

**Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre:
desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19****Being an early childhood educator in times of uncertainty:
challenges for professional development in context COVID-19****Ser um educador de infância em tempos de incerteza:
desafios para o desenvolvimento profissional no contexto COVID-19**Ignacio Figueroa-Céspedes¹, ORCID 0000-0002-2756-1831Paula Guerra Zamora², ORCID 0000-0001-8180-3101Alejandro Madrid Zan³, ORCID 0000-0001-7902-4192¹ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*² *Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*³ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile***Resumen**

La pandemia por la COVID-19 desafió a docentes e instituciones educativas a continuar desarrollando su trabajo a pesar del cierre de sus instalaciones, lo que los llevó a buscar alternativas pedagógicas. Este artículo busca comprender cómo un grupo de educadoras de párvulos chilenas han experimentado las demandas de la pandemia en su accionar profesional. Este artículo es parte de un estudio cualitativo más amplio, de corte narrativo, y focaliza en las experiencias de seis educadoras experimentadas en ejercicio, a través de entrevistas semiestructuradas estudiadas por un análisis temático. Se encontraron cuatro temas principales que constituyen desafíos para su aprendizaje profesional: (1) la incertidumbre y coexistencia de roles, (2) el dominio de las tecnologías para el aprendizaje remoto, (3) la relación con las familias, y (4) las tensiones pedagógicas en torno a la enseñanza virtual en contextos de primera infancia. Estas cuatro categorías se articulan en torno a la necesidad de formar y acompañar a las educadoras para dar mejores respuestas a la enseñanza en contextos de incertidumbre, al mismo tiempo que emerge la necesidad de reconocer el quehacer de las educadoras de párvulos para nuestra sociedad.

Palabras clave: COVID-19; pandemia; educación infantil; identidad docente; desarrollo profesional

Abstract

The COVID-19 pandemic challenged teachers and educational institutions to continue developing their pedagogical work despite the closure of their facilities, seeking alternatives for it. This article seeks to understand how a group of Chilean nursery school teachers adapt their professional actions to the demands of the pandemic. This article is part of a broader qualitative study, of a narrative nature, and focuses on the experiences of six professional practicing educators, through semi-structured interviews, which were studied through a thematic analysis. Four main themes were found to constitute challenges for their professional learning: (1) uncertainty and coexistence of roles, (2) the mastery of technologies for remote learning, (3) the relationship with families and (4) pedagogical tensions around virtual teaching in early childhood contexts. These four categories are articulated around the need to train and accompany educators to provide better responses to



teaching in contexts of uncertainty, while at the same time the need to recognize the work of early childhood educators for our society emerges.

Keywords: COVID-19; pandemic; early childhood education; teacher identity; professional development

Resumo

A pandemia da COVID-19 desafiou professores e instituições educacionais a continuar a desenvolver seu trabalho pedagógico apesar do fechamento de suas instalações, buscando alternativas para seu trabalho pedagógico. Este artigo procura entender como um grupo de educadores chilenos da primeira infância adaptam suas ações profissionais às exigências da pandemia. Este artigo é parte de um estudo qualitativo mais amplo, de natureza narrativa, e enfoca as experiências de seis educadores praticantes experientes por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram estudadas através de uma análise temática. Quatro temas principais foram considerados como desafios para sua aprendizagem profissional: (1) incerteza e coexistência de papéis, (2) domínio de tecnologias para aprendizagem à distância; (3) relação com as famílias; e (4) tensões pedagógicas em torno do ensino virtual nos contextos da primeira infância. Estas quatro categorias são articuladas em torno da necessidade de treinar e acompanhar educadores a fim de oferecer melhores respostas ao ensino em contextos de incerteza, ao mesmo tempo em que emerge a necessidade de reconhecer o trabalho dos educadores da primeira infância para nossa sociedade.

Palavras-chave: COVID-19; pandemia; educação infantil; identidade do professor; desenvolvimento profissional

Recibido: 04/10/2021

Aceptado: 15/07/2022

Correspondencia: Ignacio Figueroa-Céspedes, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
E-mail: ignacio.figueroa_c2018@umce.cl

La pandemia por la COVID-19 ha afectado a todos los sectores de la sociedad, revelando limitaciones en los sistemas educativos (Fullan et al., 2020). Para disminuir el riesgo de contagio los establecimientos educativos debieron cerrar sus instalaciones, continuando su trabajo pedagógico a distancia, enfoque que implica que el estudiantado no esté físicamente presente en la institución (Muñoz & Lluch, 2020), realizando las actividades pedagógicas desde sus casas.

En este contexto, la experiencia de confinamiento ha desafiado a las comunidades educativas a repensar sus prácticas y, de esta forma, adaptarse a los nuevos entornos (González et al., 2020). En este proceso, la investigación evidencia una vivencia angustiada del profesorado ante el abandono percibido por la administración educativa, denunciando respuestas improvisadas sin disponibilidad de recursos, formación ni medios para desarrollar su trabajo pedagógico (Molina & Pulido, 2021). El ejercicio de la docencia remota implicó cambios en el rol de docentes y estudiantes, intensificando la participación de la familia como nexos o espectadores del proceso (Muñoz & Lluch, 2020).

