



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

“La problemática de la continuidad pedagógica en el Nivel Inicial: el caso del Jardín de Infantes N° 927 de Bahía Blanca durante el año 2020”

Autor: Silvina Alejandra Viozzi

Directora: Esp. Mabel Diaz

BAHÍA BLANCA

2022

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Silvina Alejandra Viozzi, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Esp. Mabel Díaz.

Agradecimientos

En primer lugar, a mi familia, a Agustina, a Santiago, mis hijos y a Juan, mi esposo ya que sin el acompañamiento incondicional de ellos no hubiera podido transitar la carrera y llegar a esta instancia.

A mis padres, quienes siempre confiaron en mí y me apoyaron con cada logro obtenido.

A mi directora Mabel, con sus saberes y paciencia dedicó su tiempo, me acompañó, me enseñó y alentó a no bajar los brazos a pesar de los obstáculos.

A mis compañeras, que siempre me hicieron sentir parte del grupo, compartiendo horas, vivencias, experiencias.

A mis amigos, por el apoyo de toda la vida.

A la Universidad Nacional del Sur, por darme la oportunidad de seguir creciendo.

¡Gracias infinitas!

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1: Estado de la cuestión	10
Capítulo 2: Marco metodológico	13
2.1 Diseño de investigación	13
2.2 Preguntas de investigación	15
2.3 Objetivos	15
Capítulo 3: Recorrido histórico del Nivel Inicial en Argentina	17
3.1. Surgimiento del Nivel Inicial en Argentina	17
3.2. El Nivel Inicial desde sus comienzos: objetivos y funciones	21
3.2.1 El desafío de asistir, cuidar, educar	23
Capítulo 4: Derechos	27
4.1 Legislación sobre Derechos de niños y niñas	27
4.2 Derecho a la educación	29
Capítulo 5: La continuidad pedagógica en el segundo ciclo del Nivel Inicial	32
5.1 Caracterización de la continuidad pedagógica reglamentariamente	32
5.2. La continuidad pedagógica dentro de un marco excepcional	33
5.3 Lo acontecido en pandemia en el Jardín en la ciudad de Bahía Blanca	37
5.4 La continuidad pedagógica de alumnos y alumnas del Jardín de Infantes N ° 927 de la ciudad de Bahía Blanca	38
Capítulo 6: Desigualdades durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio	43
6.1: Los contextos desfavorables y la educación inicial	43
6.2 Niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social durante el aislamiento	50

	5
6.3 El papel de las familias en la educación durante la pandemia	51
Capítulo 7: Conclusiones	53
Referencias Bibliográficas	57
Anexos	62

Resumen

Esta tesina fue el resultado de un proceso donde se buscó analizar la continuidad pedagógica en un jardín de infantes de Bahía Blanca, situado en un barrio periférico de la ciudad, en contexto de pandemia durante el año 2020.

El encuadre metodológico elegido fue el diseño cualitativo desde un abordaje etnográfico, utilizando, dadas las circunstancias de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), herramientas de la etnografía virtual: entrevistas, encuestas, utilizando diferentes plataformas y recursos para obtener datos de análisis. Así mismo, se estudiaron diferentes leyes, documentos y resoluciones oficiales que ayudaron a comprender la problemática suscitada por la pandemia.

A partir de lo indagado junto al aporte del marco teórico que sustenta el trabajo, se concluyó que en condiciones socio-económicas desfavorables, la continuidad pedagógica resultó ser un reflejo de la realidad de la comunidad del jardín, dando cuenta y observando cómo fueron aumentando las desigualdades y brechas sociales preexistentes.

Así se abrieron nuevos interrogantes, en tanto secuelas que la pandemia dejó a su paso y sus consecuencias en nuestras infancias y en los propios docentes.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación, el problema analizado es la manera en que se lleva a cabo la continuidad pedagógica en el Jardín de Infantes N° 927 de la ciudad de Bahía Blanca durante el año 2020, en un contexto social de derechos vulnerados. Si bien existen leyes que amparan los derechos de niñas y niños, estos quedan en gran medida como una mera enunciación, sin ser cumplidos de manera efectiva y sin que medien sanciones al respecto.

A principios del año 2020, gobiernos de todo el mundo debieron tomar drásticas medidas ante la aparición de un virus desconocido (Covid -19). Argentina no quedó al margen del mismo, por lo que el Gobierno Nacional por medio de la Resolución 108/2020 ¹ decidió el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) a partir del día 16 de marzo de ese año. Adhiriendo a esta decisión, la provincia de Buenos Aires a través de la Dirección General de Cultura y Educación (D. G. C. y E.) resolvió la puesta en marcha de un Plan de Continuidad Pedagógica (Resolución D. G. C. y E. 574/2020) con el objetivo de que “los estudiantes de todos los niveles y modalidades puedan seguir con el proceso educativo desde sus hogares, con el acompañamiento de sus docentes”². A causa de la pandemia, diversas actividades debieron interrumpirse, el Sistema Educativo no fue la excepción, los establecimientos quedaron vacíos de alumnos y alumnas desde el Nivel Inicial hasta Institutos Superiores y Universidades. Esto irrumpió en la tarea diaria y en la cotidianeidad de las instituciones. Así es que diez millones de estudiantes dejaron de asistir a clases presenciales diariamente, según lo expresado en el portal Argentina.gob.ar.

El motivo que ha dado lugar a la inquietud de explorar la problemática enunciada radica en la necesidad de revisar, desde una mirada pedagógica, social y crítica, la complejidad que supone seguir con clases no presenciales en el contexto de pandemia, denominada “continuidad pedagógica” según el Reglamento de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (p.48).

El interés siendo docente de la institución, consistió en analizar los modos de vinculación con la comunidad educativa y las formas que asumió el sostenimiento de la

¹ Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

² Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-574-2020-342643>

continuidad pedagógica en el jardín de infantes específicamente, recuperando las voces, junto a las incertidumbres, también las molestias y la desazón que por momentos se vivieron tanto a nivel del personal y de las familias que componen el jardín, qué cuestiones entran en juego, cómo se manifiestan relaciones, tensiones, necesidades y de qué modo quedaron en mayor medida expuestas las desigualdades estructurales preexistentes.

Las nuevas condiciones existentes pusieron en alerta el derecho a la educación. En Argentina, el Estado Nacional, garante de este derecho, activó rápidamente una serie de medidas y estrategias que incluyeron la ejecución de la continuidad pedagógica, para que la educación sea garantizada.

Este trabajo se realizó, tal lo mencionado anteriormente, en el Jardín de Infantes N° 927, situado en un sector alejado del centro de la ciudad de Bahía Blanca. La comunidad educativa que lo conforma corresponde al sector medio-bajo de acuerdo al diagnóstico socio-económico obtenido, compuesto por familias que en su mayoría realizan trabajos informales, como tareas de albañilería, viven de “changas”, limpian casas, entre otras actividades, trabajadores a los que la pandemia afectó notablemente. Asimismo, muchas de ellas reciben asistencias otorgadas por el Estado, como Asignación universal por hijo (AUH), Ingreso familiar de emergencia (IFE), entre otras. Al interior de algunas familias, hay adultos analfabetos, por lo que también resultó un obstaculizador en el acompañamiento pedagógico de niños y niñas desde sus hogares. El jardín contó en el 2020 con una matrícula de ciento setenta (170) alumnos y alumnas, de los cuales sólo treinta y dos (32) concurrían al comedor a recibir almuerzo, (cupó otorgado por el Consejo Escolar de la ciudad). En tiempos de presencialidad, a la totalidad del alumnado se les otorga desayuno y/o merienda. En momentos de no presencialidad, esto fue reemplazado por módulos alimentarios que incluían alimentos secos con alto porcentaje de carbohidratos y poca calidad nutritiva, incrementándose por pedido de las familias con el correr de los meses.

En función del trabajo investigativo realizado, esta tesina ha sido estructurada en siete capítulos. En el Capítulo 1, se recupera el estado de la cuestión acerca de la problemática estudiada, y los marcos conceptuales que la encuadran.

En el Capítulo 2, se presenta el marco metodológico, en la que se optó por el diseño cualitativo desde un abordaje etnográfico, ya que posibilita recuperar la heterogeneidad entrelazada entre prácticas, relaciones, creencias y aspectos que se construyen dentro del campo social, “y aquellos aspectos “no documentados” o “los reales asuntos en juego”. (Rockwell y Ezpeleta, 1983). El tema específico a estudiar, como fue explicitado anteriormente, es la

situación específica de la continuidad pedagógica en plena pandemia, en el año 2020 en el Jardín de Infantes N ° 927 de Bahía Blanca.

En el Capítulo 3 se realiza un recorrido por el surgimiento e historia del Nivel Inicial en nuestro país, su evolución hasta la situación actual, considerando los objetivos y funciones, los dilemas que lo atravesaron y atraviesan, así como también se incluye la tarea docente en el Nivel.

En el Capítulo 4 se hace foco en cuestiones sobre los derechos de niños y niñas, las leyes que le dan marco, cómo estas se visibilizan en las políticas educativas y específicamente se analiza el derecho a la educación, por ser parte del problema a investigar.

En el Capítulo 5 se desarrollan conceptos teóricos relacionados con la continuidad pedagógica, tanto desde lo establecido reglamentariamente, como lo que sucedió en el trabajo diario a raíz de la pandemia y lo que supone la misma desde el paradigma de la complejidad. Vinculado a esto, se hace referencia a la falta de información preexistente y de cómo se fueron realizando investigaciones al respecto. Se incluye, además, la conceptualización de la memoria pedagógica, herramienta utilizada en educación para trabajar sobre las trayectorias educativas de alumnos y alumnas.

A continuación, en el Capítulo 6 se hace referencia a las desigualdades sociales y educativas que los niños y niñas del jardín enfrentan en la cotidianeidad, desde la perspectiva del colectivo docente de la institución que buscó sostener la continuidad en sus aprendizajes, sorteando dificultades a diario.

En el capítulo 7 se presentarán las conclusiones a las que se han arribado y que así mismo dan lugar a nuevos interrogantes sobre lo que implica el futuro del formato de educación en estos tiempos de excepcionalidad.

Capítulo 1

Estado de la cuestión

En este capítulo, se presenta el estado de la cuestión y las discusiones conceptuales que existen en torno al fenómeno de la continuidad pedagógica en un jardín de infantes de Bahía Blanca. Aspectos esenciales de este trabajo son el pensar dicha continuidad, específicamente en el Nivel Inicial, considerando necesariamente la función del mismo a través del tiempo en nuestro país y qué se entiende por enseñar y aprender en el jardín de infantes.

Existen variados estudios y trabajos de investigación sobre el Nivel Inicial, su evolución y especificidad adquirida con el tiempo en trabajos escritos por Sarlé, P. 1994; Golbert, L. 2010; Malajovich, A. 2006; Pastorino, H. 1996 y Harf, R. 1997, así como autores dedicados a su caracterización desde sus concepciones didácticas y pedagógicas: Malajovich, A. 2006 y 2017; Ponce, R.; Sarlé, P. 1994; Brailovsky, D. 2016 y 2020. Existe además un documento marco que orienta la enseñanza y el aprendizaje en el Nivel Inicial: el Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires, 2008. A su vez, y desde el discutido criterio del cuidado se pueden encontrar materiales compilados en Redondo, P. y Antelo, E., 2017; aportando su mirada sobre el tema, al igual que Malajovich, A. 2017; Faur, E. 2017; Tiramonti, G. 2004 y Brailovsky, D. 2020.

El carácter novedoso e inédito de la situación estudiada hace que sean escasas y recientes las investigaciones sobre el tema. Durante el año 2020 se han realizado variedad de actividades como conversatorios, videos, conferencias, podcasts, jornadas, publicaciones, informes, circulares entre otros, revisando lo que estaba sucediendo en tiempos de pandemia y ASPO. A medida que fue transcurriendo el aislamiento, se redactaron documentos e informes oficiales al respecto que se tomarán en cuenta durante la investigación.

Mientras el ASPO se llevaba a cabo en Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación en el mes de julio de 2020 realizó un informe preliminar sobre políticas educativas en el contexto nacional e internacional y la continuidad pedagógica en el marco del aislamiento. Desde esta perspectiva la propia continuidad pedagógica debe ser entendida como un intenso proceso de aprendizaje de los sistemas educativos, y, por lo tanto, debe ser evaluada. Es por eso que el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Secretaría de Evaluación e Información Educativa y en el marco de un acuerdo del Consejo Federal de Educación

(Resolución 363/20)³, implementó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica con el objeto de generar información sobre la respuesta del sistema educativo argentino en el contexto del Aislamiento por covid-19.

Por su parte, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires mediante la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación de la Subsecretaría de Planeamiento⁴ desarrolló, en el año 2020, una investigación para generar información y producir análisis sobre los programas y proyectos puestos en marcha desde la suspensión de clases presenciales. El proyecto se denomina Continuidad Pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Perspectivas de actores escolares en tiempos de pandemia, y “se propone analizar los modos de vinculación en la comunidad educativa y las formas que asume el sostenimiento de la Continuidad Pedagógica en la educación obligatoria de la Provincia” DGCE (2020 p.1). Los planteos y resultados de estos trabajos serán retomados en los próximos capítulos, poniéndolos en diálogo con el análisis realizado.

En línea con lo expuesto anteriormente, el conjunto de políticas de continuidad pedagógica en el marco de la emergencia sanitaria impactó y modificó diversos aspectos (institucionales, sociales, pedagógicos, organizacionales, etc.) específicamente en el trabajo que nos compete, en el Nivel Inicial. Siguiendo la idea del impacto causado por el aislamiento, un artículo elaborado por Martínez, D. y Walker, V. (2020) permite reflexionar, a partir de intercambios con docentes y familias, cómo repercutió la medida de distanciamiento entre docentes, alumnos y alumnas. Por su parte, Ruppel, G. (2021) realizó un trabajo de investigación exploratorio donde analiza las reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial a partir de las políticas de continuidad pedagógica impulsadas en contexto de pandemia por COVID-19 en la ciudad de Bahía Blanca durante el ciclo lectivo 2020.

Al respecto, autores reconocidos (Brailovsky, D; Núñez, P; Redondo, P; Puigross, A, Pineau, P, Dussel, I; Pereyra, P, entre otros) compilaron dos libros “Pensar la educación en tiempos de pandemia I” y “Pensar la educación en tiempos de pandemia II” (2020). En ellos se

³ disponible en: <http://dges-cba.edu.ar/>

⁴ Disponible en: https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/proyecto_de_investigacion.pdf

abordan temas desde la historia, sociología, pedagogía, etc. y cómo la actividad educativa fue afectada de algún modo por la situación sanitaria.

Previo a la pandemia, en nuestra ciudad, Alarcón, S., Sapini, S., Gayone, M. Y Viego, V. (2019) problematizan la cuestión de la inclusión en el Nivel Inicial concluyendo que:

La denominada inclusión educativa genera exclusión en los hechos... El déficit de condiciones materiales (infraestructura, cargos docentes) para llevar adelante la universalidad y el derecho a la educación es suplantado por superávit de discursos que encuentran oportunidades apelando a la creatividad y capacidad (voluntaria) del docente... En tanto no se modifiquen las raíces de la desigualdad social, la educación no ofrecerá vías alternativas para superarla ni formas de atender eficazmente los derechos (pág.18).

Otro concepto abordado dentro de esta tesina son los derechos de niños y niñas y específicamente el derecho de los/as mismos/as a la educación, analizados desde documentos oficiales emanados por la ONU (1989); la UNESCO (2014); y producciones teóricas de Carli, S. (2016); Malajovich, A. (2009); Bonal, X. (2010); Karolinsly, M. (2020), entre otros.

En relación a nociones sobre contextos y condiciones sociales desfavorables existen desarrollos de Bonal, X. (2010); Bayón, M.C. (2013); González y Landazabal (2008); Núñez, P y Pineau, P. (2020). Escritos de este tipo argumentan lo que se considera desfavorabilidad social, sus efectos, y cómo la misma afecta a niñas y niños, en especial en época de aislamiento social preventivo y obligatorio.

Es importante mencionar que estos conceptos se irán desarrollando a lo largo de la tesina, dando cuenta de lo investigado.

