenil, cuya propuesta socioeducativa está enfocada en los sectores más vulnerados del territorio. Con los y las estudiantes y educadores y educadoras de dichos centros, trabajamos desde una perspectiva etnográfica, realizando entrevistas en profundidad, observaciones participantes, talleres de análisis de incidentes críticos, talleres con técnicas sociodramáticas, además de la sistematización y análisis de documentación institucional y gremial, triangulada con la bibliografía disponible sobre el tema.

En el plano teórico, partimos del sentido benjaminiano del concepto de experiencia, es decir, como elaboración intersubjetiva de la vivencia a través de la palabra (discurso) (Benjamin, [1933]1982; Martínez de la Escalera, 2013). Tal como señala Carli (2012), la experiencia tiene una condición situada temporal y espacialmente, lo que permite analizar tanto la expresión y las significaciones de los elementos sobredeterminantes como las dimensiones históricas sedimentadas y naturalizadas. Carli (2012) la define como un punto de intersección entre el lenguaje público y la subjetividad. En ese sentido, permite “poner en suspenso las enunciaciones universalistas, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas a los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales”, como un modo de analizar nuestro objeto de estudio (p. 27).



Así, el análisis de la experiencia nos permite problematizar las múltiples dimensiones que lo atraviesan, para lo cual es necesario, además de dar cuenta de las experiencias de los sujetos, dar cuenta de la “cultura institucional” (Carli, 2012), en nuestro caso, de la enseñanza media pública.

Junto a los referentes mencionados, también acudimos al análisis político del discurso en la investigación educativa (Buenfil, 1994), y en particular al análisis de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014), procurando combinar el enfoque etnográfico –que se centra en las experiencias– con el análisis de las articulaciones discursivas por las que se construyen determinadas posiciones de sujeto. Southwell y Vassiliades (2014) observan que los y las docentes construyen “posiciones docentes” en su labor cotidiana realizada en contacto con problemáticas ligadas a la desigualdad social. Estas posiciones “suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros, autoritarios, paternalistas y normalizadores” (p. 166).

Desde esta perspectiva teórica, del conjunto de conclusiones de la investigación, en este artículo nos focalizamos en abordar la dinámica de la construcción de posiciones de sujeto que los y las docentes pudieron desplegar en diferentes momentos de la pandemia. Observamos las formas en que estas posiciones orientaron las prácticas en determinados sentidos, y las configuraciones que habilitaron u obstaculizaron respuestas colectivas en un contexto de incertidumbre y repliegue institucional. Analizamos los imaginarios, mandatos, ethos institucionales, afectos y discursos sociales en cuya articulación se produjeron las discusiones y elaboraciones intersubjetivas que hicieron experiencia (significaron y dotaron de sentido) a un sustrato de vivencias muy difíciles, complejas y llenas de sufrimiento, en un contexto material signado por la crisis económica y la desigualdad social. La investigación nos permitió conocer parte de las complejas dinámicas institucionales, simbólicas y pedagógicas que habilitan, o dificultan, la puesta en práctica de respuestas colectivas a situaciones cambiantes en condiciones adversas.

## CONTEXTO MATERIAL E INSTITUCIONAL DE LAS EXPERIENCIAS

Las experiencias y las posiciones docentes no suceden en el vacío: en cambio, son producidas en un contexto material y simbólico que no es accesorio sino constitutivo del objeto. Así, dar cuenta de lo que Carli (2012) llama “el contexto material de la experiencia” es indispensable para comprender en profundidad experiencias que están hechas, precisamente, de esa materia, y de los efectos, consecuencias,



condiciones, formas de adaptación y respuesta y formas de significación y sentido de los sujetos en su cotidianidad y sus situaciones concretas.

El territorio en que se ubican los centros educativos estudiados contiene una gran heterogeneidad interna, a la vez que está atravesado por profundas desigualdades (Aguiar y Borrás, 2021). El municipio en que se encuentran presenta indicadores socioeconómicos desfavorables, con una proporción de personas bajo la línea de pobreza que alcanza el 18,9%, una tasa de desempleo del 11,7% y un 25% de tasa de informalidad, según la encuesta continua de hogares (ECH) de 2018. En lo relativo a los indicadores educativos, están más pauperizados que el promedio montevideano (Aguiar y Borrás, 2021). En este contexto, la crisis económica que trajo aparejada la pandemia impactó en mayor medida, agudizando las problemáticas existentes.

El contexto institucional también es relevante para analizar los fenómenos estudiados. En el caso de Uruguay, a la naturaleza incierta y relativamente repentina del acontecimiento sanitario del covid-19, se le sumó un contexto de cambio de gobierno nacional, ocurrido a partir del 1º de marzo de 2020. Con ello cambiaron también las autoridades y orientaciones educativas, acordes a lo que ha sido caracterizado como un proyecto educativo neoconservador, con un discurso hostil hacia los y las docentes y sus organizaciones sindicales (Martinis, 2020). Este clima de conflictividad y desconfianza debilitó las respuestas institucionales en una coyuntura compleja.