Con el cierre de centros educativos, Rojas et al. (2021) describen una crisis de los cuidados, siendo principalmente las mujeres quienes asumieron en sus hogares la responsabilidad del cuidado de niños y niñas, amplificando la inequidad de género y la

sensación de malestar por desarrollar de forma simultánea actividades productivas y de cuidado.

En el caso de la educación parvularia, se observan particularidades que complejizan el proceso educativo. En este nivel, la naturaleza del trabajo pedagógico es difícil de abordar de forma remota (Ruiz et al., 2021), dado que la interacción entre educadora y niño/a requiere del contacto cara a cara para promover un aprendizaje basado en la confianza y la seguridad emocional (Zuloaga, 2019). Esto provocó desgaste entre los equipos docentes, quienes debieron generar estrategias para cumplir con los requerimientos educativos. En este sentido, ha resultado indispensable la colaboración con las familias, considerando que los párvulos requieren de acompañamiento para acceder a las actividades pedagógicas planteadas remotamente (Quinones et al., 2021).

Sumado a lo anterior, la educación parvularia presenta un rol docente altamente feminizado, el que se asocia a la función de cuidado y bienestar (Olave, 2020; Poblete, 2018). Además, las educadoras experimentan tensiones ante los procesos de escolarización temprana de la política de rendición de cuentas, los que restringen su toma de decisiones, limitando su radio de acción al aula en donde se puede preservar el vínculo amoroso y el juego, pero sin capacidad de influir en las políticas educativas (Pardo & Opazo, 2019).

En contextos regulares, la educadora de párvulos ejerce una labor altamente emocional, que demanda una continua autorregulación, para generar interacciones cómodas con niños y niñas (Fu, 2015). Durante la pandemia, esta situación se acentuó por una desvalorización de la labor profesional percibida por parte de las educadoras, en especial desde las familias, amenazando su bienestar emocional (Quinones et al., 2021). Lo anterior en un escenario en donde coexiste la falta de reconocimiento de su trabajo, bajos salarios y un cuestionamiento del estatus profesional de las educadoras de párvulos (Arteaga et al., 2018; Pardo & Opazo, 2019; Poblete, 2018).

La interpretación que las educadoras de párvulos hacen de sus roles dependerá de sus propias experiencias y de las formas en que se definen a sí mismas dentro de un contexto interaccional particular. En consecuencia, sus identidades se construyen en un proceso de negociación continua entre la subjetividad y objetividad de su trabajo (Olave, 2020). Para Poblete (2018), las educadoras de párvulos experimentan tensiones entre relaciones de explotación y de admiración, representándose como mujeres altruistas, devotas y sacrificadas, lo que contradice la intención de profesionalizar la docencia en primera infancia.

En este sentido, la presente investigación busca conocer de qué forma un grupo de educadoras de párvulos han asumido en su praxis la perturbación de su quehacer cotidiano (Sardí, 2013) en el contexto de pandemia. Lo anterior, de acuerdo con Hanna et al. (2019), implica tensiones, desequilibrios, crisis o nuevas elaboraciones, que dan cuenta de conflictos entre la situación percibida y la identidad profesional estándar, promovida por la formación docente y la política pública. Esto entendiendo que la identidad profesional implica un proceso que evoluciona, que se construye y se reconstruye en interacción con otros: personas, instituciones y contextos culturales (Rodgers & Scott, 2008), y que para Beijaard et al. (2004) supone una constante interpretación y reinterpretación contextualizada de sus experiencias. Esto implica, según Sarceda (2017), una búsqueda de sentido a su quehacer, vinculándose con una reflexión consciente y sistemática como vía para el aprendizaje profesional (Korthagen, 2017).

El impacto de la pandemia en la educación ha despertado el interés académico, desarrollándose investigaciones que recogen la experiencia docente en la educación remota de emergencia, considerando aspectos emocionales, el apoyo institucional o las competencias

profesionales requeridas para estos contextos (González et al., 2020; Molina & Pulido, 2021; Quinones et al., 2021; Ramos et al., 2020; Ruiz et al., 2021). No obstante, existen escasos estudios que aborden la temática en el nivel de educación parvularia en Chile. El objetivo de este artículo es comprender cómo un grupo de educadoras de párvulos experimenta las complejidades de su desempeño profesional en el contexto de la COVID-19.

Materiales y métodos

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de alcance descriptivo e interpretativo (Aguirre & Jaramillo, 2015), ya que su directriz es comprender las experiencias de un grupo de educadoras de párvulos y su quehacer en el contexto de la crisis sanitaria. El método corresponde a un estudio de caso múltiple con orientación narrativa (Riessman, 2008), dado que busca explorar la experiencia vivida, facilitando la interpretación de los significados construidos, y abordando sus recuerdos, considerando la relación que tiene con otros aspectos de su subjetividad (Braun & Clarke, 2006).

Participantes

Las participantes se seleccionaron mediante un muestreo intencionado con base en criterios específicos (Flick, 2015) que incluyen: poseer el título de educadora de párvulos, ser educadoras experimentadas, tener una experiencia laboral superior a cinco años (Freeman, 2001) y trabajar en instituciones educativas de Chile en el nivel de educación parvularia.