CAPÍTULO 2

Marco metodológico

2.1 Diseño de investigación

En este capítulo se presentará el encuadre metodológico que guía esta tesina, es decir, las principales decisiones tomadas desde el comienzo del trabajo, que permitieron construir el problema de estudio y el diseño de la investigación bajo criterios teóricos.

La investigación se enmarca dentro del diseño cualitativo. Siguiendo lo planteado por Hernández Sampieri, R. (2014), la investigación cualitativa:

...se enfoca en comprender fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación a su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean profundizando sus puntos de vista, interpretaciones y significado. (p. 358)

El autor sostiene que es recomendable utilizar este tipo de diseño en temas poco explorados, como es el caso de esta tesina. Así mismo, dentro de este enfoque, consideramos adecuado plantearla en el análisis etnográfico ya que el mismo brinda herramientas que permiten recuperar la heterogeneidad entrelazada en prácticas, relaciones, creencias y aspectos que se construyen dentro del campo social. Los planteamientos etnográficos no solamente se centran en los hechos (en lo que sucede), sino también en su significado y cómo explican la cultura estudiada y utiliza principalmente la observación directa (regularmente participante) del sistema sociocultural y las historias. Además de la observación, en esta investigación se trabajó con otras formas de recolección de los datos como entrevistas y grupos focales virtuales a docentes de la institución y a familias de alumnos, dadas las circunstancias. De un total de quince docentes (siete maestras de sala, tres preceptoras, tres profesoras de áreas: música, expresión corporal y educación física y dos personas formando el equipo directivo, secretaria y directora), se tomó una muestra de siete docentes: cuatro maestras de sala, una preceptora y las profesoras de educación física y música. En cuanto a las familias, del universo del jardín se logró contar con veinte familias con las que se pudo tener mayor contacto. En medio de este particular contexto de aislamiento, no fue posible realizar las entrevistas con encuentros cara a cara, perdiendo la riqueza que esto conlleva. De todas maneras, a través de las diversas

plataformas existentes (Zoom, Google Meet, etc.) las actitudes, expresiones y gestos de las y los entrevistados, se pudieron visualizar e interpretar de alguna manera. También se llevaron a cabo encuestas de Google, que permitieron recabar datos de manera clara y evidente.

En relación a la problemática expuesta, la etnografía virtual⁵ aporta sus modos de hacer investigación mediada por las tecnologías. A propósito, Hine, C. (2004) sostiene que esta manera se constituye en estrategias de adaptación de “una etnografía en, de y a través de lo virtual.” (p.23). Según Marcus, G. citado en Hine, C. (2004), "La etnografía virtual, más que un proyecto acabado, "es la búsqueda de la etnografía desde un imaginario multisituado" (Hine, 2004: 191). Es un artefacto flexible, adaptativo, que no puede dissociarse de su espacio de aplicación y de la persona que lo desarrolla. Dadas las circunstancias existentes debido a la ASPO, esta manera de investigación fue la que se decidió utilizar para recoger los datos necesarios.

Por otra parte, se analizaron documentos y circulares oficiales enviadas desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires sobre las prácticas en el Nivel Inicial recibidos en el transcurso del año 2020. Asimismo, se revisó la “memoria pedagógica” perteneciente a las docentes de la institución ya que ésta es pertinente para poder revisar las posibilidades y condiciones en que se llevó a cabo la continuidad pedagógica. Siendo parte implicada en el proceso de investigación, tal lo planteado por Souto, M. (2010), se constituye una relación íntima entre sujeto y objeto de la investigación y se la denomina implicación (la relación que establece con su propio objeto de conocimiento). La singularidad incluye a un sujeto investigador también singular, cuya subjetividad participa de la posibilidad que tiene para realizar la construcción del objeto ya que, formando parte del equipo docente del jardín, como directora, este tipo de análisis me ha permitido acceder a registros, comunicaciones personales con las docentes, documentación (videos, mensajes, escritos, dibujos, etc.) que sirvieron de insumo para el trabajo diario y que ayudaron en la elaboración del presente trabajo desde la complejidad que esto significa. Bourdieu, P. (2002) en relación a las técnicas de recolección de datos afirma la necesidad que se tiene de que sean constantemente revisadas y cuidadas desde la mirada del investigador social. Si bien, según este autor no hay registros neutrales, debe cuidarse la vigilancia epistemológica necesaria. En todos los casos, como este, el trabajo sobre la subjetividad se propone cierta ética sobre el proceso de investigación para garantizar el control de dicha subjetividad y la mirada entre el

⁵ Remitirse a Hine, C. (2004), cuyo libro “Etnografía virtual” aporta conceptos referidos a esta metodología de investigación.

sujeto y el objeto de análisis. A partir de la recopilación de los datos necesarios, se realizará una triangulación de los mismos que posibilitará arribar a conclusiones provisorias.

Como ya fue anticipado, al ser parte del equipo de conducción del jardín en el que se desarrolla la investigación, es necesario recuperar lo planteado por Souto, M. (2010) cuando explica lo que se denomina implicación en la investigación cualitativa: la relación del sujeto investigador con su objeto de estudio. En este enfoque la finalidad no es controlar esta subjetividad, sino ponerla al servicio de la producción de conocimiento, aludiendo a “que sujeto y objeto están íntimamente ligados, por tanto, son indisociables”. (p.8). A su vez, será imprescindible ejercer la vigilancia epistemológica requerida en cada momento del trabajo a realizar. Por ello, y tal como lo plantea Ponce, R. (2009), citando a Bourdieu, todo proceso de investigación requiere de una reflexión crítica que es importante para revisar todas las etapas del diseño de investigación y también sobre el propio rol del investigador social y su disciplina.

2.2 Preguntas de investigación

Los principales interrogantes de este trabajo giran en torno a cómo se ha desarrollado la continuidad pedagógica en un jardín de infantes de las afueras de la ciudad, en pandemia, cuyos alumnos y alumnas poseen sus derechos vulnerados, para intentar conocer cómo se pudieron sostener las trayectorias educativas de los niños y niñas del segundo ciclo del Nivel Inicial y cómo lograron las docentes realizar esta tarea.

2.3 Objetivos

Los objetivos que guían la presente investigación apuntan a revisar la idea del concepto de continuidad pedagógica en el Nivel Inicial en contextos socio-económicos adversos. A partir de esto se plantea el siguiente objetivo general:

* Analizar las características de la “continuidad pedagógica” en el año 2020 en el Nivel Inicial en un jardín de la ciudad de Bahía Blanca, en época de pandemia, en contextos de derechos vulnerados.

De este objetivo general se desprenden los específicos:

* Visibilizar las desigualdades educativas en el Nivel Inicial en momentos de aislamiento obligatorio, social y preventivo.

* Reconocer los modos de sostener las trayectorias educativas del segundo ciclo en el Nivel Inicial (tres a cinco años) en contexto de carencias socioeconómicas y derechos vulnerados durante el aislamiento social y obligatorio.

CAPÍTULO 3

Recorrido histórico del Nivel Inicial en Argentina

3.1. Surgimiento del Nivel Inicial en Argentina

En este capítulo se realizará un recorrido por la historia del Nivel Inicial en Argentina. El mismo ha pasado por diversas etapas que lo fueron delineando y conformando hasta adquirir una identidad propia. Su historia está dividida en varias etapas socio-culturales y políticas. La primera coincide con la creación del Estado moderno y acentúa la educación como el instrumento más eficaz del cambio social.

En el siglo XIX, Sarmiento llegó a Argentina con maestras formadas en Estados Unidos, para desempeñarse en el jardín de infantes y primaria, que fueron convocadas por Elizabeth Peabody, (esposa de Horace Mann)⁶ quien fuera una educadora estadounidense que abrió el primer jardín de infantes en su país. Estas pioneras abrieron los primeros jardines en Paraná, Entre Ríos. Este impulso por propiciar espacios educativos para esta franja de edad se vio también apoyada con la creación de cursos de formación de maestras kindergarterinas en la Escuela Normal de Paraná, a partir de 1884, con la llegada de Sara Ch. de Eccleston. Así, comienza en Argentina, la formación de maestras especializadas en el Nivel Inicial. Todo este período está marcado por la difusión de las ideas froebelianas que ingresan a nuestro país, casi al mismo tiempo que en el exterior, pero, a diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países, en el nuestro, el Jardín de infantes nació con una finalidad preponderantemente pedagógica. Tanto Sarmiento, de quien parte la preocupación por traerlo al país, como la Ley de Educación Común⁷ (ley 1420. art. 11), inscriben a las salas de jardín dentro del dominio de la educación popular proponiendo la creación de uno o más jardines de infantes, pero sólo “en los lugares donde sea posible dotarlos suficientemente”. Tal situación dejaba la creación de establecimientos a merced de cada jurisdicción, en función de sus condiciones económicas y materiales. A su vez, junto con la Ley 1420, el Estado Nacional impulsó la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales formando parte de

⁶ Este educador entendía a la educación como el gran igualador de las condiciones del ser humano. Fue precursor en la formación de profesionales que se dedicaran a la enseñanza.

⁷ Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria (1884), disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-1420-48921>

sus Departamento de Aplicación. Estos intentos de organizar la formación docente fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino (Birgin, 1999).

Retomando los inicios de los jardines de infantes, el método pedagógico fue el creado por Fröebel, F. (1782-1852), pedagogo alemán, autor del término “kindergarten” y considerado el precursor de la educación inicial. Recalcaba la importancia del juego, porque a través de ello, los niños y niñas se introducen en el mundo de la cultura, de la sociedad y la creatividad, la educación se debía dar en un ambiente de amor y libertad. En 1840 creó el jardín alemán de la infancia: el Kindergarten para chicos menores de seis años. En 1851 el gobierno alemán clausuró sus jardines, pero su impronta, con acento puesto en el juego, en contacto con la naturaleza y el fomento de las artes, fue clave en el diseño de la educación inicial de Occidente, trasladada posteriormente a Argentina.

Por su parte, en Argentina, la Sociedad de Beneficencia, creada por Bernardino Rivadavia en 1823 quien se desempeñaba como ministro de Gobierno de Buenos Aires recibía a los menores de bajos recursos. Allí se les daba comida y funcionaba todo el año. A través de este organismo, se decidió que fuera el Estado quien se encargara de la atención a los pobres. Hasta ese momento, esas tareas estaban reservadas a la Iglesia Católica. La administración de esta entidad quedó en manos de un grupo de mujeres, que también debían encargarse de la educación de niñas ya que no había en la ciudad de Buenos Aires escuelas para ellas en esos años. Esta Sociedad funcionó como tal hasta septiembre de 1946, cuando el General Perón solicitó su intervención nombrando a Pérez de San Martín como interventor. A partir de ese momento, y a través de un sistema que ya había empleado en otras reparticiones, las funciones de la Sociedad fueron repartidas en secretarías que se presentaban como logro de su esposa Eva Duarte de Perón. La Sociedad de Beneficencia dejó de existir un año más tarde.

Por otro lado, en 1905 Leopoldo Lugones cerró las instituciones formadoras de maestras especializadas en el jardín de infantes, que se volvieron a abrir recién en el 1935. En un informe realizado por él en 1903, Lugones, como Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, sintetiza la imagen del Jardín de Infantes, diciendo:

A pesar de mi buena voluntad, no he podido encontrar otra cosa que un jardín de infantes común con un centenar y pico de niños, a los cuales se da la llamada enseñanza intuitiva conforme a las reglas de la pedagogía froebeliana. En Alemania, cuna del sistema y en los EE.UU. Son muchos los estados que no la aceptan por inútil y perjudicial, abundando también entre nosotros opiniones análogas de distintos educadores. Luego, no cabe duda que el

jardín de infantes es una institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras desde que son profesoras y saben filosofía, a pequeños grupos de niños, todavía por el vano intento de crear en virtud de la pedagogía madres artificiales, forma el sistema en cuestión. (Sarlé, P. p. 3)

El Jardín de Infantes fue considerado desde su creación, un espacio en cuyo centro se encuentra el niño y sus necesidades. La infancia a la cual está destinada el jardín de infantes según Sarlé, P. (1994), pareciera ser, en estas expresiones, una infancia romántica, sin problemas, libre y creadora; sin necesidades ni dificultades. “Una infancia feliz reflejada en la postura froebeliana” (p. 9).

Mientras tanto, las maestras normales se hicieron cargo de la educación inicial. Fue una época sin un rumbo pedagógico definido, donde a los jardines de infantes se sumaron guarderías, salas cuna, jardines maternales y escuelas infantiles (hasta ese momento la educación inicial no empezaba antes de los 4 o 5 años) como respuesta a la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar. La intención inicial de Sarmiento, e incluso de legisladores nacionales que crearon los primeros jardines en la década del ‘20 en la ciudad de Buenos Aires, era que estuvieran destinados a los hijos de familias obreras, ya que las clases medias y altas disponían de recursos para criar a sus hijos en casa hasta entrar a la escuela primaria. Pero esto no fue lo que pasó ya que los pequeños de clases sociales más bajas quedaron relegados (algo que intentaría subsanar el gobierno peronista) y esto apenas se revirtió unos 20 años después, cuando esas clases medias y altas retiraron a sus hijos de las instituciones públicas, tal lo explicitado anteriormente y también cuando para la misma época en la Provincia de Buenos Aires se reglamentó la inscripción de acuerdo con la cercanía al establecimiento.

En el país, Rosario Vera Peñaloza y Juana Manso, en el siglo XIX, fueron referentes en la historia del Nivel Inicial. Hicieron grandes aportes sobre educación, argumentos para la creación e impulso del jardín de infantes, la profesionalización de la labor docente y la defensa de la educación inicial como derecho para todos los niños y niñas.

El aspecto sanitario también estuvo ligado a la educación de la primera infancia desde comienzos del siglo XX. El jardín de infantes Andrés Ferreyra, creado en 1928, que fue el primero de la Ciudad de Buenos Aires, tenía un equipo de maestras, celadoras, una profesora de música, una de gimnasia médica correctiva, un médico, un odontólogo, una nutricionista y seis mucamas. La imposición del guardapolvo blanco —a partir de los 40— también tuvo una connotación higiénica, además de socialmente homogeneizante.

La etapa del primer gobierno peronista fue la del resurgimiento, valoración y consolidación de los jardines de infantes y maternales, la promoción y el cuidado de la salud de los chicos, y el afianzamiento de la formación de maestras. En la mayoría de las provincias, las secciones de cinco años estaban integradas a las escuelas primarias, sin personal directivo propio. Existían muy pocas jurisdicciones que habían incorporado las secciones de cuatro años y casi ninguna las de tres. Con el correr de los años, el Nivel Inicial fue adquiriendo autonomía y definiendo su perfil. Según Malajovich, A. (2006) este nivel fue el último en ser reconocido en el sistema educativo de nuestro país. Ya en la Ley 1420 sancionada en el año 1884 se lo denominó como educación especial, a mediados del siglo XX fue llamado preescolar o preprimario, generando así la idea de que niños y niñas menores de seis años se preparaban para la “escuela verdadera”, donde se apropiarían de “verdaderos” conocimientos.

A mediados del siglo XX comienza la ampliación cuantitativa del Nivel Inicial y su democratización. Ejemplo de ello son la sanción de Leyes Provinciales de Educación Preescolar y la labor emprendida en instituciones del Nivel desde la Fundación Eva Perón. En este sentido, la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 5096⁸ de 1946, conocida como Ley Simini de Educación Preescolar, otorga legalidad a la Educación Inicial, siendo de vanguardia para la época. Se acentúa en ella la concepción pedagógica del Nivel y la necesidad de su universalización, ya que declara la “obligatoriedad y gratuidad para párvulos desde los 3 a los 5 años”. (Legislación posterior: Ley N° 5650/1951, modifica la obligatoriedad y la declara voluntaria) A partir de esta ley, se organiza la Rama Inicial de la Provincia de Buenos Aires y el Nivel adquiere autonomía definitiva, con la creación de la Dirección General de Escuelas y Cultura, por Ley Provincial, en 1965. En la década del 60, continúa la expansión cuantitativa y el desarrollo cualitativo de los jardines de infantes, en todo el país.