Durante nuestro trabajo de campo, la expresión “mundos paralelos” apareció de forma recurrente en la percepción de los y las docentes en relación a las autoridades centrales de la educación. La percepción prevaleciente fue que en un momento en que se requería que la institución brindara marcos de acción y certezas para atenuar la incertidumbre propia de la coyuntura, lo que sucedió fue más bien lo contrario: crecieron las incertezas, ya sea por acción, omisión o estilo de comunicación institucional de parte de las autoridades centrales de la educación. Se percibió que las decisiones eran tomadas sin consultar a los centros educativos, y tanto profesores como directores solían enterarse de ellas a través de redes sociales o medios masivos de comunicación. Por otra parte, no se brindaron mayores apoyos ni acompañamientos ante la situación de crisis más que algunas partidas de insumos para las primeras desinfecciones de los liceos previas a la vuelta a la presencialidad.

Debe señalarse que en lo concerniente a la presencia y acompañamiento de las autoridades del propio liceo, las consideraciones son diferentes. Durante el 2020, el equipo de dirección estuvo a disposición tanto de docentes como de educandos y familias. Por ejemplo, permaneciendo algunas horas en la institución a pesar de la suspensión de clases, por si alguien necesitaba recurrir al lugar, o siendo receptivo a las propuestas docentes, ya sea la de retomar la coordinación o la de organizar las entregas de canastas alimenticias. Cabe destacar que luego del anuncio del retorno a la presencialidad, la dirección habilitó la creación de un “comité de regreso” integrado por ella misma, representantes de los docentes, del personal administrativo y del personal de servicio. En las entrevistas pudimos



cerciorarnos de que el equipo de dirección y el plantel docente trabajaban como un solo cuerpo para ir generando dispositivos y estrategias para enfrentar las novedades y sorpresas.

En cuanto a las decisiones y lineamientos transmitidos por las autoridades nacionales de la educación, nuestros entrevistados expresaron casi las mismas impresiones: notificaciones tardías o sobre la hora, conocimiento de noticias a través de medios de prensa, pocos referentes en la estructura institucional a los que recurrir, entre otras. En el trabajo de campo realizado en 2020, los relatos visualizaban un retiro de la institución que era vivido de forma ambivalente: como abandono y a la vez como posibilidad de un quehacer más autónomo.

Al indagar sobre el mismo tema en junio de 2021, se evidenció una suerte de retorno de la institución bajo la forma de la exacerbación de rituales y mecanismos de control, que los docentes vivieron como inadecuados y en algunos casos incomprensibles dado que respondían a una lógica diferente a la pedagógica, que ellos entienden debería ser la organizadora de la tarea docente. Esto aparece, además, articulado a una trama discursiva general hostil a las y los docentes de enseñanza media por parte de las autoridades educativas, lo que ahonda el malestar existente:

Este año hay más presiones desde afuera, desde la propia institución y de la Dirección General... Decía la compañera que te controlan el CREA, entonces dentro de poco me van a pagar cero peso, porque yo el CREA no lo uso. Uso Zoom, porque es lo más parecido a una clase, aunque no lo es ni cerca, envío material y recibo materiales por mail, hay un grupito de WhatsApp porque hay chiquilines que se les complica por otro lado, envío materiales al liceo, estamos a varios frentes. (profesor 2, taller 07/06/2021).

Las y los docentes perciben un contexto hostil en el que los mecanismos de control se tornaron omnipresentes e invisibles. Previamente, los cuerpos inspectivos podían ingresar a cualquier clase o revisar registros docentes en cualquier momento, pero mediante la formalidad de anunciarse y pedir permiso. A partir del uso de las plataformas virtuales, se inauguró una modalidad de control omnipresente en la que directores e inspectores pueden vigilar las plataformas de manera sorpresiva y sin arreglo a criterios formativos de algún tipo, simplemente como mecanismos de vigilancia y control.

## EL APÓSTOL Y EL PROLETARIO: POSICIONES DOCENTES EN TENSIÓN

La suspensión de las clases presenciales y los intentos de implementar modalidades de enseñanza a distancia ocurrieron de forma abrupta. Esto generó un contexto de incertidumbre y un vacío metodológico que las y los educadores debieron llenar por su cuenta. En este contexto, presenciamos controversias y debates entre



educadores y educadoras sobre sus posicionamientos respecto al trabajo docente en la situación en la que se encontraban.

Algunos y algunas refirieron a su trabajo como un tipo de tarea de servicio derivada de una vocación hacia el prójimo que produce una vivencia de la docencia como *apostolado*, en el sentido genealógico analizado por Varela y Fernández-Uría (1991) y Torres (2000). Por otra parte, emergió una posición más cercana a lo que llamamos la figura del *docente proletario*, que se concibe a sí mismo como un asalariado, sometido de la noche a la mañana por su empleador –el Estado– a una ampliación de las exigencias productivas y laborales, sin incrementar ni su salario ni su participación, y sin brindarle elementos básicos para el desarrollo de las tareas que se solicitaban. Por una parte, la posición del *docente apóstol* fue conformándose en torno a una dinámica de cierto voluntarismo, que llevó a que los y las docentes procuraran por sí mismos las respuestas, estrategias y soluciones que la institución no proveía. Por otra parte, la posición del *docente proletario* se articuló en torno a reivindicaciones laborales, que no siempre dejaban margen para la búsqueda de alternativas creativas a los problemas generados por la nueva situación.