El caso se compone de seis educadoras, de entre 31 a 42 años de edad ($M = 36.8$), que trabajan en distintas regiones de Chile, desempeñándose con niños y niñas de entre tres meses y cuatro años de edad en jardines infantiles, cinco de administración pública y uno de administración por vía transferencia de fondos públicos (VTF). Dos de los jardines trabajan en modalidades no convencionales:¹ jardín en recinto penitenciario y jardín comunitario. En términos de su formación continua, una educadora cuenta con título de magíster, dos con diplomados, una con cursos de especialización en pedagogía Waldorf y las dos educadoras restantes han realizado cursos de corto aliento. Se optó por dar variabilidad a la producción de experiencias, tanto en la institución y modalidad donde se desempeñan como en la región en la que trabajan, considerando los distintos escenarios y alteridades presentes (tabla 1).

Tabla 1

Caracterización de las participantes

Nombre ficticio	Edad	Estudios	Región	Modalidad	Dependencia
Alicia	39	Magíster	Arica y Parinacota	Jardín en recinto penitenciario	Pública
Pamela	37	Cursos	Arica y Parinacota	Jardín comunitario	Pública
Ivana	42	Esp. Waldorf	Metropolitana	Jardín Infantil	VTF
Carmen	37	Cursos	O'Higgins	Jardín Infantil	Pública
Romina	31	Diplomado	Los Ríos	Jardín Infantil	Pública
Andrea	35	Diplomado	Aysén	Jardín Infantil	Pública

¹ Se refiere a modalidades comunitarias no habituales, por ejemplo: jardines situados en hospitales, penitenciarias, etc.

Instrumentos de producción de información

Se realizaron entrevistas semiestructuradas de carácter narrativo, entre el segundo semestre de 2020 y el primer semestre de 2021. El guion de la entrevista se organizó siguiendo la propuesta de Sarceda (2017), que considera preguntas e interacciones a lo largo de las distintas etapas vitales de cada educadora: infancia/adolescencia, toma de decisiones y paso por la universidad, años de docencia y actualidad, ámbito en el que se focaliza el artículo. El instrumento fue validado en su contenido por tres doctores en educación, que se desarrollan como académicos investigadores, ajustándose sus preguntas y redacción. La entrevista fue aplicada de forma remota a cada educadora en tres sesiones, de una hora cada una, en donde se abordó principalmente la experiencia durante el primer año de pandemia. En todos los casos estudiados, ese primer año de trabajo pedagógico se ejecutó en modalidad remota, por disposiciones de las autoridades.

Análisis de la información

Posterior a la transcripción de las entrevistas, se realizó un análisis narrativo temático (Riessman, 2008), a partir de las experiencias relatadas por cada educadora. Se realizó un proceso de codificación abierta, identificando aquellas situaciones y emociones experimentadas, así como las acciones ejecutadas, para generar categorías inductivas que configuren los grandes temas abordados por las educadoras en sus narrativas.

En un siguiente paso metodológico, siguiendo las recomendaciones de Braun y Clarke (2006), se revisó la pertinencia del funcionamiento de códigos y categorías, a partir de la lectura y validación del equipo investigador, garantizando la solidez conceptual de los temas levantados. Con la finalidad de dar sustento a las categorías, se incluyeron en el relato de los temas emergentes segmentos de citas de las participantes. Se utilizó para el análisis el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti. 8 ©.

Consideraciones éticas

La investigación siguió los lineamientos éticos de negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento (Flick, 2015), respetando la integridad de las educadoras participantes, que firmaron un consentimiento informado validado por el comité de ética de la Universidad de Santiago. Para efectos de anonimato a cada educadora le fue asignado un nombre ficticio en la investigación.

Resultados

Como resultado del análisis narrativo emergen cuatro grandes temas: (a) la incertidumbre y coexistencia de roles, (b) dominio de las tecnologías para el aprendizaje remoto, (c) relación con las familias, (d) tensiones pedagógicas.

La incertidumbre y coexistencia de roles

Las educadoras describen procesos de desestructuración de su rol profesional, vinculada al desarraigo de su espacio habitual: el aula. Se presenta un cuestionamiento de los principios fundantes y claves de sus prácticas, como el afecto y el contacto físico. La experiencia de la pandemia se describe como una situación extraña, perturbadora, ante la cual las educadoras responden inicialmente con desorientación y angustia, lo que resulta

especialmente patente en aquellas educadoras que iniciaban el ciclo de enseñanza, ya que no conocían a los niños y niñas ni a sus familias.

Pasó que partimos con entusiasmo, luego vino esta desorientación [...], qué podemos hacer y ahí estuve más o menos dos semanas en el limbo. No sabía qué hacer, si tomar o no tomar, si evaluar o no evaluar, cómo contactar a las familias, cómo comunicarme con ellos. Recién los estaba conociendo, no había vinculación alguna, no existía confianza, nada, nada (Andrea).

En este sentido, el aislamiento y la imposibilidad de “estar ahí” con niños y niñas implicó para las educadoras una pérdida afectiva importante, al no poder apoyarlos. Las educadoras perciben que el trabajo presencial les permite hacer la diferencia en términos de las trayectorias de niños y niñas, por lo que la condición de incertidumbre les afecta emocionalmente.