Casi cien años más tarde del primer jardín de infantes, se promulga desde el Consejo Nacional de Educación los fines y objetivos para las salas de jardín de Infantes (expt. N° 19074-1961) y se elabora el primer documento curricular (1972). En estas primeras prescripciones curriculares continúan vigentes las ideas froebelianas y de la Escuela Nueva, fundamentados en una psicología de corte piagetiana.

⁸ Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/legislacion.htm>

3.2. El Nivel Inicial desde sus comienzos: objetivos y funciones

Tal lo anticipado en apartados previos, los orígenes del Nivel Inicial son algo confusos, por un lado, surge como paliativo para las mujeres cuando se insertaron en el mercado laboral, y como ayuda a situaciones de pobreza familiar. De a poco fue adquiriendo una función pedagógica. La ley 1420 sancionada en 1884, contempla al jardín de infantes como una institución casi totalmente urbana, para sectores de clase media y alta.

Malajovich, A. (2006) hace mención al definir el carácter asistencial y educativo de las instituciones ocupadas de la educación de niños y niñas entre tres y cinco años. En sus inicios, se planteó la función asistencial para sectores necesitados y una función puramente educativa para los sectores más favorecidos.

De a poco, las instituciones fueron incorporando una impronta educativa, con avances y retrocesos. Los establecimientos se transformaron en jardines maternos (atendiendo niños de 45 días hasta 2 años) y en jardines de infantes, llamado segundo ciclo del Nivel (3 a 5 años) fue incorporando meriendas reforzadas y almuerzos, para paliar en cierto modo las carencias.

Pastorino, E. (cf. Harf y otros, 1996), identifican el carácter que fue atribuido por generalidad a la infancia y a la maestra jardinera (una infancia feliz, sin problemas y el perfil de la maestra jardinera como una segunda mamá). El jardín de infantes es desde su creación, un espacio en cuyo centro se encuentran los niños y niñas y sus necesidades. La infancia a la cual está destinada el Jardín de Infantes, pareciera ser, en estas expresiones: “Una infancia feliz reflejada en el optimismo pedagógico froebeliano, y las decoraciones de las salas o cierta lectura ingenua y simplista, por parte de los maestros”, (p.76) frente a las problemáticas expresadas por los chicos de las familias debido a las crisis económicas por las que atravesaban las mismas.

Para Harf, R. (1997), los años ´60 corresponden a la aparición de los primeros documentos oficiales que describen la Educación Preescolar (nombre con el que se designa al Nivel) como parte del sistema educativo (p.25). Es una época de tecnicismo donde es el maestro quien acompaña, según las etapas evolutivas, el desarrollo del niño, con una fuerte impronta de los aportes piagetianos, así como de otros psicólogos (Bruner, Vigotsky, Wallon). Asimismo, Malajovich, A. (2017), aporta sobre esta época que la propuesta educativa se basaba en las características psicológicas, y según las edades de niños y niñas y no por el conocimiento del contexto y cultura donde los pequeños crecían. La psicología genética fue delimitando qué y cómo enseñar.

La autora plantea que a mediados de los '80 se comenzó a poner el foco en el derecho de niños y niñas al conocimiento, a la autonomía en diferentes aspectos. “A su vez se destacaba el derecho a la equidad de oportunidades formativas como garantía de igualdad, pero también de la diversidad de los niños” (p.24). Para Ponce, R. (2017), en esta década se pasó de la denominación de Educación Preescolar a Nivel Inicial. La vuelta a la democracia recuperó debates y la necesidad de afianzar nuevos proyectos educativos.

Malajovich, A. (2017) sostiene además que a partir de los '90, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993⁹, el Nivel Inicial fue considerado el primer eslabón del sistema educativo argentino estipulando la obligatoriedad de la sala de cinco años. Específicamente sobre el Nivel, la Ley afirma que la Educación Inicial, está conformada por dos ciclos: primer ciclo para niños y niñas de cuarenta y cinco días hasta los dos años y segundo ciclo desde tres a cinco años de edad. En relación al Jardín Maternal, afirma que “las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de tres años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que estas los brinden y ayuda a las familias que los requieran”. En este sentido, el nombre preescolar que puntualiza el carácter de previo a la escuela se cambia por inicial. El Nivel ya no comprende sólo el Jardín de Infantes sino también el Jardín Maternal, pensándolo no sólo como un espacio asistencial sino educativo. En la misma época, la Convención por los Derechos del Niño, a la que nuestro país adhirió bajo la Ley 23849 en el año 1990, modifica nuevamente la concepción de la infancia tomando a niños y niñas como sujetos de derecho.

Al incluir el Nivel Inicial como parte del sistema educativo, se fueron diseñando diferentes modelos de currículum para llevar a la práctica. En el año 1994, con la Ley Federal de Educación (24195/93) se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC), altamente cuestionados por perder la impronta del Nivel, resultaron un marco para que cada provincia elaborara sus diseños a nivel jurisdiccional. Surgieron además los NAP (Núcleos de Contenidos Prioritarios), contenidos nacionales que fueron pensados para todo el país, formando parte de un proceso iniciado en 2004, con la aprobación de la resolución 225/04 por parte del Consejo Federal de Educación. Años más tarde, el Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires (2008) explicita que una de las funciones específicas para la escuela es socializar a través del

⁹ Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

conocimiento, y así revisar el significado de la enseñanza en el Nivel Inicial. “Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social de cada niño”. Del mismo modo, en este documento se habla del contrato fundante del vínculo entre niños y niñas con el jardín apuntando a que la institución les ofrezca experiencias formativas que les abrirá las puertas a nuevos conocimientos. (p.18). Brailovsky, D. (2020) sostiene: “El jardín es escuela porque allí aprendemos de otros, a registrar a los otros, a sentirnos otro ante la mirada de otros. Aprendemos a salir de nosotros mismos” (p. 67).

Por otro lado, Malajovich, A. (2017) define lo asistencial como las “acciones que procuran modificar o mejorar las circunstancias que impiden el desarrollo integral de un individuo, para incorporarlo a una vida plena y productiva” (p.116). En este sentido se podría pensar que lo educativo incluye el concepto de asistencia, “la diferencia radica en los objetivos propuestos para el desarrollo de ciertas tareas”, en palabras de la autora: “Las nuevas concepciones acerca de la infancia, los nuevos derechos que les reconocemos...(..)...nos compromete como docentes de Educación Inicial a dar respuesta desde nuestras propuestas, ofreciendo más tiempo de aprendizaje” (p.33).

Cabe reflexionar sobre las transformaciones que ocurren en los jardines de infantes para que se transformen en espacios de apropiación de conocimientos; cómo contextualizar las prácticas de enseñanza de tal manera que no se pierdan los aspectos originales que la diferencian de la escolaridad primaria. La responsabilidad del Nivel Inicial, en tanto espacio de construcción de lo público, es resignificar las experiencias sociales que niñas y niños traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad y posibilidad ampliando los repertorios culturales.

3.2.1. El desafío de asistir, cuidar, educar

Retomando los conceptos de asistencia, cuidado y educación dentro del Nivel inicial, se vuelve a pensar en sus inicios, cuando la idea de creación de jardines de infantes estaba íntimamente ligada al cuidado de los niños. El cuidado es central para el bienestar del ser humano, cualquiera sea su edad, y se enfatiza con mayor presencia en la primera infancia. Al respecto Faur, E. (2017) contempla la idea sobre el cuidado y apunta a que no sólo las familias cuidan, sino que también lo hacen instituciones públicas. “El cuidado es, sobre todo, un trabajo, se realice o no de manera remunerada” (p.88). Con respecto al jardín de infantes, la autora plantea el papel del Estado y del sistema educativo en escenarios de vulnerabilidad social y

pobreza. Al colocar el cuidado infantil en el centro de análisis e indagar sobre las perspectivas de maestras, cuidadoras y responsables que atienden la primera infancia, se reactiva la dicotomía entre las aproximaciones asistenciales o pedagógicas, dualidad manifiesta en las instituciones dedicadas a la infancia (p.108).

En palabras de Tiramonti, G. (2004) “la ruptura de la organización estadocéntrica de la sociedad habilita a pensar el espacio social y educativo como compuestos por fragmentos que carecen de referencia a una totalidad que les es común” (p.27). Así, estas fragmentaciones también se reproducen en los diferentes ámbitos, donde, en general, desde el sector pedagógico refieren que las funciones de los jardines de infantes están definidas por el contexto y por la falta de posibilidades de las familias, que “piden” de la escuela, alimentación y contención, mientras las instituciones (gran cantidad de docentes) intentan diferenciarse posicionando su tarea desde la enseñanza.

Brailovsky D. (2020) sostiene que es posible reivindicar el cuidado pensándolo como parte de la educación misma, “como algo que hacemos mientras enseñamos” (p.78) y no como una disyuntiva entre educación y asistencia/cuidado. Según el autor, no se nace sabiendo cuidar, a cuidar se enseña y se aprende ya que el mismo es una construcción de la sociedad. Siguiendo lo planteado por el autor, se habla de cuidado no como política sino como un gesto ético, aunque aclara que es importante “celebrar que haya políticas públicas que promuevan la calidad de los servicios de cuidado a la primera infancia.” (p.81). Aun así, él se refiere al cuidado desde lo pedagógico, de pensar en formas indispensables y subjetivas de trato con niños y niñas.

Por su parte, Redondo, P. (2007), resignifica como elementos constitutivos del nivel el significado de la enseñanza y el cuidado, “revitalizar todo lo que esté estrechamente ligado con el cuidar, recibir a los niños y, en esta tarea, centralizar la cuestión de la enseñanza”. (p.1)

Santillán, L. (2017), considera poder pensar la relación existente entre cuidado y educación desde diferentes dimensiones. A través de sus reflexiones en torno a las cuestiones antropológicas, sostiene que se ha estudiado y comprobado que el cuidado no es algo innato, natural del hombre, sino que tiene que ver con lo social, contextualizando sociedades, comunidades, donde se cruzan diferentes modos, realidades, diversas formas de crianza y de cuidado de los mayores hacia los menores. Se ha pensado, antropocéntricamente, que es la familia quien “naturalmente” se encarga del cuidado y educación de los niños. Para desnaturalizar esto, la sociología marcó, a partir de los años ‘60 un punto de inflexión a raíz del

surgimiento del feminismo problematizando este tema. La “normalidad” con que se situaba a la familia en el cuidado y enseñanza de los menores de modo natural y posicionando esto más allá del ámbito privado, para que se ponga en juego el lado público de estas problemáticas.

La autora indica que “las transformaciones ocurridas en el capitalismo, configuran nuevas condiciones para transitar la vida familiar y también el cuidado y la educación de los niños y niñas” (p.23). En algunas comunidades, la desigualdad marca fuertemente ambos temas. Es el caso de muchas familias de la comunidad a investigar en este trabajo, donde lo económico influye significativamente en el cuidado de la infancia. Así, en gran medida, el acceso a la salud, alimentación y educación se ven afectadas notablemente, vulnerando derechos que debieran ser garantizados por el Estado. Santillán, L. (2017) afirma que no sólo los educadores y las organizaciones formales educan a niños y niñas, allí donde el Estado está ausente. Existen grupos, intervenciones, organizaciones no formales que intervienen en torno al cuidado y a la enseñanza.

Al igual que otros autores, también propone: “no veo acertado fomentar planteos dicotómicos que insisten en ubicar de un lado el cuidado mientras que en otro está la educación” (p.31). Considera que el cuidado no es una tarea más para los educadores, sino que mientras se cuida, se educa, y mientras se enseña, se cuida. En este sentido, acordando con Santillán, L. (2017): “El desafío es cómo nos paramos los educadores frente a la diversidad, a la desigualdad, y forjamos formas de cuidado y enseñanza con sentido emancipatorio” (p.33). Es decir, pareciera que esta dicotomía no existe, sino que forma parte de los procesos educativos en sí mismos.

En Argentina, la profesión docente nació femenina, y aún con el correr del tiempo se fue tornando una tarea básicamente de mujeres. Cucuzza, R. (2002) señala que cuando aparecieron las fábricas más industrializadas en el país, las empleadas textiles o mujeres que cosían por cuenta propia quedaron relegadas y se volcaron a la docencia. Morgade, G. (1993) señala que el discurso hegemónico apoyó la formación de mujeres-educadoras: las mujeres “naturalmente” moralizaban a la sociedad y además estaban consideradas en inferioridad de condiciones; eran trabajadoras baratas en un contexto donde la educación pública estaba desatendida. Dado que presionaban por más espacio público, la escuela, al ser un ámbito fuertemente controlado, no amenazaba su moralidad, por ende, se convirtió en un nuevo espacio de trabajo (p.52).

El rol de la maestra, ante esta imagen, es la de un "acompañante comprensivo", y por momentos pasivo, del proceso de desarrollo del niño, en concordancia con la mirada piagetiana. La idea naturalizada de la mujer joven para la educación de niños y niñas se identifica, de un modo más acentuado que en otros niveles, "la función de la maestra como encarnación de roles familiares (maestra mamá) o infantiles (una joven "tan niña como sus niños, que se divierte junto con ellos)". (Sarlé, P. ;1994, p.111). De acuerdo a la autora, la maestra es la jardinera, la que ama a los niños, resaltando los aspectos vocacionales por encima de los profesionales, en momentos siendo uno de los pilares de la Educación Inicial.

A través de los años, se buscó, mediante los institutos de formación docente, revalorizar la tarea y profesionalizarla. Uno de los factores que han contribuido a esto es ofrecer un plan de estudios de cuatro años para obtener el título docente.

CAPÍTULO 4

Derechos de niñas y niños

4.1 Legislación sobre derechos de niños y niñas

A partir de la legislación que respalda los derechos de niños, niñas y adolescentes y mucha literatura que aborda la problemática, la realidad demuestra que estos derechos son vulnerados en interminables ocasiones, dejando a los menores en situaciones de desamparo tanto legal como en sus realidades cotidianas.

En el contexto internacional, durante todo el siglo XX se sostuvieron debates muy importantes que contribuyeron a posicionar a las niñas en las discusiones de la agenda pública y estatal. Son varios los hitos normativos de orden internacional que podemos mencionar: la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (Sociedad de las Naciones, 1924); la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁰, en cuyo cuerpo quedan incluidos los derechos de niñas, niños y adolescentes (ONU, 1948); la Declaración de los Derechos del Niño¹¹ (ONU, 1959); la Convención sobre los Derechos del Niño¹² (ONU, 1989); la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (ONU, 1990) y el Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil (OIT, 1999).

Los derechos de niñas, niños y adolescentes forman parte de los Derechos Humanos. Nuestro país adhiere, desde el año 1990, a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño sancionada en 1989, en la que se definen las obligaciones y las responsabilidades que el Estado y otros actores: familias, equipos de conducción, docentes y profesionales de la salud, entre otros, deben cumplir para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes y reconocen a los mismos como sujetos de derecho. Entre los derechos se encuentran el derecho a la identidad (artículo 8°); a expresar su opinión y ser escuchado en asuntos que le conciernen (artículo 12°); a expresar libremente sus ideas, su religión y a asociarse con otras y otros

¹⁰ Disponible en: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

¹¹ Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf

¹² Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

(artículos 13°, 14° y 15°); a que las y los responsables de la crianza del niño, niña o adolescente compartan responsabilidades de forma equitativa (artículo 18°); a recibir la asistencia y cuidados requeridos en casos de discapacidad (artículo 23°); a recibir educación en condiciones de igualdad (artículo 28°); a ejercer la libertad de culto, cultura, idioma, etc., en cualquier Estado donde resida (artículo 30°); al esparcimiento cultural y recreativo (artículo 31°); a ser resguardadas y resguardados de cualquier tipo de explotación, uso o producción de sustancias nocivas para su salud, abuso, tráfico o trata (artículos 32° a 35°); a ser protegidas y protegidos de la privación de su libertad en condiciones ilegales o arbitrarias y de recibir tratos inhumanos (artículo 37° y 38°).

Un paso fundamental para explicitar la relación con los estándares internacionales de derechos de la niñez se produjo en el año 2005 con la sanción de la Ley N.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes¹³. Esta ley considera como tales a toda persona hasta los 18 años de edad (artículo 2°). Con esa medida, la Convención sobre los Derechos del Niño, que ya tenía rango constitucional luego de la última reforma constitucional de 1994, se traduce en parte efectiva de la legislación interna de nuestro país. La distancia entre la enunciación de estos derechos y su efectiva inclusión en la vida cotidiana de las escuelas es un camino ya iniciado pero que aún falta mucho para que sean realmente efectivos y respetados como tales.