Ciertamente, estas dos figuras de posiciones docentes contienen un sentido analítico, puesto que permiten describir y comprender fenómenos que observamos en la investigación. Sin embargo, es importante señalar que ambas categorías en ocasiones podían convivir en un mismo sujeto docente. En primer lugar, porque las experiencias son dinámicas y los actores van atravesando diferentes momentos y tomando diversas definiciones. En segundo lugar, porque la complejidad tanto de la realidad social en general como de la irrupción del evento pandémico en la tarea educativa han demostrado ser heteróclitas y poseer múltiples capas de significación.

## LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN DE CUIDADO

La escuela –*lato sensu*– es un espacio de experiencias (Dewey, 1938). En la medida en que el ordenamiento habitual de las condiciones primarias de la experiencia, el tiempo y el espacio, se dislocan, estas pierden su maleabilidad. Se produce un *shock* por el que, al menos en un principio, educadores y autoridades parecerían perder su habitual capacidad de moldear el fenómeno educativo. Con la irrupción de la pandemia, el espacio-tiempo de la institución escolar primero se detuvo y desapareció, luego se *virtualizó*, más tarde se reestructuró y fraccionó. Esto impactó tanto a estudiantes como a docentes en una secuencia de avances y retrocesos en general poco predecibles y en algunos casos carentes de planes de contingencia o proyección. Lo que podríamos llamar *acontecimiento pandémico* cambió a tal punto las condiciones de la experiencia educativa que nos permitió visualizar escombros de una estructura sacudida, pero también muchos elementos de sostén que no se derrumbaron y al mantenerse firmes fueron el cimiento de las acciones de emergencia que se desarrollaron.



Tal como señala Sahlins (1985), la historia es proceso y estructura, se desarrolla dialécticamente “según la convención y según la acción, como potencia y como acto” (p. 10). La estructura se expresa en la contingencia pero allí hay capacidad de agencia, y en la síntesis de los pequeños actos se puede reproducir o cambiar la historia. Un acontecimiento es una “relación entre un suceso y una estructura (o varias estructuras): un englobamiento del fenómeno en sí mismo como valor significativo, del que se deduce su eficacia histórica específica. [...] entre la estructura y el acontecimiento: la síntesis situacional de los dos en una ‘estructura de la coyuntura’” (Sahlins, 1985, p. 14).

Así es que ciertas coyunturas se vuelven relevantes pues demuestran una singular capacidad enunciativa del orden cultural en el que emergen. Desde esta perspectiva, comprendemos el acontecimiento pandémico como una súbita e inesperada irrupción en el devenir histórico educativo pero que no puede ni expresarse ni ser interpretada excluyendo su relación con la estructura histórica de las instituciones. En una original síntesis teórica, Sahlins (1985) propuso que “todo cambio práctico es además una reproducción cultural” (p. 135), que no hay acontecimiento “*sans sistema*” (p. 142), y que estas cruciales interrelaciones macro-micro se pueden observar desde un atento abordaje fenomenológico. Por lo cual, al acercarnos a las experiencias de los actores educativos del barrio Bella Italia desde la metodología propuesta intentando dialogar sobre sus experiencias durante el evento pandémico, hemos podido comprender algunos cambios contingentes en proceso. Así como también interpretar ciertas dimensiones estructurales fundamentales que les preceden y han perdurado. Algunas de ellas se han visto fuertemente interpeladas durante el último año, y otras históricamente fundantes pero más subterráneas se han movido a un primer plano, y pueden ahora ser más fácilmente visibilizadas, tal como sucede con las placas tectónicas en un temblor. Este es el caso de la dimensión de cuidado de la profesión docente al que este apartado refiere.

Según Vázquez y Escámez (2010), existen algunas variables que, si bien son cruciales para que el hecho educativo tenga lugar, suelen parecerse secundarias o accesorias, dado que habitualmente permanecen ocultas en el transcurrir normal de las experiencias. Sin embargo, se trata de necesidades fundamentales que se tejen en lo micro de los encuentros en el espacio de la institución. En nuestra investigación pudimos observar cómo la sacudida que produjo el evento pandémico puso sobre el tapete algunos significados y necesidades intrínsecas al fenómeno educativo. Específicamente la necesidad de que el cuerpo docente cuidara del estudiantado.