Creo que ha sido un proceso el de la pandemia, de sentirlo por no poder estar en el trabajo práctico con los niños, sabiendo que hay condiciones que son muy adversas en sus vidas. En eso uno lo resiente mucho (Ivana).

Durante el primer año de pandemia, el quehacer pedagógico se realizó a distancia, desde los hogares de las educadoras, a través de videoconferencias o grabación de cápsulas con experiencias pedagógicas. En este ejercicio de teletrabajo, las educadoras debieron ajustar el rol profesional con su vida familiar, implicando situaciones emergentes en las que las educadoras debían coordinar demandas personales y profesionales.

Terrible porque me ha costado mucho compatibilizar todo. Ser mamá, trabajar, ver las tareas, y ahora todo el día, así como copado, corro desde que me levanto hasta que me acuesto [...]. De verdad, me ha costado un poco (Carmen).

Además, en el contexto de incertidumbre del primer año de pandemia las educadoras vivenciaron malestar y vaivenes emocionales, producto de la necesidad de responder adecuadamente en un contexto social altamente tensionado por la pandemia y el potencial riesgo de contagio de la población.

Pasar por distintas emociones, distintas sensaciones [...]. Hubo prejuicios, hubo miedo, desde el ámbito profesional, desde lo personal también, hubo muchas etapas que viví. Primero... el bajón, “¡ah!, no tengo ganas de hacer nada”; después la actividad: “¡ah!, tengo que sanitizar todo, porque nos vamos a contagiar, nos va a dar COVID” (Andrea).

También emerge la emoción de la tristeza, reflejándose una sensación de altas expectativas para un retorno que nunca se materializaba. Ante esto, las educadoras se muestran perplejas con el devenir del quehacer educativo, lo que las interpela acerca de su función educativa y, al mismo tiempo, las defraudan las condiciones laborales en ese contexto de incertidumbre.

Por un lado, se da este discurso de que son muy importantes las integrantes del equipo, de que tenemos que estar bien primero nosotras para que puedan estar bien los niños y las niñas. Pero resulta que, a la hora de lo quiubos y en la práctica, eso no se llevó a cabo ni tampoco se respetó. Entonces, por supuesto que quedaron muchos corazones dolidos y decepcionados (Romina)

Dominio de las tecnologías para el aprendizaje remoto

Al momento de adentrarse al escenario de la pandemia, un primer desafío fue el adecuarse al contexto de enseñanza remota y demostrar dominio sobre las tecnologías de la información. Esto en particular para mantener contacto con los niños y niñas y sus familias para dar continuidad al trabajo pedagógico. Una de las educadoras se refiere a esta situación:

Obligadamente todas las educadoras hemos tenido que saber e interiorizarnos sí o sí en el tema de las TIC, por ejemplo, en algún momento de querer organizar algo con los apoderados cuando les estamos mandando las estrategias, la manera en que nos vamos a acercar a los niños y niñas, cómo vamos a hacer llegar los juegos que queremos llevarles (Romina)

Este dominio de las tecnologías refiere principalmente a plataformas de comunicación sincrónica, que no eran habituales en su práctica y que requerían un aprendizaje orientado al desarrollo de sus experiencias pedagógicas. Esto es profundizado por otra educadora:

Bueno, en el caso de [...] conocer este tipo de plataformas, como Zoom o Teams, no era algo que una usara de forma cotidiana, entonces igual requiere un aprendizaje (Alicia).

En este sentido, las educadoras señalan que inicialmente no recibieron la formación necesaria desde sus instituciones para aproximarse a la enseñanza en línea. Ante el desconocimiento y la falta de formación, las educadoras buscaron alternativas autogestionadas para desarrollar su dominio en el contexto de emergencia. En el caso de Alicia, por ejemplo, se presenta un proceso de transferencia tecnológica de parte de los hijos de algunas educadoras, quienes ya tenían experiencia y manejo de las plataformas de sus colegios. Este recurso formativo se extiende al resto del equipo docente.

Una de las tías tiene un hijo que es pequeñito y él era mucho más hábil en ocupar esta plataforma que nosotras. De hecho, él nos enseñaba porque ha tenido clases, él empezó mucho antes y fue mostrándonos las alternativas y cómo podíamos utilizarlo de mejor manera (Alicia).

En términos de la formación en tecnologías, este proceso de ingreso o profundización en el campo de la virtualidad ha implicado nuevos aprendizajes profesionales, al tiempo que ha propiciado oportunidades para acceder a experiencias formativas novedosas.

Yo creo que hay más tiempo también, se ha dado como para poder leer, poder aprender de otras pedagogías. Yo estoy haciendo un seminario, por lo tanto, tengo más tiempo para poder estudiar para ese seminario, conectarme a las clases... (Ivana).

Relación con las familias

Un tercer ámbito de transformación declarado por las educadoras es el vínculo con las familias. Durante la pandemia esta relación cambió. Las educadoras reportan una comunicación más directa, debido principalmente a que se dejaron de lado las formalidades para acceder a los mundos de vida de niños y niñas y por extensión a la de sus familias. Debido al formato de enseñanza remota, las educadoras reportan un mayor protagonismo de las familias, dado que han tenido que transformarse en “intermediarios” de su acción pedagógica, al preparar las condiciones para una interacción sincrónica o compartir el material audiovisual enviado por el jardín de forma asincrónica.