Gran parte de los niños y niñas de nuestro país transcurren su primera infancia marcados por la desigualdad, la exclusión y la falta de concreción de sus derechos a pesar de que las leyes de protección integral vigentes en nuestros países aseguran su interés superior, o sea, el deber prioritario de acceder a sus derechos y garantías, se refleja a diario que muchos niños y niñas ni siquiera tienen acceso a los cuidados básicos.

Carli, S. (2016) plantea que, si la infancia es una construcción social, el tiempo de infancia es posible si hay, en primer lugar, la prolongación de la vida en el imaginario de una sociedad. “Pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia” (p.2). En la actualidad, a pesar de los avances científicos y del reconocimiento jurídico de los derechos del niño, su vida sigue estando quebrantada por políticas que se desentienden

¹³ Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237726/20201126>

de la obligación que corresponde y la desresponsabilización del Estado como garante del cumplimiento de esos derechos.

Malajovich, A. (2009) afirma que desde mediados del siglo XX los niños van teniendo mayor visibilidad a partir de estudios de pedagogos, médicos, a través de los medios de comunicación, etc. En contrapartida, los adultos van desdibujando su rol como tal para dar lugar a que los menores ocupen espacios que no debieran pertenecerles. “Cada sector social juega esa situación de diversa forma: los chicos más pobres salen a trabajar para ayudar a sus familias” (p.4).

4.2 El Derecho a la educación

Arendt, A. (1958), invita a pensar que luego de muchos siglos las infancias han podido consolidar su aparición en el mundo adulto, una idea que actualmente resuena fuertemente porque implica visibilidad y exposición, pero también vulnerabilidad. Dado que, como docentes, trabajando con infancias y adolescencias, es importante conocer este proceso histórico y lograr desprenderse del romanticismo que ha pesado en las aulas, en los patios y en quienes los habitan. Redondo, P. (2012), considera la deuda que aún persiste con la primera infancia, apuntando a la necesidad de un diálogo entre el Estado y la sociedad. “la democratización del derecho a la educación de los más pequeños desde los inicios es una cuestión de principios” (p.14)

Según la UNESCO (2014):

Entre todos los derechos humanos, la educación presenta una calidad particular al ser al mismo tiempo derecho y herramienta para la consecución de los demás derechos. La educación es un derecho humano fundamental, la base para la garantía de la realización de otros derechos, y es esencial para la prosperidad y un crecimiento pacífico, inclusivo, equitativo y sostenible (p. 43).

¿Cuál es el rol del Estado como garante del derecho a la educación? Desde mediados del siglo XX, en el marco de un Estado de derechos y desde un enfoque de Derechos Humanos, se puede nombrar a las infancias en plural. Esto es posible porque los últimos siglos han demostrado que la idea de infancia no sólo fue inventada, sino que resulta inapropiado referirse a una forma universal de ser niño, niña o adolescente. A partir de un proceso que, según Phillipe Ariès (1987), las infancias han podido construir un lugar propio en la vida pública.

Pese a que existen importantes avances a nivel internacional sobre derechos a garantizar para niños, niñas y adolescentes, con particular interés en el derecho a la educación en la primera infancia, en la actualidad se observan concepciones y sentidos muchas veces dispares en la práctica a la hora de definir políticas y acciones en este campo. De hecho, si bien algunos acuerdos internacionales más recientes consideran al Nivel Inicial como el primer ciclo de los sistemas educativos, lo tratan como una etapa dedicada a la preparación para la escuela primaria, más que como un derecho humano desde el nacimiento, con sentido y valor propio. Para la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) (2018), un tema importante de debate, para la garantía del derecho humano a la educación en la primera infancia, está en el lugar de las familias y del Estado, en su respeto, protección y realización, apoyando la superación de desigualdades estructurales presentes en nuestras sociedades. Es ante este escenario que el estudio realizado por la OMEP junto con la Campaña latinoamericana por el derecho a la educación, aspira a contribuir a una mayor comprensión del panorama de las leyes y políticas de educación en la primera infancia en América Latina y el Caribe (ALC), identificando avances y desafíos relevantes para la realización de los derechos para niños y niñas en los primeros años de vida (p. 8).

Para Antelo, E. (2009):

Educar es en cierta forma el nombre del trabajo (el hacer algo) con los recién llegados, es decir, el gesto milenario de ocuparse de otro/s...La pedagogía, si aspira a la supervivencia, precisa involucrarse con unas teorías de la recepción, la hospitalidad y el amparo. (p. 43)

Bonal, X. (2010) afirma: “el derecho a la educación es mucho más que el derecho a estar en la escuela” (p.182). Así, la escuela puede ser concebida como un espacio para garantizar y promover derechos. comprendiendo la relevancia de los mismos formando sujetos con intención de ofrecer las herramientas necesarias para defenderlos.

Karolinski, M. (2020) problematiza las desigualdades existentes en cuanto al derecho a la educación en el Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires. Plantea la existencia de diferentes leyes y normativas que explicitan la responsabilidad del Estado en el desarrollo de políticas que garanticen el derecho a la educación de las infancias. “Se trata de identificar las diferentes facetas de las desigualdades en el derecho a la educación inicial y, por otro lado, las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales, así como los efectos que estas desigualdades educativas tienen efecto en el goce de otros derechos” (p.157). La pandemia

obligó a interpelarse y repensar políticas que sean capaces de garantizar este derecho llevando a reflexionar, ¿cómo efectivizar el derecho a la educación en contextos de aislamiento social y en condiciones desiguales para los diferentes sectores sociales?

CAPÍTULO 5

La continuidad pedagógica en el segundo ciclo del Nivel Inicial

5.1 Caracterización de la continuidad pedagógica reglamentariamente

En el Reglamento General para las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires¹⁴, redactado en 2012, en su artículo 103 define la continuidad pedagógica como “la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar.” (p.48).

La elaboración del Plan de Continuidad Pedagógica tiene como marco las siguientes pautas: la participación de todo el equipo docente institucional en la elaboración y el desarrollo de las estrategias de intervención, para asegurar el cumplimiento efectivo de la jornada escolar y la atención pedagógica de los alumnos, el desarrollo de distintas estrategias didácticas en relación con las modalidades de las propuestas y los contenidos relacionados al tiempo y espacio en que se realizarán, la articulación con los contenidos curriculares y extracurriculares, el abordaje de las particularidades institucionales, los diferentes modos de organización y la asignación de responsabilidades y tareas específicas frente a la contingencia en relación con los grupos de alumnos, incluyendo a dicho efecto a la totalidad del personal de la Institución, la participación de padres, alumnos y otros actores de la comunidad, la comunicación como estrategia de intervención para el logro de sus objetivos y la evaluación permanente y su consecuente actualización (p.49).

Según este documento, la continuidad pedagógica fue pensada para situaciones en tiempos de “normalidad” educativa, ante emergentes que surgen en las instituciones: enfermedades de alumnos y alumnas y/o docentes, suspensión de clases por situaciones edilicias o climáticas, etc. La misma no ha sido reglamentada pensando en una etapa de aislamiento y confinamiento prolongado. He aquí la dificultad para llevarla a cabo en tiempos de pandemia, donde se desarrolló por un ciclo lectivo entero en el año 2020.

¹⁴ Disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

5.2 La continuidad pedagógica dentro de un marco excepcional

Otra cuestión que debió ser subsanada de manera urgente fue que en la Ley de Educación Nacional se expresa claramente que los estudios a distancia serían destinados a alumnos a partir de los dieciocho años. A pesar de la normativa, la falta de políticas educativas que respeten lo establecido por ley, no existe en nuestro país un sistema articulado, por lo tanto, cada jurisdicción trató de llevar adelante esta continuidad de enseñanzas y aprendizajes de la mejor manera.

De acuerdo a la realidad existente en la pandemia, se realizó una modificación de la LEN con publicación en el Boletín Oficial de la República Argentina el 30 de junio de 2020. “La nueva normativa establece ciertos cambios en el artículo 109 de la Ley de Educación (26.206) devenida en Ley 27550¹⁵, para incluir “los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos”, aunque este sistema podrá aplicarse en alumnos “a partir de los dieciocho años de edad”.

De todos modos, de forma excepcional y “previa declaración fundada del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, o con la jurisdicción según corresponda”, también podrá usarse este medio de enseñanza “cuando la escolaridad presencial -total o parcial- sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos”. “Sólo en esos casos será permitido transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de 18 años de edad”, detalla la nueva norma.

Ante esta situación, la ley específica que “deberán adoptarse disposiciones para la reorganización pedagógica, de acuerdo a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, e institucional, del régimen académico y de la capacitación docente”. Del mismo modo deberá atenderse la provisión de recursos tecnológicos y conectividad que promuevan la igualdad educativa con condiciones de calidad según lo establecen los artículos 80 y 84 de la presente ley y la adopción de las condiciones de salud y seguridad en el trabajo que se requieran conforme lo establezcan las negociaciones colectivas correspondientes.

¹⁵ Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27550-2020-339380>

En el marco del aislamiento obligatorio durante el año 2020, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires consideró la continuidad pedagógica como política fundamental, desarrollándose de manera articulada entre niveles y modalidades. Ello requirió de la planificación y construcción de acuerdos al interior del jardín para llevar a cabo las tareas de enseñar y aprender, identificando los obstáculos y dificultades, contextualizándolos a la realidad de la institución. Entre una de las acciones fue el uso de la plataforma, Continuemos Estudiando, creada para “acompañar y sostener las trayectorias educativas de nivel inicial, primario, secundario y las modalidades”. (D G C y E, 2020)

Mientras se desarrollaban las actividades en las instituciones, la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires realizó a través del área de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación una investigación llamada “Exploración sobre la continuidad pedagógica en el nivel Inicial”¹⁶ durante el año 2020, allí se abordan temas relacionados con la vinculación de las familias con la institución escolar, recursos, posibilidades ante los diferentes contextos de la provincia, entre otros aspectos estudiados. cabe destacar que esta investigación se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo del 2020, concluyendo que estos resultados reflejan índices correspondientes al principio del ASPO. En este caso, se tomó, por la importancia que adquiere en este trabajo, la investigación realizada para el Nivel Inicial.

La encuesta realizada a docentes (inspectoras, directivos, maestras), y a familias con hijos e hijas que concurrían al jardín de infantes, de diferentes lugares de la provincia de Buenos Aires fue de manera voluntaria, lo que según el mismo departamento de estadísticas de la DGCE no la consideró representativa, aunque permitió una aproximación a las formas en que se estaba llevando a cabo la continuidad pedagógica. Los instrumentos utilizados en las encuestas realizadas que comprendieron preguntas cerradas y abiertas, donde cada actor podía expresarse, han posibilitado la combinación de material cuantitativo y cualitativo, tanto para una exploración descriptiva a gran escala como para una profundización acerca de experiencias muy variadas. Entre las preguntas, una respuesta relevante indicó que el medio de comunicación más utilizado en Nivel Inicial fue el teléfono celular, ya sea para enviar mensajes de texto vía SMS o WhatsApp como para realizar llamadas. El trabajo pedagógico realizado desde el hogar obligó a los y las docentes a reinventar recursos utilizados para realizar sus actividades de enseñanza.

¹⁶ Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/informe_continuidad_pedagogica_inicial.pdf

Asimismo, surgió que el recurso educativo más utilizado con las niñas y los niños consistió en material de trabajo elaborado por cada docente de manera individual. En segundo lugar, más de la mitad alude a materiales elaborados especialmente para este contexto por equipos docentes de las escuelas (59%), esto refiere a un trabajo en equipo. Si se combinan estas dos opciones de respuesta, resulta que el 95% utiliza material elaborado por docentes de la escuela, específicamente para el trabajo en el marco de la suspensión de clases presenciales. En este sentido, resulta destacado el rol docente durante la Continuidad Pedagógica. En tercer lugar, se menciona la utilización de cuadernillos impresos distribuidos desde la escuela (47%). Continúan en el orden de menciones materiales previos elaborados por los equipos docentes (nombrados por el 30% de encuestados) y recursos del portal nacional “Seguimos Educando” con orientaciones desde la escuela (27%). A esto se sumaron, recursos del portal provincial “Continuemos estudiando” (21%) y otras propuestas educativas y culturales más allá de la escuela (21%). Sólo el 1% del universo consultado menciona que no se utilizan materiales por falta de acceso a la web.

Según directivos y docentes, en los intercambios con las familias emergió como preocupación principal la dificultad de la disponibilidad de alguna persona adulta en el hogar para acompañar las propuestas (56%). En segundo lugar, aparece en los intercambios la cuestión del acceso al material educativo en la web (47%). Esta preocupación resulta más frecuente en el ámbito rural (54%) que en el urbano (45%), y en el sector estatal (51%) que en el privado (36%). En tercer lugar, surge el asunto del tiempo que se dedica a las actividades escolares en casa (45%) que presenta leves diferencias entre sectores y ámbitos. En las respuestas abiertas, directivos y docentes manifiestan que las familias transmitían preocupación y angustia por no poder acompañar a niñas y niños en la realización de las actividades enviadas por sus maestras. También expresaban que las familias con varios niños, niñas o adolescentes en edad escolar, priorizaban el acompañamiento de las tareas de primaria o secundaria.

Respecto de las dificultades para comunicarse con la escuela, las familias referían principalmente a problemas de conectividad (45%). En segundo término, se menciona la falta de acceso a Internet (41%), invirtiéndose el sentido de la diferencia entre sectores de gestión (46% en estatal y 23% en privado). En menor medida, se menciona la falta de crédito para hacer llamadas por celular o teléfono fijo (19%), más en sector estatal (22%) que en privado (10%), o bien directamente la carencia de estos dispositivos (7%), mención levemente mayor en sector estatal (8%) que en privado (5%).

Las dificultades más importantes de las y los estudiantes han sido las limitaciones o falta de conectividad a internet (apuntado por 9 de cada 10 docentes); las limitaciones en el acceso o falta de recursos tecnológicos (señalado por el 84% de las y los docentes); las dificultades socioeconómicas y la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos/digitales con fines pedagógicos (60% de las y los docentes); la falta de conocimientos y/o tiempo por parte de las familias para ayudarles con sus tareas (señalado por 1 de cada 2 docentes); la falta de adultos que acompañen y la pérdida de comunicación con las y los docentes (señalados por poco menos de un tercio de las y los docentes) el Nivel Inicial destaca con claridad, y junto con el nivel primario, en la falta de tiempo de las familias para ayudar a las niñas y los niños en sus tareas (74% y 58%, respectivamente).

Analizando la investigación realizada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde se menciona el material que el Estado brindó para la emergencia, en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación, uno de los aportes que se hicieron de estos dos estamentos fueron cuadernillos llamados “ Seguimos educando” destinados a todas las salas del nivel (un cuadernillo desde cero a tres años y otro para cuatro y cinco años); fueron siete entregas en total durante el 2020. Este material era retirado por la directora del jardín, en la sede de la Jefatura Distrital de la ciudad. Así mismo, se recibieron cuadernillos dentro de este programa, para los y las docentes de todo el país, llamados “Seguimos educando en las escuelas”, con material de lectura para sostener a docentes en este contexto desconocido para todos sobre el acompañamiento, el cuidado y la enseñanza, escritos por especialistas.

La continuidad pedagógica se constituyó así en la respuesta dada desde la política pública. Ante el nuevo escenario, se hizo foco en la tarea realizada por maestras y maestros, así como en el papel necesario de las instituciones y las comunidades, Redondo, P: (2020) al respecto sostiene: “no eran las familias las que iban a la escuela, sino que la escuela se corporizaba en los hogares” (p.138).

La falta de presencialidad escolar se extendió en el tiempo, más precisamente durante todo el ciclo lectivo, lo que, si en el comienzo provocó grandes incertidumbres e interrogantes sobre el cómo y qué hacer, con el pasar de los meses se fue transformando en cansancio, desazón, preocupación por la falta de respuesta de parte de las familias a las propuestas brindadas desde la institución. Para Zelmanovich, P. (2020) otras prácticas, modos, se introdujeron entre lo familiar y lo escolar que nos puso de frente ante la necesidad de separar de

alguna manera ambos espacios. “Hubo que construir institución en estos términos de separación, produciendo bordes incluso a la hora de trabajar con el WhatsApp como herramienta (que resultó central en algunos casos, en particular entre los sectores populares vulnerados, tecnológicamente hablando)” (p.331).