Tal como han evidenciado varios trabajos de investigación (véase por ejemplo Bordoli, 2015; Dogliotti, 2015; Romano, 2012), los discursos que componen modelos pedagógicos y figuras del oficio docente a partir de la modernidad históricamente han instituido significados y sentidos vinculados a la instrucción, la formación, el cuidado, el control, la preparación profesional, entre otros. En el caso de la enseñanza media, se trata de un ámbito educativo que contiene una condición particularmente ambigua, fruto de que allí coexisten y





tensionan imaginarios, concepciones y proyectos históricos que la definen de diferente manera (Romano, 2012): por su rol de selección propedéutica para los estudios universitarios; por su papel en la preparación para una salida laboral rápida; por su función de política de contención social; por su condición de experiencia educativa *per se*. Esta ambigüedad constitutiva conlleva también múltiples figuras docentes vinculadas en una u otra dirección, que la pandemia puso de relieve.

En un liceo de bachillerato, la figura docente vinculada a la enseñanza académica suele ser la que ocupa la centralidad de la escena. Sin embargo, en un sentido amplio, pero también muy concreto y cotidiano, las tareas de cuidados ocupan un lugar importante, aunque menos visible en condiciones *normales*. De entre los tres casos estudiados, quizá fue en el liceo donde la pandemia se sintió con más fuerza. Al igual que en otros liceos, allí prevalece la idea que indica que al centro educativo se va a aprender sobre una cierta asignatura y cada docente tiene como misión fundamental instruir sobre ella al estudiantado. Sin embargo, a diario las y los docentes realizan esfuerzos sistemáticos por conocer las trayectorias socioafectivas de cada uno de sus estudiantes; planifican sus clases considerando sus circunstancias de vida para que se produzcan aprendizajes significativos; les evalúan considerando sus diferentes capacidades, habilidades, inteligencias, entre otras. Estas son sólo algunas de las tareas que conllevan acciones de cuidado y para las que los docentes han recibido herramientas en su formación profesional.

La pandemia y la educación a distancia llevaron el cuidado a un extremo, sobreexigiendo a las y los docentes a un esfuerzo sin precedentes y difícil de afrontar, pero dejaron a la vista lo fundamental que es el cuidado para que otras dimensiones socialmente más reconocidas de la tarea educativa puedan realizarse. Escuchamos muchos relatos acerca de las preocupaciones docentes sobre las condiciones físicas de los lugares de estudio en los hogares, sobre el acceso a las TIC, sobre las necesidades alimenticias (claro es el ejemplo de la entrega mensual de aproximadamente setenta canastas de alimentos a las familias de estudiantes más pobres). En algunos relatos este interés emerge por su posicionamiento más humanista o en referencia a un compromiso político marcado. En otros, surge a partir del reconocimiento de que los educandos deben tener sus necesidades básicas satisfechas para que los aprendizajes disciplinares concretos sean viables. Cualquiera que sea la situación, entendemos que estos desvelos (que emergieron con mayor fuerza en el contexto de crisis socioeconómica de la pandemia) dejaron a la vista una preocupación por el rol cuidador del docente que responde a una ética específica. Esto que llamaremos ética del cuidado es parte fundamental de la ética disciplinar docente, y es parte del desempeño habitual de los y las profesionales de la educación.

Como ya mencionamos, el rasgo quizá más agudo de la crisis que atravesó el fenómeno educativo fue la dislocación del espacio-tiempo áulico. Se perdió la copresencia, en principio totalmente, y luego del retorno a la presencialidad de manera parcial al no poder integrarse los grupos completos (sino turnarse en los



salones según días y horarios de a medios o tercios de grupos). Esto afectó el núcleo de la tarea educativa ya que “La intervención profesional empieza en el encuentro mismo donde comienza a ordenarse la experiencia, a percibirse el sentido o el sinsentido de la propia escuela [...]” (Vázquez y Escámez, 2010, p. 11). Muchos y fuertes sinsentidos emergieron producto de la crisis, tanto de parte de estudiantes como de docentes. Entre estos últimos, quienes pudieron desplegar más herramientas, y hacerlo más rápidamente, fueron quienes se encontraban más apegados y conscientes de esta ética del cuidado como parte de su profesión. En palabras de una docente entrevistada: “hay docentes que trabajaron directamente y pusieron el foco en el vínculo [...] creo que esos la sufrieron menos” (entrevista a profesora 5).

Esta ética del cuidado subyace a las prácticas, más allá de las posiciones docentes que encontramos. En algunas ocasiones, se imbrica de modos predecibles; y en otras las atraviesa de modos más complejos. Otra profesora comenta: “se juntó la necesidad de sentir que estábamos ayudando a las familias de los gurises con un poco de conciencia de que la situación estaba complicadísima, un gran porcentaje de papás y mamás que venden en la feria, que hacen changas, que limpian casas [...] y te quedaste sin ingresos” (entrevista a profesora 1). Ella misma considera que la entrega de las canastas alimenticias –llevada adelante como iniciativa del colectivo docente del liceo– fue muy importante para sostener el vínculo. Señala:

Ya está instalado que a ese liceo se va no solo a estudiar, para ellos [estudiantes] estar sin el liceo era mucho más grave que estar sin clase, para mí fue incluso más importante que las clases que se le podían dar (entrevista a profesora 1).