Igual tratamos de generar instancias con los bebés, del pequeño con la mamá, y de poder ir mostrándole estrategias, porque los niños aprenden jugando y es a través de una interacción directa. Entonces, es poquito lo que podemos hacer a través de este medio con los chiquitos, pero sí con las mamás, de entregarles estrategias, de hacerles sentido al trabajo y estimulaciones que están haciendo ellas en el día a día (Alicia).

Las educadoras reportan que se comunican con las familias a través de redes sociales, correo electrónico y llamados telefónicos. El medio de comunicación por excelencia ha sido el WhatsApp, dada su accesibilidad e inmediatez. En esta comunicación las educadoras amplían los límites de la relación profesional, mostrándose acogedoras, cercanas y disponibles en el periodo. No obstante, esta experiencia no ha resultado sencilla, ya que algunas familias no actúan de forma recíproca en la comunicación, al no responder a sus requerimientos pedagógicos.

Cuando te dejan el visto es lo peor que te puede pasar, te dejan el visto y no te ponen “Ok” ni nada. Tú no sabes, entonces, porque interpretas, eso es lo que tiene el ser humano [...]. Yo veo el visto y digo: “¡Ay!, no le gustó, se enojó, a lo mejor me dejó el visto y no tuvo el tiempo para responder, tuvo un accidente”, qué sé yo... se le cayó el teléfono y después se le olvidó (Andrea).

Para resolver la falta de reciprocidad, las educadoras toman posición y actúan reflexiva y colaborativamente para comprender el escenario y responder al contexto. Las respuestas que dan en términos generales son colegiadas e implican la necesidad de articular una propuesta atingente basada en la comunicación abierta y directa.

Entonces, después de mucho conversar esta situación y de sostenerse en el tiempo [nos preguntamos]: ¿qué podemos hacer?, ¿qué estrategia podemos buscar?, ¿cómo podemos motivar?, ¿cómo podemos incentivar la participación? (Andrea).

De esta forma, resulta importante para las educadoras acceder a los mundos de vida de las familias, construyendo una relación de acompañamiento y apoyo. Esta indagación cercana y de preocupación permite acercar el proceso pedagógico, dotándolo de sentido, al adentrarse en el impacto de la pandemia en sus cotidianidades. Aunque perciben que la relación con las familias por vías virtuales no es comparable con la experiencia presencial.

Nos hemos comunicado mucho por correos, por WhatsApp, yo tengo un correo [electrónico] especial para ellos y ellas. Pero de repente por el tema de las

evaluaciones me tenían que hacer llegar evidencias de las actividades de aprendizaje que hacían en la casa y pesaba mucho, no funcionaba el correo, me lo mandaban al WhatsApp. Entonces se ha cambiado una estrategia por la otra. Pero es distinto, es diferente poder conectar con la familia presencialmente, estar con ellos a un correo, que para mí, es más frío (Romina).

Las educadoras se plantean distintas innovaciones, como sesiones breves sincrónicas con el párvulo y su familia o conversatorios diseñados flexiblemente para atender a las necesidades que plantean madres, padres y cuidadores. Por ejemplo, en el caso de Pamela, se observa la construcción de un espacio de reflexión emergente en un proyecto denominado *ludotecas virtuales*, en el que se generan intercambios sobre temas de interés con las familias, transformándose, además, en una instancia de contención emocional.

Entonces, cada sesión vamos conversando distintos temas que los vamos proponiendo entre ellas y yo, y hemos andado en eso, ha sido un espacio tan rico. Creo que lo bueno de la pandemia ha sido eso, las familias lo valoran y dicen: “es que esto nunca lo tuvimos antes, nunca pudimos conversar a este nivel” (Pamela).

Tensiones pedagógicas

En relación con la implementación de una pedagogía remota se reportan tensiones respecto a la posibilidad de ajustar sus prácticas docentes a esta modalidad. Al profundizar, se evidencia una sospecha acerca del alcance de una modalidad de enseñanza desconocida y la supresión de aspectos sensibles de la experiencia concreta, lo que lleva a cuestionarse, en un inicio, la posibilidad de educar a párvulos en línea. Además, se refleja una tensión sobre las evaluaciones, ya que en ocasiones no eran devueltas por las familias, lo que interrumpe el seguimiento pedagógico. Se reporta la necesidad de trabajar, paralelamente a los objetivos de aprendizajes, la cuestión emocional.

No me perjudicaba hacerlo a través de videos, por ejemplo. Lo que complicaba más acá era el tema de las evaluaciones y la organización del tiempo, y cómo esto a su vez se trabajaba de manera paralela, por cómo uno se va sintiendo emocionalmente en este contexto de pandemia, en el escenario que se vivió el año pasado (Romina).

Para resolver estas tensiones emergen herramientas como la actitud lúdica y el histrionismo en las experiencias pedagógicas remotas. Los mecanismos utilizados incluyen: cápsulas audiovisuales y encuentros sincrónicos. Estas dan cuenta de la necesidad de operar pedagógicamente desde una lógica de espectáculo teatral para emular la experiencia presencial y sostener la atención e interés de niños y niñas.