Siguiendo la misma línea, Dussel, I. (2020) habla de una domicialización de la escuela. Ya no es la escuela tal como se conocía antes de la pandemia, la infraestructura implica más que eso, marca la diferencia entre los hogares y la institución escolar. Indica que la escuela tal como se la conoce tradicionalmente establece determinadas dinámicas, jerarquías, órdenes diferentes al hogar, lo que supone poner en tensión el traslado de la escuela al hogar ya que son espacios que sostienen sus lógicas y tiempos determinados: “La escuela es un espacio colectivo, un espacio de lo común; para los chicos, la falta del aula produce una ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos, lo que hace que se pierdan algo importante.” (p.340)

5.3 Lo acontecido en pandemia en la ciudad de Bahía Blanca

En la ciudad de Bahía Blanca, como en el resto del país, a poco de comenzar un nuevo ciclo lectivo en el año 2020, se decretó temporalmente la suspensión de clases presenciales como medida preventiva frente al virus COVID- 19, tomando sorpresivamente a todos los actores del sistema educativo. Particularmente, en la institución estudiada se vivieron momentos de incertidumbre e interrogantes ante las formas de seguir sosteniendo en un contexto adverso, la enseñanza de niños y niñas que concurrían desde hacía un par de semanas al jardín, muchos de ellos sin experiencia previa. Dada la edad de los alumnos y alumnas del Nivel de segundo ciclo (tres a cinco años), los principales “mediadores” entre las docentes y los niños y niñas inevitablemente fueron los adultos o hermanos/as mayores dentro del hogar.

La pandemia hizo ver, discernir, decidir y pensar nuevas estrategias para llegar a todos. De esta forma, a través de mensajes, videos, videollamadas, se fue documentando, a partir de las actividades enviadas y las respuestas que recibían, en registros propios cada una de las maestras, posibilitando así observar (a la distancia), lo que ocurría con la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Al respecto, Spakowsky, E. (2011) se pregunta sobre la documentación pedagógica y entiende que la misma es un instrumento para que los docentes seleccionen, analicen y reflexionen información pedagógica con el objeto de producir una

mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. “Como herramienta de reflexión, la documentación pedagógica devela el estado de situación analizado” (p. 173).

Del mismo modo, la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires refiere a la documentación pedagógica como: “La herramienta de recolección sistemática de información que se realiza a través de la observación planificada de los procesos de aprendizaje. A su vez, permite reflexionar sobre las propuestas de enseñanza e implica el registro en diferentes soportes de situaciones focalizadas” (p.3). Los recorridos que llevan a cabo los alumnos y alumnas van enriqueciendo con el tiempo sus trayectorias.

Dussel, I. y otros (2020) afirman:

La idea de documentar quiere recuperar el sentido contenido en la expresión latina: enseñar (docere) por medio (mentum) de algo que sirve para “informar”, “mostrar”, “hacer saber”. Nos mueve, entonces, la intencionalidad pedagógica de que esta experiencia no se pierda, no se olvide, no sea anulada o negada. Allí aparece, una vez más, la necesidad de archivos que registren, documenten y narren lo vivido; y con ella, la necesidad de una política de archivo de las políticas y las pedagogías de la pandemia. (p.12)

Las nuevas tecnologías aportan nuevas formas de registro (audios, fotos, videos) que dan cuenta de un proceso de evaluación continua por parte del docente. La documentación es una ocasión para reflexionar sobre cómo los niños y niñas construyen sus saberes. Por lo expuesto, la memoria pedagógica no es una descripción de lo que sucedió, sino una interpretación con sentido por parte del docente, apuntando a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5.4 La continuidad pedagógica para alumnos y alumnas del Jardín de Infantes N° 927 de la ciudad de Bahía Blanca

Tal lo mencionado anteriormente, la continuidad pedagógica en el jardín, se vio atravesada fuertemente por cuestiones sociales, fundamentalmente necesidades familiares como fue la falta de trabajo, y con ella, la falta de alimento, abrigo, leña, garrafas, etc. por lo que el equipo docente salió en primer lugar a cubrir necesidades básicas insatisfechas en la medida de

las posibilidades disponibles. Una de las maestras comenta: “Hicimos colectas de ropa y calzado entre nuestros conocidos para que retiren en el jardín, o los llevábamos a sus casas”.

En función de lo dispuesto por el “Servicio Alimentario Escolar”, se realizaron las entregas (cada quince o treinta días) de Módulos de Alimentos a las familias en reemplazo de las prestaciones alimentarias regulares del Programa SAE, compuesto por desayuno/merienda y almuerzo. Las docentes colaboraron con el armado de las listas de las familias, la búsqueda de contactos para localizar las viviendas, la organización para repartir los bolsones, asistiendo a la institución voluntariamente para su entrega. Estos bolsones que fueron enviados de acuerdo a disposiciones del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, no cumplían los requerimientos nutricionales necesarios para una alimentación equilibrada, ya que los mismos estaban compuestos básicamente por alimentos ricos en hidratos de carbono.

Las docentes manifestaron que durante la entrega de estos bolsones aprovechaban ese espacio para contactarse con las familias. Les permitió conocer más y desde otro lugar las diversas realidades. En palabras de una docente de sala multiedad del turno mañana: “Los días que repartimos la mercadería, usamos ese momento para encontrarnos con familias que desde la virtualidad no se puede, nos cuentan sus problemas, lo que les pasa, cómo están sus hijos.”

En la sala de tres años, era imperioso construir primero el vínculo con niños y familias para luego pensar la cuestión pedagógica. La docente de 1° sección del turno tarde (tres años) expresaba: “los nenes casi no me conocían, en pleno período de inicio se suspenden las clases...no sabía qué hacer”. Por su parte, la docente de 1° sección del turno mañana comenta: “la realidad es que suspender las clases justo a poco de comenzar fue tremendo. No lo esperábamos y menos por tanto tiempo”.

Institucionalmente se acordaron reuniones semanales y/o quincenales de acuerdo a las necesidades o situaciones emergentes que requirieran soluciones o ideas donde todas buscaban las maneras más acertadas para continuar con la tarea de enseñar.

Así fue como repentinamente se reorganizó y replanteó lo planificado en el mes de febrero para trabajar durante el ciclo lectivo. Se modificaron las planificaciones anuales, y se

acordó proyectar las propuestas a corto plazo, a modo de “hoja de ruta”. Las¹⁷ docentes eran ahora quienes tenían que contactarse con sus alumnos de alguna manera logrando la continuidad pedagógica necesaria. Las maestras de sala optaron en su mayoría (seis) por formar grupos de WhatsApp con las familias de los niños y niñas y una decidió crear una página de Facebook cerrada para enviar propuestas a sus alumnos. A ellas se sumaron las preceptoras, las profesoras de áreas especiales (música, educación física y expresión corporal) y el equipo de conducción.

Al contar con los cuadernillos mencionados anteriormente, cada maestra estudió detenidamente los mismos, y, se acordaron encuentros para evaluarlos colectivamente, se concluyó dentro del grupo docente que, si bien había algunas propuestas interesantes, la mayoría estaban descontextualizadas o no podían ser llevadas a cabo por los alumnos de la comunidad del jardín por falta de recursos.

De esta manera, se decidió desde la institución, armar cuadernillos elaborados por las mismas maestras acorde al contexto, con propuestas para que los niños y niñas realicen en sus hogares, que se entregaron junto con el material para poder llevarlas a cabo: lápices, crayones, papeles de colores, tizas, etc. Según una docente de 2° sección del turno tarde (cuatro años): “prácticamente vacié el armario, fui armando bolsitas con materiales para que los chicos puedan trabajar”.

La totalidad de docentes que utilizaron el WhatsApp como medio de vinculación pedagógica, expresaron que en un principio enviaban las propuestas de manera escrita, pero al conocer la realidad, optaron por realizar videos donde ellas mismas se exponían explicando la actividad a realizar. La profesora de Educación Física explicita: “me di cuenta que algunas familias no entendían lo que les pedía, y al haber padres analfabetos, los videos resultaron más eficaces”

Con el correr del tiempo, y sin avizorar la posibilidad de retornar a las clases presenciales, en reuniones virtuales del equipo docente, comenzaron a aparecer signos de

¹⁷ El uso del lenguaje en perspectiva de género, además de tener fundamentos lingüísticos, tiene objetivos sociales como el de democratizar el lenguaje y dar visibilidad social a los géneros femenino y masculino, logrando de esta manera una sociedad más igualitaria y transparente desde el punto de vista lingüístico. En particular, en esta tesina se hace uso del género femenino porque las docentes de la institución son todas mujeres.

agotamiento, estrés, angustia frente a la modalidad de trabajo planteada por la situación de pandemia. Algunas manifestaron impotencia, cansancio físico, falta de ideas, entre otras. Además de los obstáculos que se iban presentando día a día, el tener que implementar actividades que implicaran resolverlas con los teléfonos celulares de las familias (en muchas de ellas se contaba con un solo dispositivo para varios menores escolarizados), la baja en las respuestas, ya que en general, en los hogares priorizaban a los hijos más grandes por sobre los que asistían al jardín, y otros inconvenientes que surgían cotidianamente, dificultaron en gran medida seguir. La madre de dos alumnos del establecimiento cuenta: “para qué voy a mentir, las cosas que manda la seño a los chicos casi ni las vemos, tengo dos más en la escuela y se me complica con todo, además no me alcanza para cargar datos en el celular”. Esto evidencia que la falta de recursos, la precariedad de las formas de conexión, el no contar con espacios donde realizar actividades con acompañamiento de un adulto alfabetizado, materiales faltantes en los hogares, fueron mostrándose como obstaculizadores de la tarea docente. La casa es la casa y no la escuela, más que una simple frase, marca la diferencia entre ambas instituciones y cómo, ante la realidad existente, se evidenció aún más esta cuestión.

Colaborativamente, con el propósito de generar nuevas propuestas para cada sala y evitar el agotamiento que comenzaba de a poco a aparecer en el grupo del jardín., las maestras y profesoras especiales fueron compartiendo entre ellas el material que utilizaba cada una para su sala, de acuerdo a la edad de los pequeños. Las respuestas por parte de las familias perdieron continuidad a medida que pasaban los días, sobre todo luego del receso de invierno. En este sentido, las familias también se mostraban agotadas y comentaban que sus hijas e hijos ya no querían hacer nada de lo enviado desde el jardín. Por ejemplo, una madre de una niña de cuatro años expresaba a la maestra de su hija: “mi nena no quiere saber nada, cuando le digo la seño mandó un video al celu para jugar, me dice poneme Peppa Pig”.

Luego de nuevos encuentros, se priorizó desde el jardín sostener el vínculo con las familias por sobre lo específicamente pedagógico: de acuerdo a dichos de una docente de 3° sección del turno tarde (cinco años), queda evidenciada esta necesidad: “sé que no responden a las propuestas, pero cuando les pregunto cómo están o qué necesitan, algunas contestan”. Como propone Skliar, C. (2020): “Hoy, ahora mismo, si hubiera una potencia en el educador es la del cuidado, la compañía, la conversación, la hospitalidad. No se trata de contenidos sino de continentes...y no es un problema de estar ocupados sino de estar juntos” (p.1)

Los días siguieron transcurriendo, y lo decidido en reuniones del equipo docente fue, como se expresó anteriormente, primar el vínculo con los hogares por sobre lo pedagógico. Ahí emergió un nuevo dispositivo planificador dentro de la institución llamado: “vamos viendo cómo hacer... ” para lograr nuevas acciones que acompañaron el devenir de los días. Se hizo necesario ver, comprender y actuar ante los emergentes. La profesora de música comenta: “ya no da para más, es un bajón cuando tardás un montón en armar un video que sea corto para que los chicos lo puedan ver y no quite muchos datos en los teléfonos y no recibís ni una respuesta. Pero también es entendible, con los problemas que tienen en sus casas, los padres ya ni se los muestran.”

CAPÍTULO 6

Desigualdades durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio

En este capítulo se abordará la problemática que atraviesa toda la investigación: cómo se ha vivido la pandemia en sectores con derechos vulnerados. Las situaciones surgidas fueron impensadas hasta el momento, acentuando, como se desarrollará a continuación, las desigualdades preexistentes en la sociedad. Tal como lo plantea Boaventura de Sousa, S. (2009) en su capítulo Al sur de la cuarentena describe: “Tales grupos componen lo que denomino el “sur”. En mi opinión, el sur no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural” (p. 43).

Coincidiendo con el autor, y pensando en el contexto sobre el cual se basa esta investigación, la idea es visibilizar las problemáticas de políticas educativas y sociales vigentes en contextos de desigualdades sociales.

6.1: Los contextos desfavorables y la Educación Inicial

Las condiciones materiales de vida hacen necesario visibilizar la condición de exclusión de una parte importante de la población en cuanto al acceso a derechos básicos.

Bayón, M. C. (2013), considera, desde una perspectiva sociológica, los conceptos de pobreza, desigualdad y su abordaje teniendo en cuenta la cuestión multidimensional de la misma. Los contextos son heterogéneos, es difícil pensar en una sola causa para que se desarrolle la pobreza en la sociedad, la dimensión cultural demuestra lo expuesto. Según la autora, es importante considerar la desnaturalización de la pobreza y la desigualdad y la brecha existente entre sectores privilegiados y otros desfavorecidos. (p. 91)

La perspectiva sociológica permite comprender los modos en que la pobreza es creada tanto material como simbólicamente. Esto supone indagar tanto acerca de las causas y los procesos generadores de la misma, como en los modos en que el discurso de la pobreza está construido en contextos diferenciados y en las respuestas y reacciones de los más desfavorecidos a situaciones de privación.

En este sentido, es necesario considerar la pobreza junto a elementos como la desigualdad en la distribución del poder, de la riqueza, y las oportunidades, ya que no sólo afectan las condiciones de vida de la gente sino a las posibilidades de acceder a diferentes modos de vida. Siguiendo lo planteado por Sayer en Bayón (2013), la pobreza debe ser

analizada teniendo en cuenta su opuesto: la riqueza, ya que es un elemento que surge de patrones de desigualdad, demostrando la polarización en la sociedad. Algunas investigaciones indagaron los comportamientos de las familias de sectores populares frente a los procesos de desigualdad educativa. Para Aguerro, I. (1993) ante la baja calidad de la educación que reciben los sectores vulnerables, existe un “aporte de los pobres al círculo vicioso de la pobreza”, por su falta de conciencia sobre su situación. Este argumento fue reformulado más recientemente por Feijoó, M. (2002), quien señala que esta manera de formular el papel que desempeñan los pobres en la reproducción de sus condiciones de pobreza en el interior del sistema educativo resulta insuficiente en tanto no profundiza el debate sobre las barreras que les impiden reconocer los problemas y convertirse en actores proactivos para reclamar estrategias para superar la baja calidad de la educación que están recibiendo. Los argumentos de ambas autoras parecen apuntar a la idea de que las familias de sectores más desfavorables tienen una actitud de algún modo pasiva y con poca conciencia de las desigualdades del sistema educativo.

Con relación a la noción de vulnerabilidad social, Katzman, R. (1999) la define como:

La situación en la cual las personas, hogares y grupos: no obtienen puestos de trabajo de calidad y/o estables; las redes sociales son débiles; el acceso a los servicios públicos es irregular. Esta situación de vulnerabilidad puede tener carácter de estable, cuando la trayectoria laboral está caracterizada por la exclusión de trabajos de calidad, o reciente, cuando esta trayectoria provoca una degradación progresiva de las condiciones de vida y el aumento de la exclusión en distintas esferas de la vida social (pp. 19-20).

Hablar de contextos vulnerados, en este trabajo, refiere a las condiciones en que niños y niñas que transitan el jardín se desarrollan, caracterizados por desigualdades sociales: pobreza, marginación, precariedad en las viviendas, desigualdad económica y cultural, poca o escasa posibilidad de acceder a una vivienda digna, a alimentación y educación como derechos básicos.