Estas afirmaciones no expresan una postura altruista o simplemente asistencialista, sino que son parte de una elaboración colectiva, desde coordinaciones docentes y el núcleo sindical ampliado, de estrategias de atención a estudiantes, a partir de la identificación de situaciones complejas como las que nos describió esta otra docente:

Nos encontrarnos con gurises que a nivel emocional no estaban pudiendo sostener nada [...] angustia depresión, ansiedad, alteración del sueño, te dicen: *me paso hasta tarde conectado y no me puedo levantar* [...] a veces me decían: *necesito urgente ya alguien con quien hablar, no estoy pudiendo* (entrevista a profesora 4).

Este breve repaso ilustra la profundidad de la crisis socioeconómica derivada de la pandemia en los barrios del norte de Montevideo, así como su repercusión en las bases de la experiencia educativa. Tanto educadores y educadoras como educandos y educandas vieron sacudidas las variables fundamentales de su encuentro, el espacio-tiempo. Luego de los mayores cimbronazos se pudo ver qué partes estructurales del fenómeno educativo –que eran las más preparadas



para enfrentar este tipo de contratiempos— se sostuvieron en pie y fueron las que apuntalaron las acciones para afrontar la crisis. En este sentido, se debe destacar la visibilización de una tarea docente que es profesional y cuenta con una dimensión fundamental de su quehacer basada en la ética del cuidado. Sin embargo, es necesario alertar que todos estos esfuerzos y acciones docentes, de tener que persistir sin un adecuado apoyo y encuadre institucional que responda a las nuevas configuraciones sociales producto de la pandemia, corren el riesgo de quedar capturados por una lógica voluntarista y terminar elevando los niveles de frustración, impotencia y desánimo.

## DOCENCIA, CUIDADO Y GÉNERO

Analizar la dimensión de los cuidados en la profesión docente implica necesariamente considerar una dimensión de género. Tanto entre los diferentes grupos de estudiantes como entre los de docentes, nos encontramos con mujeres embarazadas y madres con hijos menores y adolescentes a su cargo, siendo algunas de ellas jefas de hogar. Gracias a las entrevistas con educadores supimos también que algunas jóvenes solían dedicar horas diarias al cuidado de hermanos menores, familiares mayores o en situación de discapacidad. Asimismo, pudimos observar que muchas de estas situaciones profundizaron sus dificultades y demandas de horas de cuidado durante el período de aislamiento. Lo cual es coincidente con la literatura producida en las últimas décadas que advierte que en períodos de crisis las demandas del cuidado se multiplican y vuelven a recaer con más fuerza sobre las mujeres. A su vez, las profesiones y empleos de cuidado y/o feminizados son los que sufren mayores grados de invisibilización (Carrasco et al., 2019). Históricamente en Occidente las tareas de sostenimiento de la vida se han dividido entre las de producción y reproducción. Estas últimas han quedado relegadas a la esfera de lo doméstico y bajo responsabilidad de las mujeres. Suelen ser asociadas al plano de lo privado y lo afectivo (Ortner, 1974), por lo cual, su reconocimiento social, tanto en lo económico (tiempo y energía invertidos en ello) como en su relevancia simbólica, ha quedado oculto durante siglos. Con la modernidad, la racionalidad se volvió un eje organizador de la cultura y las sociedades, haciendo que toda actividad humana que excediese tal lógica ingresara a los planos de lo moral, lo religioso y lo íntimo (De Barbieri, 1993). Así los estados nación abrazaron desde su concepción desfasajes e inequidades en su organización social (Lamas, 1986; Federici, 2013).

Recién en las primeras décadas del presente siglo, gracias a los estudios feministas del cuidado, se comenzó a correr el manto que ocultaba el trabajo pueras adentro de los hogares. Una de las primeras definiciones que apuntó en tal sentido fue dada por una académica estadounidense en 1990 que describió al cuidado como: “[...] el resultado de muchos actos pequeños y sutiles, conscientes o inconscientes que no se puede considerar que sean completamente naturales o sin esfuerzo [...]. Así nosotras ponemos mucho más que naturaleza en el



cuidado, ponemos sentimientos, acciones, conocimiento y tiempo” (Hochschild en Batthyány, 2011, p. 55).

Más recientemente, desde la sociología se plantea que el cuidado

[...] proporciona tanto subsistencia como bienestar y desarrollo. Abarca la indispensable provisión cotidiana de bienestar físico, afectivo y emocional a lo largo de todo el ciclo vital de las personas. [...] estas tareas involucran simultaneidad de papeles, roles y responsabilidades, espacios y ciclos, que para ser captados requieren considerar conceptos como los de dirección y gestión, no fácilmente traducibles en estimaciones de tiempo, intensidad o esfuerzo (Durán en Batthyány, 2021, p. 52).

Tanto la primera definición como esta muestran que no obstante una apariencia de simplicidad, el comprender el trabajo de cuidado implica adoptar una perspectiva compleja, profunda y abierta a la deconstrucción de esquemas y concepciones naturalizadas.