¿Cómo hago para transmitir esto? Primero, lo que voy a transmitir en la cápsula a mí me tiene que gustar, tiene que notarse que lo estoy pasando superbien y eso, lo tengo que transmitir. Segundo, los niños se tienen que vincular conmigo, no me conocen: ¿de qué forma se pueden vincular conmigo, si yo estoy superseria y les hablo con tecnicismos? Tengo que ser cercana: ¿y cómo?, mi cara, sonreír, abrir los ojos, gesticular. Tercero, tengo que mirar a la cámara, porque ahí están ellos, tengo que imaginarme que están ahí, entonces, ya no puedo mirar para el costado o para abajo,

los estoy viendo a ellos. Entonces, así de a poquitito fui practicando y después ya me salía natural (Andrea).

Esta adaptación a contextos virtuales implicó en el caso de Ivana una transacción con los principios pedagógicos que inspiran su accionar. Se plantea la crítica al uso de pantallas en edades tempranas y a la imposibilidad de estar con el otro, junto con la noción de experiencia que está en la base de su pedagogía.

No es lo mismo que vivenciarlo, en eso sí se siente, se resiente no estar al lado del otro, poder escucharlo, poder mirarlo. Creo que en la pedagogía Waldorf es básico el estar juntos y hacer comunidad, poder mirarnos, poder saber cómo están para comenzar una clase (Ivana).

Esta tensión implicó, en un inicio, una negociación de sentidos en el que se impone la situación de emergencia, debiendo rescatar aspectos centrales de cada pedagogía, por ejemplo, la noción de autonomía y el acompañamiento adulto como ejes del ejercicio docente en modalidad virtual.

Discusión

La presente investigación se propuso comprender las experiencias de un grupo de educadoras de párvulos experimentadas en el contexto COVID-19. Los hallazgos muestran cuatro temas emergentes que, en concordancia con Ruiz et al. (2021), reportan la coexistencia de labores educativas y asistenciales, el trabajo intensivo con las familias, así como los ajustes a la planificación didáctica, contemplando las tecnologías en período de confinamiento. Las educadoras experimentaron vaivenes emocionales con desorientación, angustia y tristeza. La incertidumbre de la situación implicó la difuminación de los límites entre el rol personal y profesional, ya que, como señala Durán (2020), al utilizarse el hogar como lugar de trabajo se develan potenciales conflictos. Entre esos roles superpuestos se encuentran los de cuidado en sus propios hogares, dada la ruptura de las redes de apoyo por los procesos de confinamiento (Rojas et al., 2021) y el rol de apoyo asistencial a las familias (Ruiz et al., 2021). También el relato da cuenta del temor ante el avance de la pandemia, la imposibilidad de estar con los párvulos en el jardín y la expectativa de un retorno a la presencialidad que no logra materializarse si no hasta el segundo año de pandemia.

Con relación al dominio de las tecnologías, las educadoras respondieron adaptándose activamente a la modalidad remota, a través de la autogestión. Reportaron una falta de apoyo del sistema educativo, que actúa de forma reactiva, en la línea de la improvisación pedagógica (Molina & Pulido, 2021). A pesar de lo anterior, la pandemia es percibida por las educadoras como un escenario que les ha permitido aprender nuevas competencias pedagógicas, que debieron integrar a su función de apoyo y articulación de redes en beneficio de los niños y niñas que atienden.

En búsqueda de adaptarse a la modalidad remota, fue necesario que las educadoras extendieran su labor a la familia, quienes operan como “intermediarios” de la función pedagógica. Allí se observaron una serie de problemas que dan cuenta de la necesidad de reculturizar a la comunidad educativa para movilizar el aprendizaje en contextos de emergencia (Fullan et al., 2020), así como conducir un proceso de reconocimiento del rol de las educadoras (Quinones et al., 2021) y de la noción de cuidado como un proceso compartido

(Rojas et al., 2021). Esto es especialmente importante, considerando las características del nivel educativo, en donde la articulación entre cuidado y pedagogía es clave, requiriéndose ampliar y abordar la situación crítica que implicó el cambio en los hábitos y cotidianidades de las familias y educadoras debido a la pandemia.