En un artículo de González D. y Landazábal (2008) sobre la infancia en contexto de vulnerabilidad diferencian claramente la vulnerabilidad de la necesidad, aludiendo a que esta última es inmediata, en cambio la vulnerabilidad está dada por varios factores, muchos de ellos estructurales (p.2). A la escuela, plantean las autoras, el Estado y la sociedad han delegado la responsabilidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se sabe que no todos los niños y niñas llegan al jardín en las mismas condiciones, por eso “se hace necesario desnaturalizar la

mirada sobre las trayectorias escolares en relación con éxitos y fracasos escolares de pequeños/as en contextos de vulnerabilidad” (p.1).

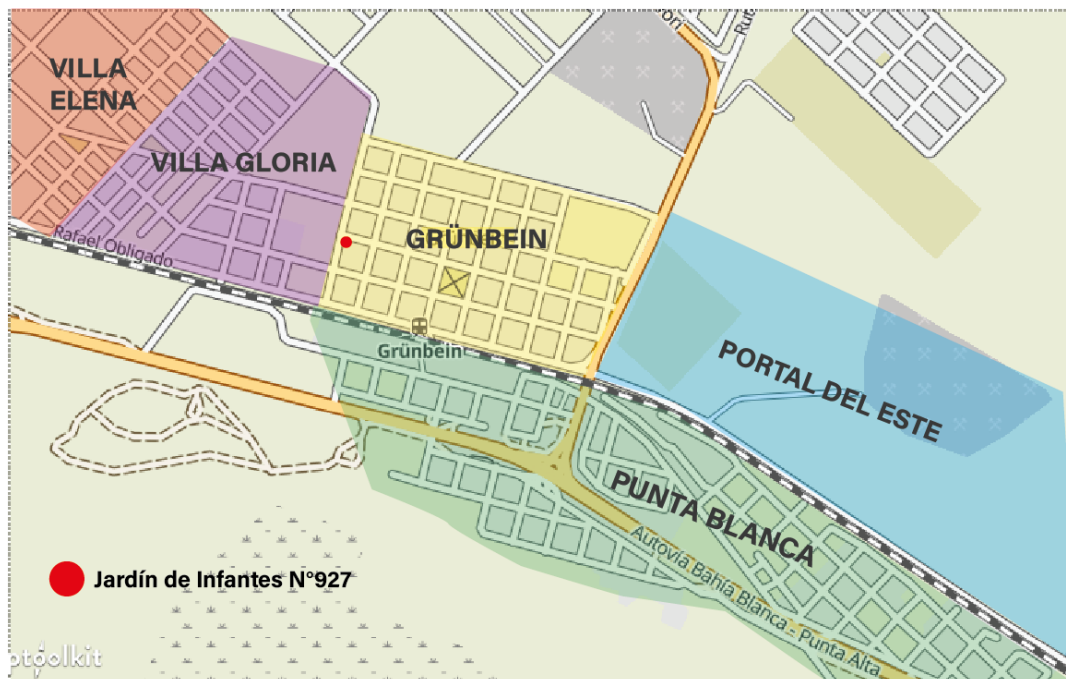
Siede, I. (2021) manifiesta, al igual que otros autores, artículos periodísticos y estadísticas realizadas, que uno de los impactos de la pandemia fue dejar al descubierto las notables desigualdades socioeconómicas en Argentina. Durante este momento de aislamiento esto se fue agudizando, con alta caída de ingresos y una suba en la desocupación laboral, que ya en muchos casos era precaria.

Esta tesina realizada en el Jardín de Infantes N° 927 de gestión estatal, ubicado en Grünbein, barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca absorbe matrícula del propio barrio y de otros circundantes: Punta Blanca, Portal del Este, Villa Gloria, Villa Elena, etc. Particularmente, Portal del Este ha ido creciendo en pocos años, con nuevas calles y familias asentadas que, en muchos casos llegaron de diferentes puntos del país, o del extranjero: Paraguay, Bolivia, Chile. Otra de las características de la comunidad es la inestabilidad en el lugar de residencia, durante el transcurso del mismo año (2020), se mudaron un par de veces por diversos motivos (separaciones de las parejas, imposibilidad de pagar un alquiler y así volver a residir junto a familiares, búsqueda de trabajo en localidades de la zona, etc.).

Fachada del Jardín de Infantes N ° 927 de la ciudad de Bahía Blanca

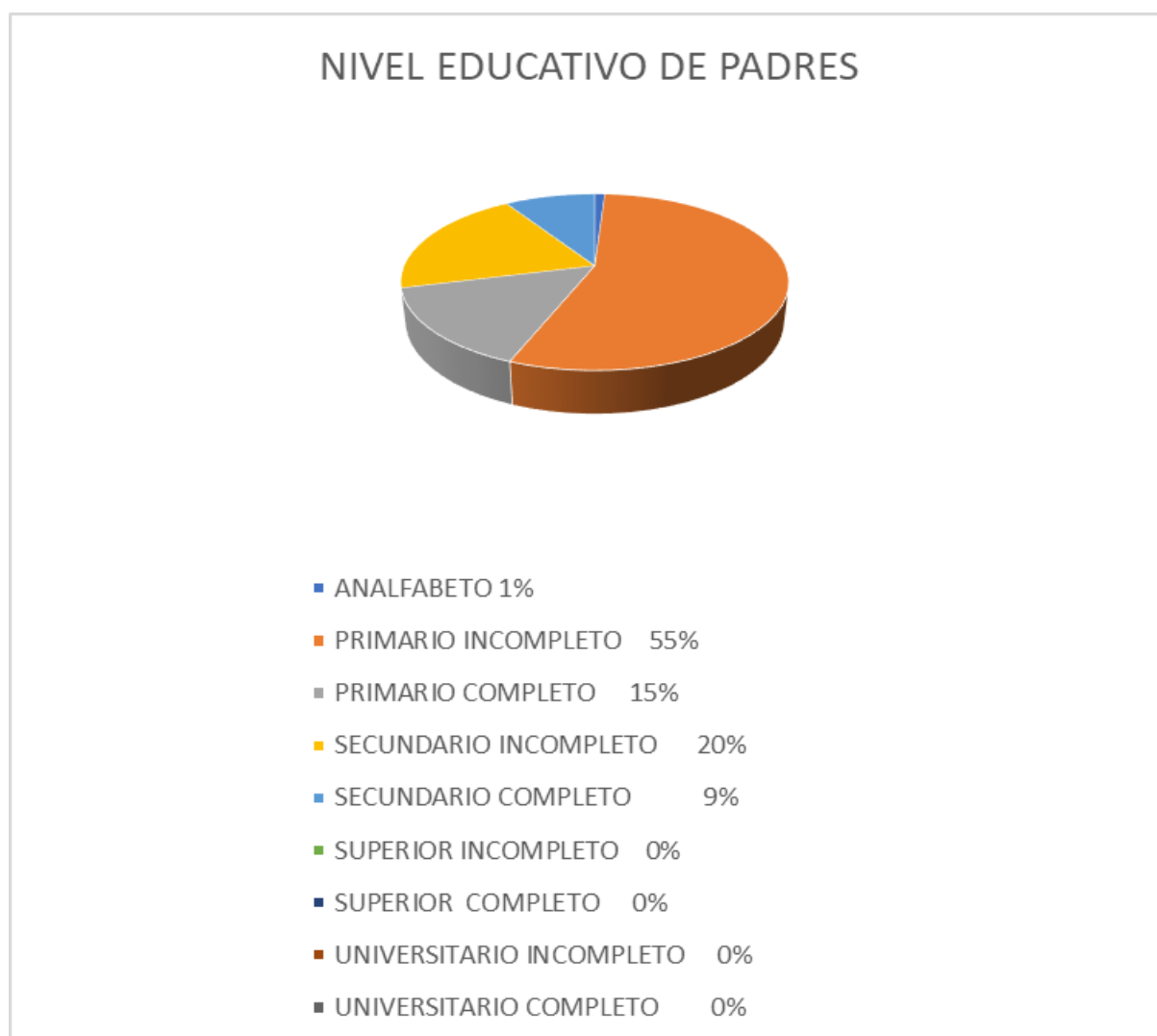


Fuente: foto obtenida del archivo de la institución

Mapa N ° 1*Zona de influencia del Jardín de Infantes N°927*

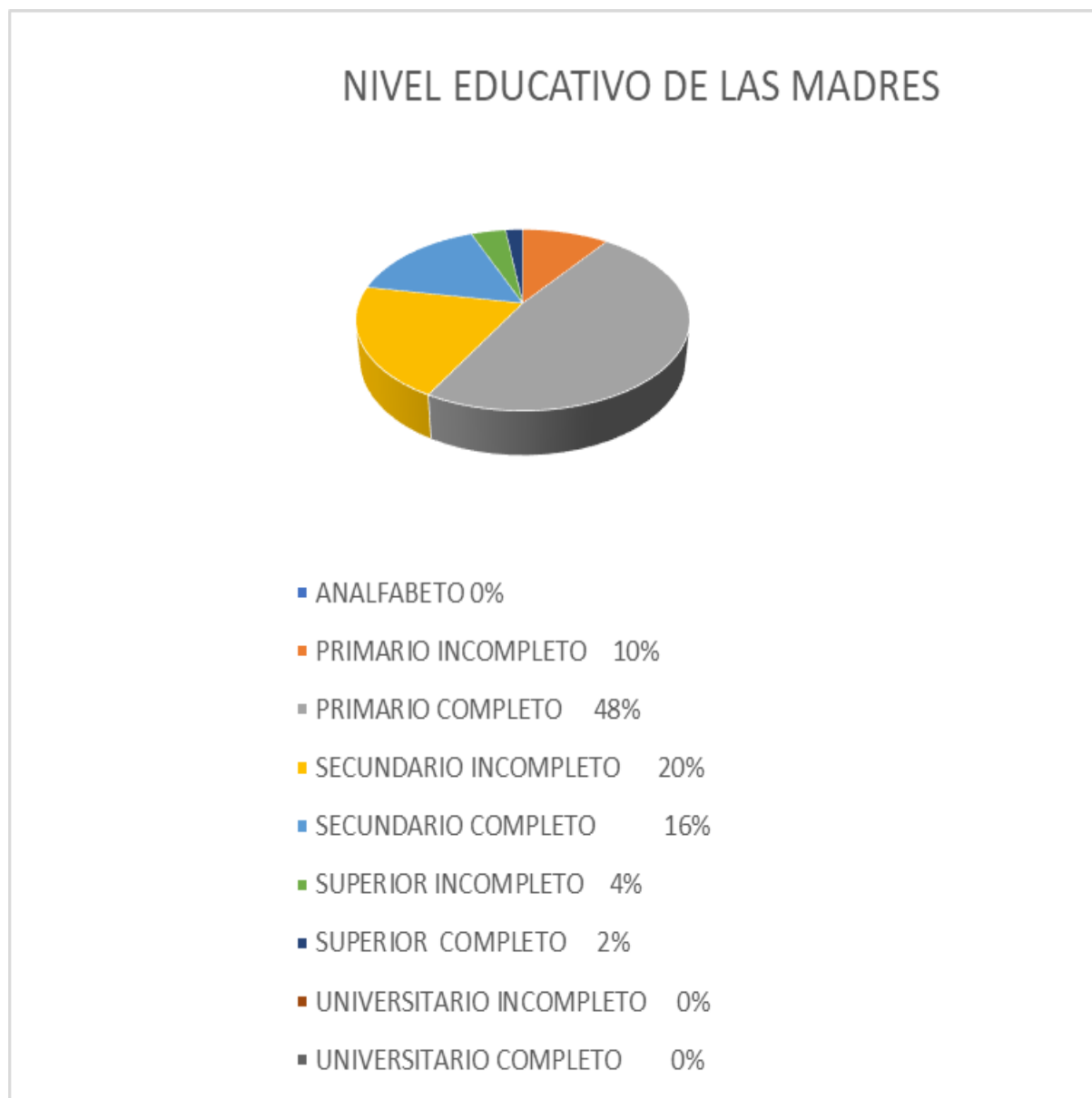
Fuente: elaboración propia a partir de Google Maps

Del diagnóstico socio-económico realizado por la institución en el año 2020, y ofrecido para ser analizado, se puede observar en el gráfico N ° 1 que el 55 % de los padres contaba con educación primaria completa, el 15% restante no había finalizado este ciclo, el 20% poseía el secundario incompleto, el 9% había concluido este ciclo y un 1% eran analfabetos. En el caso de las madres (gráfico N°2), el 58% finalizó estudios primarios, dejando inconcluso el secundario el 32 %. Sólo el 11 % de las mismas tenían estudios superiores, 6 % comenzados y 5 % completo.

Gráfico N ° 1

Fuente: elaboración propia a partir del diagnóstico socio-económico institucional 2020

Gráfico N ° 2

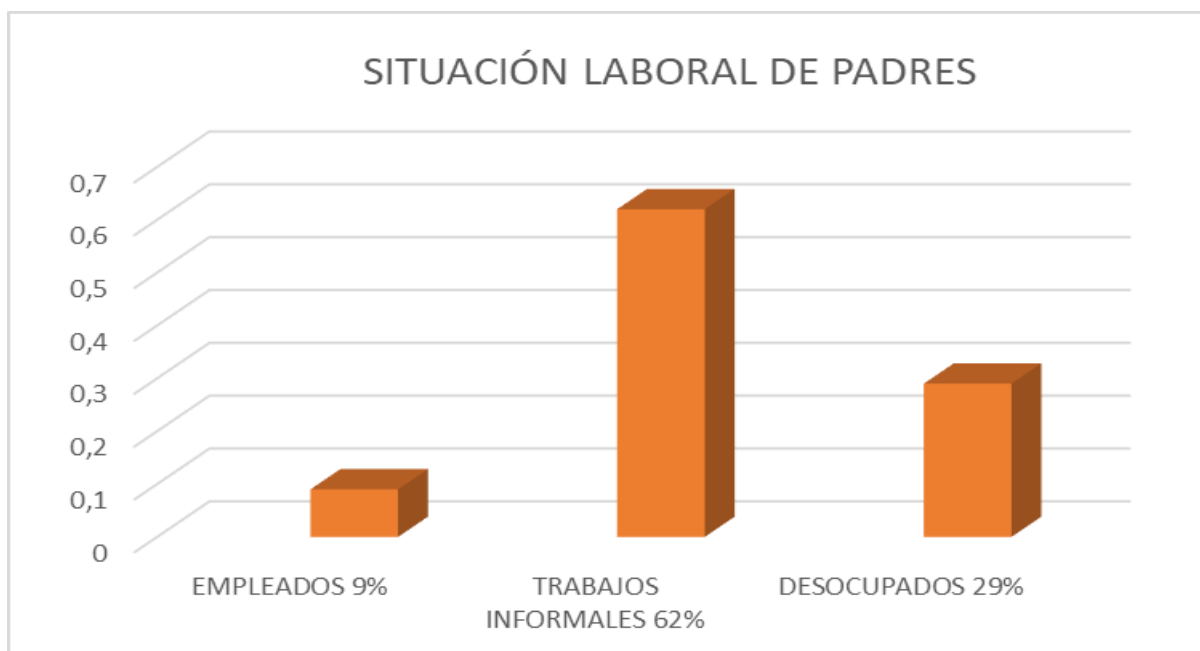


Fuente: elaboración propia a partir del diagnóstico socio-económico institucional 2020

Coincidiendo con lo anteriormente expuesto por Katzman, R. (1999), haciendo referencia a las situaciones laborales, tal como queda explicitado en los gráficos inferiores, en el gráfico N ° 3, el 75% de las madres eran amas de casa que no buscaban trabajo ni estudiaban, el 25 % restante trabajaba como empleada doméstica en casas de familia o empleadas de comercio. En cuanto a los padres (gráfico N° 4), la mayoría, 62 % trabajaban haciendo changas (albañiles, plomeros, etc.), el 9% eran empleados en relación de dependencia y el resto (29%) estaba desocupado. Cabe aclarar que muchos de los padres que al comienzo del año tenían

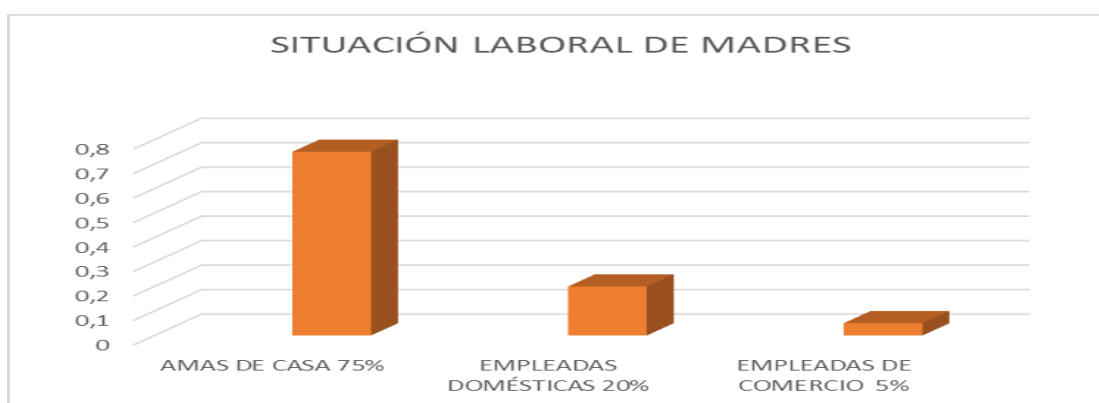
trabajo, sobre todo los independientes, lo fueron perdiendo durante el transcurso de la pandemia.