De forma similar a como ha sucedido con otras manifestaciones propias de la desigual estructura de género prevalente en nuestras sociedades en las que han existido avances, los logros en cuanto a la visibilización del trabajo de cuidado han tenido como contrapartida el refinamiento de algunas dinámicas de sujeción. Así como las “pedagogías de la crueldad” se han refinado de la mano del neoconservadurismo (Segato, 2018), existen sutiles dinámicas sociales que aún retienen a muchas mujeres en el ámbito de lo doméstico, y en el caso de las que se desempeñan en ocupaciones o profesiones, las empujan a hacerlo mayoritariamente en áreas “tradicionalmente femeninas” y de servicio o cuidado (Batthyány, 2021).

Batthyány plantea que el trabajo de cuidado se puede dividir entre el llamado “trabajo productivo” de cuidado (como la enfermería), trabajo doméstico y cuidado de menores a cargo. Notoriamente, en los dos últimos casos no existen franjas horarias, por lo cual, durante el período de distanciamiento social de la pandemia de covid-19, las mujeres se vieron enfrentadas a la complejidad de realizar diferentes actividades –si bien no les eran nuevas– de manera simultánea. En esa sincronidad de demandas se vio multiplicada la exigencia vincular y psicoafectiva, así como el subsidio económico que el trabajo no remunerado de las mujeres ofrece de manera indirecta al mercado (Batthyány, 2021).

Asimismo, en cuanto al cuidado de la salud, las mujeres también se vieron específicamente recargadas ya que en períodos de epidemias, pandemias, medidas de restricción, cierre de fronteras, etcétera, las redes sociales primarias –integradas sobre todo por mujeres– son claves en los procesos de cuidado de la salud (Evia y Viera, 2020, p. 63). Estas afirmaciones parecen verse reflejadas en algunas cifras que hemos encontrado respecto a la prevalencia de la enfermedad de covid-19 en nuestro país. Desde los 15 hasta los 75 años y más, el número de mujeres contagiadas de covid-19 en Uruguay ha sido mayor que el de hombres



en todas las franjas etarias, encontrándose un máximo en la diferencia de prevalencia entre los 25 y 34 años, franja etaria en la que se contagiaron casi el doble más de mujeres que de hombres (Caredio et al., 2021).

Según la investigadora brasileña Pimienta (2020), las epidemias y pandemias son siempre “cosas de mujeres”, ya que las tareas de cuidado que estas habitualmente realizan –tanto en la esfera doméstica como en la del trabajo remunerado– son justamente las que se ven más sobrecargadas debido a la agudeza de los problemas sanitarios. Así como el covid-19 tiene “rostro de mujer”, plantea que también tiene clase y raza. Ello produjo una evidente sobrecarga y pérdida de capacidad de enunciación de discursos en el ámbito de lo público para las mujeres en general (Pimienta, 2020).

Según el Censo docente de 2018, en Uruguay, el 70,4% de las profesoras de secundaria son mujeres (Administración Nacional de Educación Pública, 2018). Dentro de este porcentaje, a su vez, son mayoría las mujeres en edad reproductiva. Como señalan Díaz et al. (2021), el pasaje a modalidades de enseñanza virtual produjo una superposición del espacio-tiempo público de trabajo con el espacio-tiempo doméstico, lo que afectó en mayor medida a las profesoras mujeres. Las posiciones docentes están mediadas también por las configuraciones familiares y la experiencia de género. En un taller coordinado por estudiantes para la presente investigación (Díaz et al., 2021), las docentes plantearon sentirse desbordadas por el trabajo desde el hogar: “[...] abrir las casas, abrir nuestras familias es muy complicado [...] un compromiso hasta a veces desmedido ¿no? [...] tengo dos hijos chicos y estoy dando la clase con ellos ahí en la vuelta” (profesora 3, taller 27/05/2021). Díaz et al. (2021) observaron que, en la mirada de las docentes, las estudiantes mujeres también sufrieron en mayor medida la superposición de trabajo, cuidados y estudio: “En un sexto una gurisa [...] se me conecta al Zoom con el bebé y en un local de ropa, o sea [...] que labura y aparte hay un bebé [...] las tiene todas, ¿no?” (profesora 4, taller 27/05/2021).

Las docentes, narrando a sus alumnas de esta manera, configuran una posición de empatía frente a una experiencia compartida que está incidiendo en la práctica de ambas: “*nos pusimos al mismo nivel, todos estamos en la misma*”. Las tareas laborales, domésticas y de cuidados, al superponerse, rompen límites y parecen producir equivalencias de roles momentáneas (Díaz et al., 2021, pp. 18-19).