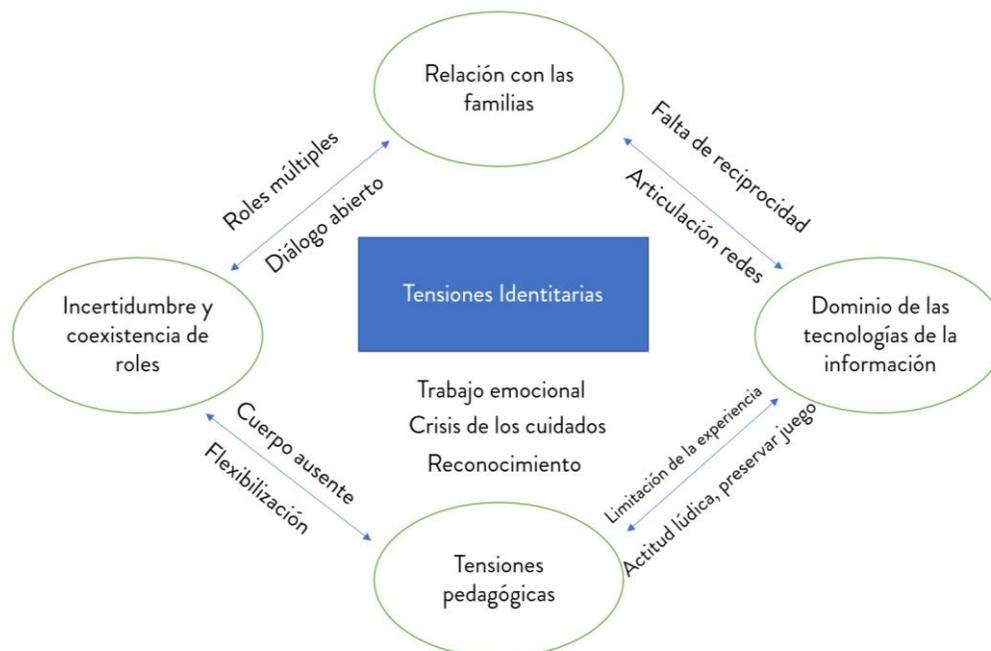
En relación con las tensiones pedagógicas experimentadas por las educadoras, se vinculan con la sospecha inicial sobre la viabilidad de una educación mediada por pantallas con niños y niñas de edades tempranas. En particular se reportan problemas en torno a las evaluaciones pedagógicas y el abordaje de la cuestión socioemocional, sin contar con la corporalidad y expresiones de afecto físico. Es así como en sus interacciones a distancia las educadoras deben desplegar histrionismo, teatralidad y buen humor, dando cuenta de una actitud lúdica, favorable para el aprendizaje infantil (Singer, 2013). En la narrativa de las educadoras se aprecia un ajuste y flexibilización de su práctica, reelaborando creencias en torno a la enseñanza virtual y al vínculo profesional con las familias, propiciando un diálogo abierto y sensible a la contingencia. Las educadoras no solo utilizaron una tecnología sofisticada (Iriarte et al., 2021; Ruiz et al., 2021), sino que ampliaron la noción de innovación, desarrollando una competencia mediática, que tiene como base una buena comunicación, expresión y gestión del conocimiento compartido.

De esta forma, en el contexto de la COVID-19 las educadoras han experimentado tensiones identitarias (Hanna et al., 2019), al resituar su práctica docente en un contexto adverso, que contraviene principios claves en la educación infantil: la presencia del cuerpo y el afecto (“estar ahí”), el bienestar, el juego, la autonomía progresiva y el acompañamiento mediador como claves de la praxis. En este sentido, las zonas de incertidumbre (Sardí, 2013) experimentadas por las educadoras fueron abordadas con actuaciones que reafirman la relevancia que tiene la educación infantil para las trayectorias de niños y niñas. Lo anterior se vincula con el ejercicio de reivindicación identitaria ligado a la búsqueda de sentido (Sarceda, 2017) y a la intención de preservar la pedagogía centrada en el niño como elemento esencial en la identidad de las educadoras (Pardo & Opazo, 2019). Esta situación informa acerca de la necesidad de explorar la construcción de la identidad profesional en el contexto laboral y cómo se rearticula en función de los requerimientos contextuales y demandas contemporáneas (Beijaard et al., 2004; Rodgers & Scott, 2008).

También resulta relevante identificar la labor emocional que desarrollaron las educadoras (Fu, 2015), quienes debieron regular su emocionalidad, sacrificando, en muchas ocasiones, su privacidad y descanso, para brindar acompañamiento a los niños y niñas y sus familias. Esto da cuenta de una construcción identitaria que emerge desde la postergación de su lugar en el mundo, para entregarse a su misión de resguardo y protección infantil (Poblete, 2018). En este sentido, resulta necesario que las instituciones desplieguen estrategias para mitigar los efectos y secuelas emocionales del confinamiento (Ramos et al., 2020), apuntando a asegurar condiciones de bienestar y reconocimiento para las educadoras (Arteaga et al., 2018; Quinones et al., 2021), y a fortalecer espacios de reflexión que permitan un aprendizaje profesional situado y colaborativo (Korthagen, 2017).

Lo anterior se puede apreciar en la figura 1, que resume las interconexiones entre las situaciones enfrentadas y las actuaciones ejecutadas por las educadoras.

Figura 1
Resumen conceptual



Es necesario que estas situaciones experimentadas sean analizadas en las distintas comunidades de práctica, abordando la crisis de los cuidados desde una perspectiva de género (Rojas et al., 2021), al promover la solidaridad entre las educadoras y sus equipos (Quinones et al. 2021) y cuestionar la postergación profesional (Poblete, 2018). Esto implica coordinar esfuerzos colaborativos para propiciar interacciones armoniosas, seguras y estables, que es un factor clave para el desarrollo infantil (Zuloaga, 2019). Para reflexionar a partir de los entramados experienciales analizados, el abordaje narrativo de las situaciones sociales (Riessman, 2008; Sardí, 2013; Sardí & Andino, 2013) constituye una herramienta con alto potencial en cuanto estimula la incorporación de la subjetividad en la formación inicial y continua, como un aspecto relevante en el proceso de construcción de la identidad docente.