Gráfico N ° 3



Fuente: elaboración propia a partir del diagnóstico socio-económico institucional 2020

Gráfico N ° 4



Fuente: elaboración propia a partir del diagnóstico socio-económico institucional 2020

En muchos casos, las familias estaban compuestas por la madre y sus hijos, sin presencia de otro integrante familiar (esposo o pareja). La mayoría de la comunidad recibía ayuda del Estado: Asignación Universal por Hijo (AUH), Ingreso Familiar por Emergencia (IFE) y/o tarjeta Alimentar. Sumado a esto, desde el gobierno provincial la ayuda fue canalizada a través de los bolsones anteriormente mencionados.

6.2 Niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social durante el aislamiento

Durante el ASPO, las dificultades preexistentes se agudizaron, ampliando la brecha entre las posibilidades de los niños y niñas en situación de aislamiento y sin poder ir al jardín, espacio que además de educar, atiende algunas de sus necesidades básicas. Asistir en el jardín no se restringe únicamente a lo que se brinda para cubrir las necesidades de una población infantil “carenciada”, sino que expresa una relación entre el Estado, la sociedad, la escuela y los docentes que trabajan en ella. Por momentos, las maestras quedaron atravesadas, por lo que les pasaba a sus alumnos, a sus grupos familiares y además lo que sucedía en el barrio.

Según Nuñez, P. (2020) el sistema educativo durante el aislamiento perturbó sus funciones, en tanto una de sus tareas centrales se relaciona con la regulación del tiempo, las rutinas cotidianas dejaron de existir. El uso específico de un tiempo y espacio escolar es una de las piezas que, en palabras de Pineau, P. (2020), no sólo diferencia los espacios de trabajo y de juego, sino que “define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias” (p.2).

Para el autor también es importante la necesidad de mantener contacto con quienes están en los bordes del sistema. Los docentes utilizaron el WhatsApp como medio de sostener tanto los vínculos como lo relativo a lo pedagógico. Trabajaron a tiempo completo y teniendo este medio como el único recurso y con tecnología limitada. “Muchas familias sostienen un sólo teléfono con datos para las tareas de todos sus hijos.” (p.5).

Del mismo modo que las propuestas enviadas desde los jardines también produjeron desigualdades, como por ejemplo la diferencia entre quienes cuentan con un espacio propio o comparten todas las actividades cotidianas en el mismo lugar físico (muchas veces la cocina está pegada a las camas donde duermen un par de niños y niñas juntos); la presencia o no de una figura adulta que puedan poseer ciertos conocimientos o ser adultos analfabetos; la conectividad que permitía realizar encuentros de docentes y alumnos y alumnas por zoom

contrastando con quienes apenas lograban acceder a ver un video por WhatsApp, fueron determinando las condiciones en las que transcurrió el ciclo escolar durante el año 2020. Al respecto, Terigi, F. (2020) manifiesta:

Hemos llegado a advertir que en la escuela no sólo se enseña, hemos aprendido que enseñar es una tarea especializada, que no es fácil ni grato para lxs alumnxs hacer tareas que no entienden y que completar tareas no garantiza aprender. (p.3)

Sobre estas desigualdades preexistentes es necesario pensar las nuevas desigualdades que llegaron con la virtualidad.

6.3 El papel de las familias en la educación durante la pandemia

Para algunos padres el jardín se asocia a una demanda inmediata. En situaciones de inestabilidad, precariedad o ausencia de trabajo y recursos, la institución educativa pasa a ser una escuela proveedora, un lugar cercano que abastece a las familias de lo que carecen; es un espacio de respuesta a la urgencia del presente, a través de la provisión de alimentos, ropa y otros tipos de asistencia.

Para Siede, I. (2021), a partir del aislamiento obligatorio que provocó la pandemia, se fueron diluyendo lo que diferenciaba y definía el espacio escolar del doméstico. “El aula se perdió y con ella se desdibujaron los límites que distinguen lo que está dentro y fuera de la escuela” (p.8). En este sentido, se perdió lo público de lo privado, constituyendo un gran desafío y esfuerzo para toda la comunidad educativa

Así, las familias de los pequeños que asistían al jardín, al enviar respuestas a lo propuesto, también mostraban sus hogares desde el interior. Las dificultades mencionadas anteriormente, tales como el poseer un sólo dispositivo móvil compartido entre varios miembros del grupo familiar, la falta de computadoras, la imposibilidad de cargar datos en los celulares porque había otras necesidades insatisfechas (abrigo, alimentos), la falta de conectividad en algunos sectores cercanos a la institución, la priorización de hijos en otros niveles escolares por sobre el jardín, resultaron grandes obstaculizadores a la hora de llevar adelante la continuidad pedagógica. Pero sin dudas, una problemática recurrente para las

familias en esos momentos fue la preocupación por tener un plato de comida por encima de realizar las actividades escolares.

Las docentes entrevistadas argumentaron que, por lo general, si bien las familias acompañaron el ciclo lectivo, observaron, en muchos casos, cierta desvalorización del Nivel Inicial y, por lo tanto, de su trabajo como docentes. Dan cuenta de ello expresiones como la de docente de 2° sección: “no sólo por lo económico (...) muchas veces no le dan el valor que nosotros pretendemos”. En palabras de la directora de la institución con respecto a lo que estaba sucediendo: “del Nivel Inicial no se habla... estamos invisibilizados”. Como se hizo mención anteriormente, gran parte de las docentes observaron que los alumnos, alumnas y familias, a lo largo del ciclo lectivo 2020, redujeron su adhesión a las diversas actividades propuestas. Otra docente del jardín manifiesta: “Hacer zoom era impensado, imposible de llevar a cabo en nuestra comunidad”. Tanto familias como docentes fueron aprendiendo sobre la marcha, con idas y vueltas, con mayores o menores respuestas. La pandemia mostró su cara más hostil para esta comunidad.

En el caso de las docentes, llevaron la sala a su casa, mostrando parte de su intimidad (cuestión impensada en otros momentos), implementando espacios y adecuándolos para realizar los videos que enviaban a las familias de alumnos y alumnas y a su vez atendiendo a sus propias familias. En palabras de Ruppel, G. (2021), “La totalidad de las entrevistadas y encuestadas fueron docentes mujeres. En este sentido, se observó que junto a su trabajo como docentes también debieron continuar con el cuidado de familiares adultos, adolescentes o niños/as a cargo y la organización de sus hogares” (p 64).

CAPÍTULO 7

Conclusiones

Los objetivos que guiaron este trabajo giraron en torno al análisis de los aportes teóricos, las preguntas originarias de la investigación y relatos, respuestas, consideraciones por parte de los propios protagonistas.

Entre las repercusiones mayores que dejó la pandemia, fue dejar al descubierto las enormes desigualdades sociales existentes en Argentina. Este es uno de los rasgos principales y uno de los mayores desafíos en las políticas públicas a futuro. ¿Cómo revertir lo que se venía dando hace años y se agudizó en 2020? Trabajos perdidos, menores ingresos, mayores carencias. Muchas familias se empobrecieron a partir de la pandemia sumadas a quienes ya se veían damnificadas por la pobreza estructural existente. Desde lo social, las relaciones familiares también se vieron perjudicadas por este fenómeno sanitario. El ámbito doméstico se vio modificado radicalmente, en el contexto estudiado, no sólo se alteró, sino que fue cambiado en función del empleo y/o desempleo de los adultos existentes en los hogares y las pérdidas de familiares víctimas del COVID- 19, afectaron notablemente la dinámica hogareña.

En cuanto a esta investigación, primeramente, se llevó a cabo un recorrido histórico por el Nivel Inicial, dando cuenta que el mismo fue, desde sus inicios, en su mayoría integrado por mujeres, continuando del mismo modo en la actualidad. En tiempos de aislamiento, y no presencialidad, este trabajo en las docentes implicó un esfuerzo de mayor magnitud, situaciones de estrés, de trabajo los siete días de la semana, donde el tiempo y el espacio escolar se desdibujaron, la tarea requirió un gran empeño por parte de ellas. Así mismo se indagó sobre objetivos, funciones, relaciones existentes entre el cuidado y la enseñanza, términos absolutamente indisociables para las instituciones que atienden la primera infancia y también se abordó cómo fue con el correr de los años configurándose la identidad propia del Nivel.

Las entrevistas virtuales efectuadas a las docentes de la institución y a las familias de alumnos y alumnas, junto con el análisis de los datos recolectados, permitieron arribar a las conclusiones de este estudio. Conclusiones que abrieron nuevos interrogantes, en tanto secuelas que la pandemia dejó a su paso y sus consecuencias en nuestras infancias y en los propios

docentes. En este sentido, permitió observar la institución escolar tal como se la conocía hasta el momento de la interrupción de clases presenciales y repensarla para el después.

La continuidad pedagógica, establecida reglamentariamente, debió ser modificada ante la emergencia sanitaria existente en 2020. Un punto importante es el poder reflexionar acerca de la continuidad pedagógica mencionada en contextos sociales donde la realidad cruel aflora en su peor faceta. Lo expuesto constituyó una ruptura, un quiebre repentino e involuntario respecto a la vida cotidiana hasta entonces. Una de las mayores preocupaciones por parte de docentes y directivos tuvo que ver con las cuestiones relacionadas con el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares de niños y niñas que asistían al jardín. Implicó un gran desafío, idas y vueltas, poder conservar materiales que dieran cuenta del trabajo realizado individual y colectivamente, enormes esfuerzos por parte del equipo docente del jardín.

Al tomar como parte de la investigación los derechos de niños y niñas, se encontraron debates internacionales que generaron leyes de protección de los mismos, a las que Argentina adhirió a partir de 1990 y amplió en 2005 con la Ley de protección integral de niños, niñas y adolescentes. De la mano de esto, es imprescindible observar el derecho a la educación, autores reconocidos coinciden que la democratización del derecho a la educación es una cuestión de políticas públicas, y asumen a niños y niñas como sujetos de derecho. Derechos que en repetidas ocasiones son vulnerados y no se cumplen a pesar de las legislaciones vigentes.

Escuelas, familias y docentes no volverían a ser iguales luego de lo transcurrido durante la pandemia. Es necesario pensar, evaluar y asumir los resultados que queden de ella. Aparecieron conceptos, prácticas, herramientas y recursos que redefinieron los modos de enseñar y de aprender. También límites y dificultades reales que hay que trasladar a la agenda de la política educativa para resolver en el tiempo que vendrá. Es probable que haya que convivir con deudas que quedan de este período tan difícil para nuestras sociedades. Blejmar, B. (2020) aporta: “No hay continuidad en lo quebrado, sí puede y debe haber en la búsqueda de sutura, exploración, ensayo, error, siempre desde la aceptación de lo nuevo en lo nuevo” (p.2). Es así que resulta necesario pensar la educación en el Nivel Inicial en clave de futuro: ¿con qué niños y niñas nos encontraremos?, ¿qué pasará con niños y niñas que no han socializado con pares y adultos por fuera de sus vínculos cercanos? A nivel motriz, de lenguaje, de comunicación... ¿cuáles serán las dificultades que deberán afrontar las docentes?, ¿cómo y con

qué estrategias se abordarán estas cuestiones básicas para seguir en el camino de la enseñanza presencial?

Coincidiendo con Merieu, P. (2020), pensar que la educación en casa no puede ser la escuela:

Porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, muchas veces dejada de lado o vivida como una agresión en la cápsula familiar, lo que da a todos la posibilidad de acceder a conocimientos infinitamente compartibles, como decía Fichte, es decir, capaces de hacernos percibir que, a pesar de nuestras diferencias, todos estamos llamados a participar en la construcción de lo común (p. 4).

Varias son las cuestiones que quedan pendientes: los y las niñas no son los mismos, las familias tampoco...y ¿las docentes?, luego de trabajar prácticamente las 24 horas toda la semana, sin horarios, sin privacidad. Resulta difícil pensar en quienes expusieron sus propias casas, su intimidad familiar y establecer en el después un nuevo límite con las familias, hacerles comprender que el 2020 fue un año excepcional, que de a poco hay que reestablecer una nueva “normalidad”. Considerando lo expuesto anteriormente, nadie ya es como era antes del 2020, año que marcó un antes y un después en la vida personal, familiar, profesional de la sociedad entera y de cada uno que transita una comunidad educativa con dificultades de acceso tanto a bienes culturales como económicos.

En este trabajo de investigación exploratorio se ahondó, tal como se expuso a lo largo de su desarrollo, en la continuidad pedagógica durante la pandemia en 2020 en una institución de Nivel Inicial situado en un contexto con carencias básicas. La finalidad de profundizar en esta temática se basó, no sólo por la escasez de investigaciones sobre el tema al momento de realizarlo, sino también por la incertidumbre que generó en niños y niñas, sus familias y las docentes del jardín.

Surgen más interrogantes que certezas, nuevos y desafiantes caminos por transitar. Es probable que se construyan nuevos conocimientos acerca de lo que la pandemia dejó en la sociedad, tanto a nivel social como educativo. Reflexiones que quedan pendientes, necesidades, seguridades e inquietudes, vendrán nuevos tiempos, luego de lo investigado, ¿Se podrá resurgir

de lo que el Covid dejó?, ¿de qué manera?, ¿cómo habitarán nuevamente el jardín niños y niñas, docentes y familias?, quizá sea un nuevo comienzo: diferente, expectante y a la vez desafiante para todos.

Para finalizar, considerando que la investigación fue realizada en el lugar donde desempeño mis funciones, fue interesante, profunda y a la vez implicó un gran desafío poder sostener la vigilancia epistemológica requerida, lograr tomar distancia para observar, indagar, analizar los sucesos que iban aconteciendo a lo largo del año 2020. Resultó ser una experiencia enriquecedora y a la vez compleja, ver el jardín con ojos de “extranjero”, tal lo planteado por Nicastro, S. (2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo E y Alliaud A (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aique.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Ed. Troquel.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Bonal, X.; Tarabini, A. y Verger, A. (2010).
- Brailovsky D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Editorial Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. Editorial Novedades Educativas.
- Carli S. (2016). *La infancia como construcción social*. Blog UNLP.
- Cuczza, R. (1984). El sistema educativo argentino. En: Cucuzza, R. y otros, El sistema educativo. Ed. Cartago.
- Dussel, I; Ferrante, P; Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica- 1a ed.* - UNIPE: Editorial Universitaria; Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)
- Exploración sobre la Continuidad Pedagógica en el nivel Inicial. Subsecretaría de Planeamiento. Disponible en: https://www.abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-%2006/informe_continuidad_pedagogica_inicial
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? En: Redondo, Patricia y Antelo, Estanislao (eds). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. Homo Sapiens ediciones.
- Feijoó, M del C (2002). *Argentina: Equidad social y educación en los años '90*. IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.