El cruce entre las diferentes desigualdades sociales estructurales tales como la clase, la raza, el género, la etnia, la edad, la orientación sexual entre otras, ha sido objeto de los estudios interseccionales en las últimas décadas. Si bien esta perspectiva no es nueva, las investigaciones que proponen explícitamente el uso de tal categoría –especialmente las de cuño feminista– han permitido comprender los rasgos propios de algunas opresiones y la particularidad de las praxis y trayectorias de ciertos sujetos sociales frente a otros. A primera vista, y a modo de ejemplo, sería fácil comprender que no es lo mismo ser una mujer afrodescendiente y pobre que ser un hombre blanco de clase media. Sin embargo, la manera en que



dichos posicionamientos se van construyendo históricamente son complejos. La categoría única “mujer” como tal no existe en la vida social, hay diferentes modos de experimentar el ser mujer. Asimismo, las propias categorías se van construyendo en una dialéctica de oposición entre ellas. La idea de ama de casa blanca de clase media porta una significación en oposición a la de “la doméstica” afrodescendiente (Viveros, 2016), incluso cuando esta última pueda ser una trabajadora remunerada. La primera encarna un “deber ser” y moralidad socialmente esperados, mientras que la segunda es depositaria de la desvalorización tanto material como simbólica producto del proceso histórico esclavista.

Dentro del universo de nuestra investigación, las vivencias de las docentes de clase media no fueron las mismas que las de las estudiantes menores de edad y de clases bajas, a pesar de que en ambos casos se pudiese tratar de mujeres madres. Comprender las vivencias, experiencias y diferentes trayectorias desde la interseccionalidad nos obliga a poner en diálogo nuestro marco teórico con un acercamiento micro, y a dar voz y participación a las sujetas, los sujetos y les sujetos de la investigación.

Tomando estas premisas, el relato en que una docente observa “Nos pusimos todos en el mismo lugar”, contiene una significación ambigua. Por una parte, da cuenta de una identificación transversal a las identidades de lo generacional y la clase, para significar un campo de experiencia compartido. Tanto estudiantes como docentes madres se vieron sometidas exponencialmente a la sobrecarga de trabajo no remunerado como efecto propio de la pandemia que ya hemos repasado; por ser mujeres, y por no pertenecer en ninguno de los casos a las clases socioeconómicamente más privilegiadas de nuestra sociedad. Sin embargo, por otra parte, se deben comprender los diferentes posicionamientos también de clase y su interacción con las tareas de cuidado. Mientras la docente accede al teletrabajo y se ve sobreexigida por las tareas de cuidado en el hogar de manera simultánea, la estudiante se encuentra *en* un puesto de trabajo presencial en condiciones de emergencia sanitaria exponiéndose tanto ella como su hijo. Recurrimos a esta breve digresión analítica para plasmar las diferentes vivencias con las que nos encontramos en el campo y sobre las cuales aún hay interrogantes tanto para responder como incluso para formularnos.

Para finalizar, tomando las metáforas de De Sousa Santos (2020), el campo de nuestra investigación, altamente *feminizado* por la significación social del rol docente, por la gran presencia de mujeres, por su enclave territorial en barrios pobres de Montevideo, constituye una compleja superposición e imbricación de *sures* (no geográficos, sino como espacio-tiempos políticos, sociales y culturales) (p. 45). Las adolescentes madres quizá sean quienes encontramos más al sur del sur, dada la interseccionalidad de sus desventajas con respecto a otros actores sociales. De todos modos, la pandemia como metáfora del dolor (Pimienta, 2020), no solo como dolencia fisiológica, ha afectado profundamente a todos los, las y les sujetos con que nos encontramos, específicamente en sus vínculos de cuidado con estudiantes, familiares, actores de la comunidad, e inclusive en el autocuidado, entendido como trabajo de sostenimiento del propio bienestar.



## CONCLUSIONES

Las posiciones docentes se construyen en una trama de significados y sentidos, condiciones materiales estructurales y situaciones coyunturales, imaginarios sociales y marcos institucionales, cuyo conocimiento permite comprender mejor las experiencias y las prácticas concretas de los actores, por fuera de las ilusiones tecnocráticas tan al uso en las discusiones educativas contemporáneas. Las figuras y posiciones docentes planteadas en este artículo dan cuenta de configuraciones preexistentes que el acontecimiento de la pandemia permitió observar, pero también de desplazamientos y respuestas novedosas que los actores pudieron desplegar en un contexto en que los organizadores institucionales estaban desbordados.

En este marco, lejos de constituir posiciones homogéneas y compactas, se conformaron como un espacio de controversias y discusiones abiertas. Esto enriqueció al colectivo docente, en los casos en que habilitó la construcción de un pensamiento y una orientación colectiva sobre la situación, posibilitando un espesor reflexivo dentro de una dinámica general pragmática de respuestas de emergencia. Por otra parte, también sucedió que algunas discusiones político-pedagógicas quedaron rápidamente capturadas por un registro de tipo moral. Este registro se expresó en ocasiones neutralizando una posición diferente mediante un juicio moral; como en la discusión sobre si educar en las plataformas virtuales disponibles profundiza o no la desigualdad, o si dejar de hacerlo resuelve o profundiza el problema. Bajo las formas más rígidas de las posiciones confrontadas, las premisas de alguno de los componentes en pugna se internalizaban como mandatos inmutables. El resultado fue con frecuencia una mayor fragmentación del colectivo docente.