Conclusión

La presente investigación da cuenta de cuatro grandes desafíos para el grupo de educadoras experimentadas estudiado, estos son (1) la incertidumbre y coexistencia de roles, (2) el dominio de las tecnologías de la información, (3) el vínculo con las familias, y (4) las tensiones pedagógicas vinculadas con la adaptación a la nueva situación de emergencia.

Estos resultados describen la necesidad de abordar en el desarrollo profesional docente la creación de condiciones para aprender a vivir en tiempos de incertidumbre, con un tiempo discontinuo y en la disyuntiva de las relaciones entre el yo y el otro (Britzman, 2007). Es prioritario acoger aquello que no se puede comprender, poniendo en el centro un sentido humanitario en el que el cuidado del otro y la hospitalidad sean valores que guíen la transformación pedagógica de la educación infantil. Estos hallazgos son relevantes para

enriquecer el desarrollo profesional docente desde el entramado entre la biografía personal y profesional y entre las experiencias académicas y vitales (Sardí & Andino, 2013).

Esto valoriza la necesidad de comprender y reflexionar de forma situada y consciente (Korthagen, 2017) la triada emoción-cuerpo-afectividad, mostrando la necesidad de superar el individualismo y el exitismo presentes en el sistema educativo chileno (Muñoz, 2020), e invitando a formar docentes flexibles, que respondan críticamente a los contextos cambiantes. Al mismo tiempo, este estudio vuelve a instalar la necesidad de un mayor reconocimiento a la función docente en la educación para la primera infancia (Arteaga et al., 2018; Pardo & Opazo, 2019; Poblete, 2018; Quinones et al., 2021; Sarceda, 2017; Scherr & Johnson, 2017).

Se espera que los hallazgos de esta investigación aporten a una mejor comprensión de la experiencia de las educadoras de párvulos en Chile, reportando la necesidad de potenciar desde las instituciones y políticas educativas las condiciones para el trabajo docente en educación infantil.

Financiamiento

Programa de Becas 2018 del Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.

Referencias

- Aguirre, J. C. & Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Arteaga, P., Hermosilla, A., Mena, C., & Contreras, S. (2018). Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos. *Ciencia y trabajo*, 20(61), 42-47.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12.
- Durán, N. I. (2020). El Teletrabajo y la conciliación con el entorno de convivencia familiar durante la Pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Psicológica, (ESPECIAL)*, 68-72.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 72-79). Cambridge University Press.
- Fu, C. S. (2015). The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the Mediating Effect of Psychological Capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 145-156.

- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Educación reimaginada; El futuro del aprendizaje*. New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. <https://deep-learning.global/wp-content/uploads/2021/06/TRADUCCION-Education-reimagined.-The-future-of-learning-NPDL-2020.pdf>
- González, G., Barba, R. A., Bores, D., & Gallego, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La covid-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 21-33.
- Iriarte, M., Rivera, D., & Celly, S. (2021). La competencia mediática en la educación infantil en Ecuador. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 8(190-212), 50-63.
- Korthagen, F. A. (2017). A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on situated learning. En *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 528-544). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n30>
- Molina, J. & Pulido, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 45-55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>
- Muñoz, J. & Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3).
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Pardo, M. & Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Cultura y Educación*, 31, 1-26. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Poblete, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the “good” early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <http://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Quinones, G., Barnes, M., & Berger, E. (2021). Early childhood educators' solidarity and struggles for recognition. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4), 296-308. <https://doi.org/10.1177/18369391211050165>
- Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K., & Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.

- Rojas, S, Energici, M., Schöngut, N., & Alarcón, S (2021). Im-posibilidades del cuidado: reconstrucciones del cuidar en la pandemia de la covid-19 a partir de la experiencia de mujeres en Chile. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 45, 101-123. <https://doi.org/10.7440/antipoda45.2021.05>
- Ruiz, A. M., Picazo, M., & Cotan, A. (2021). Docentes en remoto: Una investigación narrativa sobre la labor de escuelas infantiles durante el confinamiento. En B. Puebla-Martínez & R. Vinader-Segura (Coords.), *Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundial* (pp. 1771-1785). Dykinson.
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias pedagógicas*, (30), 281-300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>
- Sardí, V. & Andino, F. (2013). Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos En V. Sardí (Coord.). *Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras* (pp. 56-75). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Sardí, V. (2013). La escritura de las prácticas en la formación docente en letras. En V. Sardí (Coord.), *Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras* (pp. 10-32). Editorial de la Universidad de La Plata.
- Scherr, M. & Johnson, T. G. (2017). The construction of preschool teacher identity in the public-school context. *Early Child Development and Care*, 189(3), 405-415.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 172-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Zuloaga, M. L. (2019). Interacciones significativas para el desarrollo humano. *Avances en Psicología*, 27(2), 123-134.

Cómo citar: Figueroa-Céspedes, I., Guerra Zamora, P., & Madrid Zan, A. (2022). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>

Contribución de los autores: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

I.F-C. ha contribuido con a, b, c, d, e; P. G. Z. con d, e; A. M. Z. con e.

Editora científica responsable: Dra. Cecilia Cracco.