En concordancia con esta línea de interpretación, pudimos observar un cambio en el modo en que aparecía el sentimiento de incertidumbre en 2021 respecto a 2020. Al inicio de la pandemia, la sensación de perplejidad era muy grande, y el repliegue de la institución generó como respuesta el despliegue de un repertorio de acciones desde el colectivo docente que ocuparon el espacio institucional y acotaron el margen de incertidumbre existente. En 2021, la cuota de incertidumbre era aún muy grande, y la situación sanitaria, más grave que la de 2020, pero los sentimientos que aparecían aparejados a la incertidumbre eran mayormente el del malestar, el enojo, el cansancio y la saturación. En muchas ocasiones nos encontramos con respuestas que podríamos llamar adaptativas, como forma de autoprotección en un contexto de sobreexigencia laboral que se extendía indefinidamente en el tiempo.

Así surgieron respuestas de adaptación amarga a condiciones laborales o institucionales que se consideran inmutables, la primacía de un principio de protección individual ante un entorno que se percibe amenazante, la angustia individualizada sin posibilidad de tramitación colectiva, la desesperanza como captura de la razón crítica, el despliegue pragmático de respuestas técnicas sin reflexión ni emoción pedagógica, las corazas de defensa ante realidades muy



difíciles, el ofuscamiento resignado ante prácticas y discursos de la autoridad educativa que se viven como hostiles y distantes a las condiciones del trabajo docente, el miedo. La generación de espacios y momentos para la elaboración colectiva de los diferentes planos de la situación social y educativa se evidencia como una necesidad muy importante. No solamente en el plano de la tramitación colectiva de problemas y malestares que, siendo sociales y estructurales, quedan con frecuencia individualizados y ligados a la situación, sino también en el plano de la creación pedagógica, la elaboración teórica, la búsqueda de respuestas, la investigación y la experimentación en equipos, y el diálogo con la academia, como parte de la organización del trabajo docente en los centros educativos.

## REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Censo Docente 2018*. Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.
- Aguiar, S. y Borrás, V. (2021). De periferias y desigualdades espaciales: el municipio F de Montevideo. En M. Pérez Sánchez et al. (dirs.), *Territorio e integralidad: experimentando lo común*. Montevideo: PIM-UdelaR.
- Barros, S.; Muriete, R. y Romano, A. (2020). Educación y vida en común en tiempos de confinamiento. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, nº 81, diciembre, segunda época. Clacso.
- Batthyány, K. (2011). Los cuidados desde una perspectiva de género y derechos. En A. Carrasco et al. (coords.) (2011). *El cuidado humano. Reflexiones (inter)disciplinarias* (pp. 54-65). Montevideo: MSP-UdelaR.
- Batthyány, K. (2021). *Políticas del cuidado*. Buenos Aires-México: Clacso-UAM Cuajimalpa.
- Benjamin, W. ([1933] 1982). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: FHCE-UdelaR.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Caredio, V., Bartaburu, F. y Traibel, F. (2021). Coronavirus en Uruguay: número de casos, curva de contagios y cantidad de vacunados. *Diario El País*, 30 de marzo / Mapas y Gráficos.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (eds.). (2019). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Madrid: Catarata-Fuhem-Ecosocial.
- Casanova, H. (coord.). (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*, México: UNAM.





- Cepal. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: Cepal-Unesco.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, (18), 145-169.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.
- Díaz, E., Maidana, S., Mier, C., Fernández, L. y Ferreira, A. (2020). Experiencias y posiciones docentes en tiempos de pandemia [trabajo final del Seminario de Docencia I], Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (inédito).
- Dogliotti, P. (2015). Figuras de autoridad y enseñanza. *Páginas de Educación*, 3(1), 105-116.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNPE Editorial Universitaria.
- Evia, V. y Viera, M. (2021). Parir y nacer en tiempos de covid-19 en Uruguay. En *Alteridades*, 31(61), 51-65.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, VIII(30), noviembre, 173-198.
- Martínez de la Escalera, A. y Linding, E. (coords.). (2013). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el lenguaje social y político*. México: UNAM Facultad de Filosofía y Letras-Juan Pablos Editor.
- Martinis, P. (2020). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Práxis Educativa*, (15), 1-24, Ponta Grossa.
- Ortner, S. (1974). Is Female to Male as Nature Is to Culture? En M. Rosaldo y L. Lamphere (eds.), *Woman, Culture, and Society* (pp. 68-87). Stanford: Stanford University Press.
- Pimienta, D. (2020). Pandemia é coisa de mulher: breve ensaio sobre o enfrentamento de uma doença a partir das vozes e silenciamentos femininos dentro das casas, hospitais e na produção acadêmica. *Tessituras. Revista de Antropologia e Arqueologia*, 8, enero-junio, 8-19.
- Romano, A. (2012). Pensar el currículum desde la clase. En A. Romano (comp.). *La tradición escolar: posiciones*. Montevideo: UdelaR-CSIC (Ediciones universitarias).
- Sahlins, M. (1985). *Islas de historia. La muerte del Capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, XI(11), 1-25. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf)
- Torres, R. (2000). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza [Documento de trabajo], Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.



Vázquez V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México, 1-18.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.

*Recepción: 26/10/2022*

*Aceptación: 15/03/2023*