- Gayone, M., Sapini, S y Viego, V. (2018). *Panorama de la oferta escolar en nivel inicial y primario en Bahía Blanca (Argentina). 2015-2017*
- Golbert, L. (2010). *De la sociedad de beneficencia a los derechos sociales. Trabajo, Empleo y Seguridad Social*. 1a. edición. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad social.
- Harf R., Pastorino E., Sarlé P., Spinelli A., Violante R., y Windler R. (1997). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Ed. Ateneo.
- Hernández Sampieri, R. (2009). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Karolinski, M. (2020) *La educación inicial en territorio bonaerense: entre el derecho, la obligatoriedad y desigualdad de la oferta*. UBA
- Kaztman, R. (1999) *Vulnerabilidad, Activos y Exclusión Social en Argentina y Uruguay*. Organización internacional de trabajo. Documento de trabajo N° 107
- Malajovich, A. (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI editores.
- Malajovich, A. (2009). *Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos en: Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. OMEP (Organización Mundial para la Enseñanza Pre-escolar). Ed. Puerto Creativo.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Homo Sapiens Ediciones.
- Martinez, D y Walker, V. (2020). *Apuntes de política universitaria. Deseos. Interrumpidos*. CONADU.
- Morgade, G. (1993). *¿Quiénes fueron las primeras maestras?*. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4495>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens ediciones.

Núñez, P. (14 de abril de 2020). Desigualdades educativas en tiempos de coronavirus. Disponible en: <https://www.lavanguardiadigital.com.ar>

Ponce, R. (1 de diciembre de 2017) La educación inicial argentina: desde una mirada sociohistórica. Disponible en: <https://www.vocesenelfenix.economicas.uba.ar/>

Ruppel C, G. (2021) Reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial en Contexto de pandemia (Bahía Blanca). Disponible en: <https://www.repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5786/Tesina%20Gast%c3%b3n%20Ruppel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Santillán, Laura (2017): *¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación*. En: Redondo, Patricia y Antelo, Estanislao (eds.). *Encrucijadas de la educación infantil: entre el cuidar y el enseñar*. Ed. Homo Sapiens.

Sarlé, P. (1994). *Reflexiones en torno a la inserción del Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino y su relación con las diferentes concepciones de Estado*. trabajo inédito. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Postgrado.

Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de investigaciones en Ciencias.

Skliar, C. (11 de mayo de 2020). Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad. *El diario de la educación "Reflexiones de una nueva era"*.

Disponible en: <https://www.eldiariodelaeducacion.com/>

Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida. Familias y escuela a partir de la pandemia*. Editorial Novedades Educativas.

Spakowsky, E. (2011). *Prácticas Pedagógicas de Evaluación en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens.

Souto, M. (2010). *La investigación clínica en Ciencias de la Educación*. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la Escuela media*. Manantial.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Convención sobre los Derechos del niño. (1989). ONU. Disponible en:

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Convención Internacional sobre la protección de derechos de los trabajadores migratorios y sus familias. (1990). ONU. Disponible en:

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-rights-all-migrant-workers>

Convenio sobre el trabajo infantil. (1999). OIT. Disponible:

<https://www.ilo.org/ipecc/facts/ILOconventionsonchildlabour/lang--es/index.htm>

Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño. (1924) Disponible en:

<https://www.humanium.org/es/ginebra-1924>

Declaración Universal de los Derechos Humanos.(1948).Disponible en:

<https://www.un.org/es>

Declaración de los Derechos del Niño. (1959). Disponible en:

<https://www.humanium.org>

Diseño Curricular para El Nivel Inicial. Dirección General de Cultura y Educación (2008).

Disponible en: www.abc.gob.ar

Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria (1884) Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar>

Ley 5096. (1946). Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar>

Ley 5650. (1951). Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1951/5650/9610>

Ley de Educación Federal. (1993). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar>

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar>

Ley 27550 (2020). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar>

Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. 1ª edición. Dirección General de Cultura y Educación. (2012). Disponible en:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

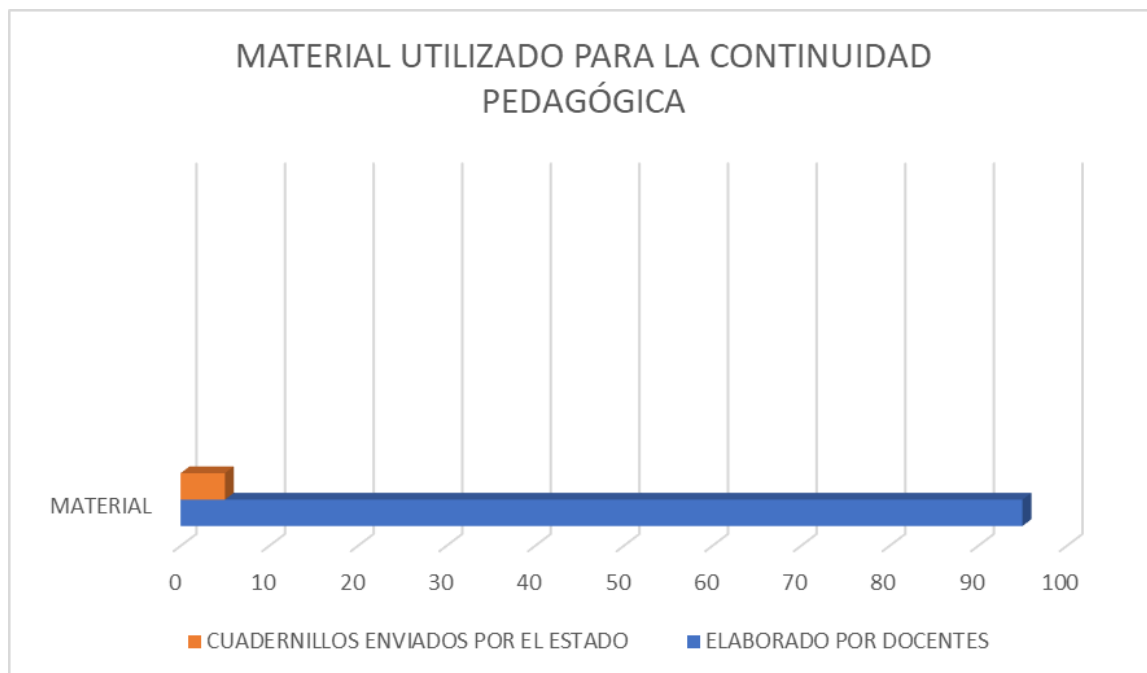
Resolución 225/04. (1994). Disponible en:
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_225-04.pdf

Resolución 363/20. (2020). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar>

Resolución 108/20. (2020). Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar>

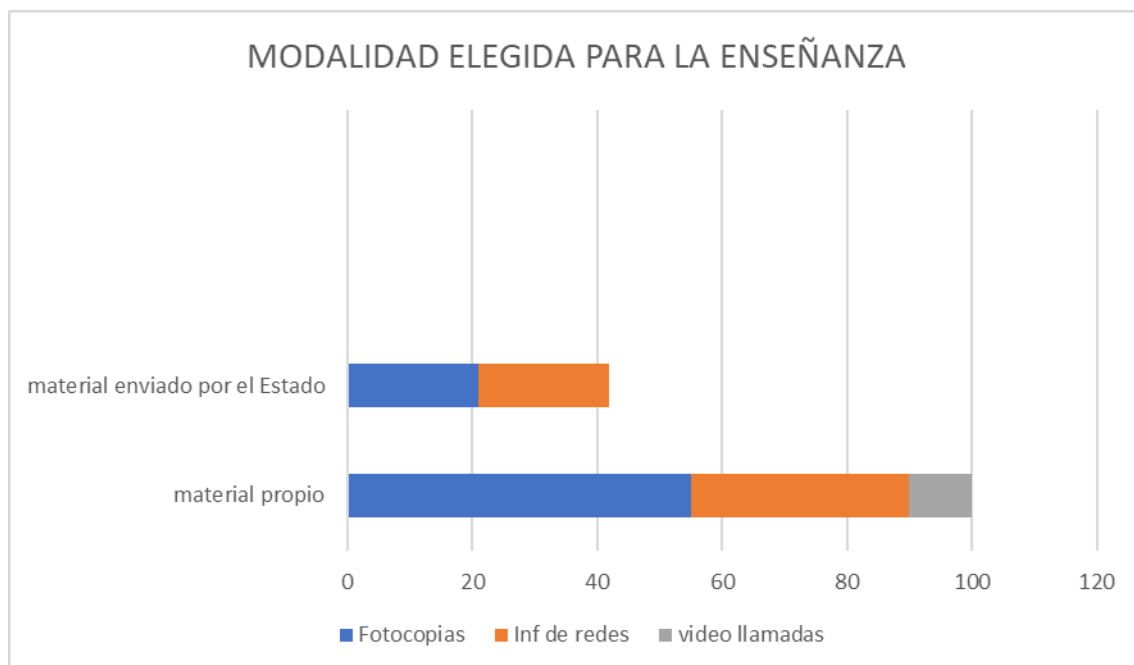
ANEXOS

Gráfico N ° 5



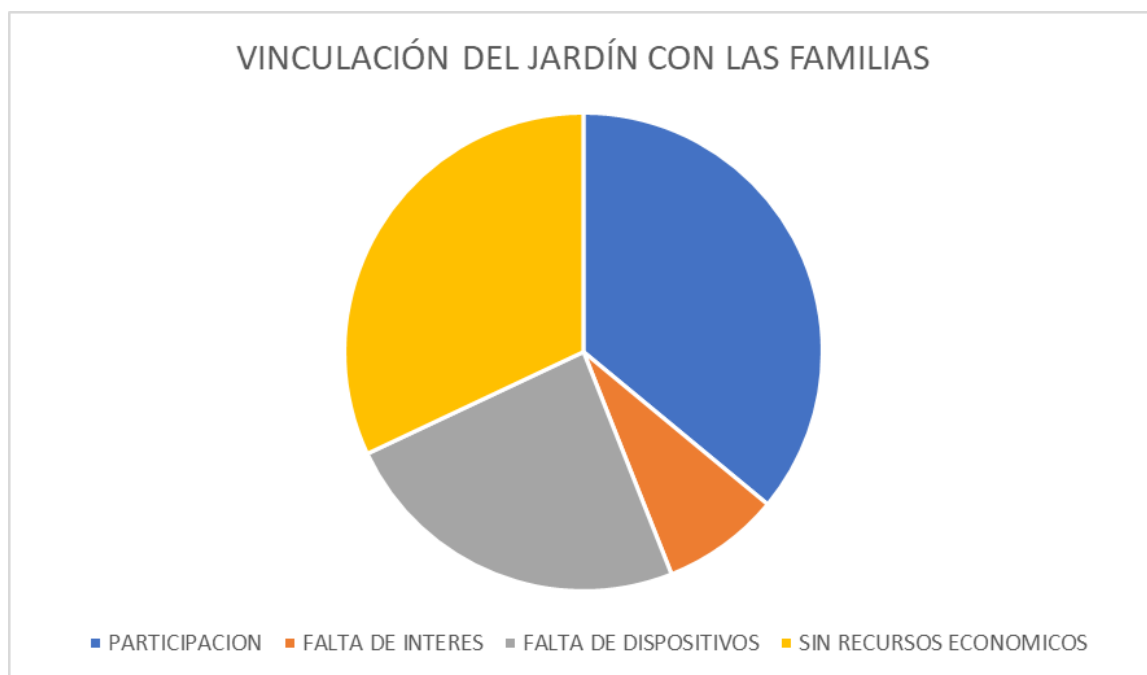
Fuente: Jardín de Infantes N ° 927. Elaboración propia

Gráfico N ° 6



Fuente: Jardín de Infantes N ° 927 - Elaboración propia

Gráfico N ° 7



Fuente: Jardín de Infantes N ° 927 - Elaboración propia

GUIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A DOCENTES

(Cabe aclarar que las entrevistas fueron realizadas a mitad del período del ASPO)

- 1) ¿Cómo fue el impacto ante la suspensión de clases presenciales?
- 2) ¿De qué manera sostenés la continuidad pedagógica con tus alumnos?
- 3) ¿Te resultan útiles los contenidos que el Estado Nacional y provincial ofrecieron para llevar adelante la continuidad pedagógica?
- 4) ¿Qué dificultades / obstáculos encontrás?
- 5) ¿Cómo se desarrolla dentro del colectivo docente el trabajo institucional?, ¿Se van modificando las estrategias con el correr del tiempo?
- 6) En el contexto de la institución, ¿Qué considerás prioritario?
- 7) ¿Hubo momentos/ espacios donde te sentiste acompañada, escuchada, orientada ante situaciones emergentes?
- 8) ¿Cómo te resulta el trabajo diario?, ¿Considerás que se respetan tiempos y horarios?

ENTREVISTA REALIZADA A DOCENTE DE MANERA VIRTUAL (MEET)

Referencias: E (entrevistadora)

D1 (docente 1)

E: ¿Cómo fue el impacto ante la suspensión de clases presenciales?

D1: ¡Hola! Al principio fue raro, pensé que iba a ser por un tiempo corto, un par de semanas, no sé, nunca imaginé un período tan largo. ¡¡Una locura!!

E: ¿De qué manera sostenés la continuidad pedagógica con tus alumnos?

D1: yo armé una página de Facebook cerrada para mi grupo de alumnos, donde también participan la directora y las profes especiales, en realidad a mí no me corresponde Educación Física porque los míos son de tres, pero Juli me mandaba juegos para los chicos de onda. No quería dar mi celular y estaba segura que los chicos responderían mejor de esta manera. El resto de mis compañeras armó grupos de WhatsApp.

E: ¿Te resultan útiles los contenidos que el Estado Nacional y Provincial ofrecieron para llevar adelante la continuidad pedagógica?

D1: la verdad es que no mucho, prefiero realizar mis propias propuestas en base a una planificación que no tiene nada que ver con la pensada en febrero, es mucho más sencilla. De algunas cosas que mandan, a veces saco alguna idea y la contextualizo para la sala. Lo que ofrecen es muy general y “descolgado”. La idea es que los chicos vayan siguiendo una línea y de a poco ir complejizando las propuestas que envío.

E: ¿Qué dificultades / obstáculos encontrás?

D1: Uffff... hay de todo un poco. Obviamente que como los nenes son chicos, necesitan a alguien al lado que les muestre y ayude. ¡Ojo!, Esto no quiere decir que les hagan las cosas los adultos o hermanos más grandes, eso ya lo aclaré al armar la página, pero sí que los acompañen y luego sea algún familiar que saque fotos, o grave al chiquito, etc. como devolución de la actividad enviada. En algunos casos, la respuesta es muy buena, pero en la mayoría, o no hay devoluciones o pasan semanas sin responder a lo enviado. Es difícil, muchas familias no tienen datos en los celulares o los usan con los hijos más grandes que van a la escuela.

E: ¿Cómo se desarrolla dentro del colectivo docente el trabajo institucional?, ¿Se van modificando las estrategias con el correr del tiempo?

D1: Nos juntamos, jajajajaja ... una forma de decir, nos reunimos cada quince días todas o si hace falta, por algo en especial, nos vemos antes. la idea es ir viendo entre todas las cuestiones que van surgiendo. Algunas de las chicas casi no tienen respuesta a nada, entonces, se les hace más difícil y entre todas pensamos de qué manera vincular a los chicos y a las familias. los bolsones por ejemplo es una; cuando entregamos cada quince

días (obvio que nos turnamos para ir al jardín, se aprovechan esos momentos para hablar con la gente que no responde a nada, o no se comunica con la maestra.

E: En el contexto de la institución, ¿Qué considerás prioritario?

D1: Y... Es difícil, porque por más que nosotras apuntemos a lo pedagógico, al ir bajando las respuestas, y la conexión con las familias, cuando logramos comunicarnos con ellas, decidimos priorizar el vínculo por sobre las actividades. Saber cómo están, qué necesitan, que los nenes nos vean, aunque sea para mandarles un beso o un saludito con una canción...por lo menos llegamos a más chicos.

E: ¿Hubo momentos/ espacios donde te sentiste acompañada, escuchada, orientada ante situaciones emergentes? o ¿al revés?

D1: Sí, a pesar de todo están buenos los encuentros con mis compañeras y directora, a veces te bajoneas, sentís que trabajás mucho y no ves devoluciones, en esos momentos, o en llamadas por privado con la dire, la sigo remando. Cuando todas hacemos al principio de las reuniones algo de catarsis ante lo que nos va pasando, nos acompañamos y vemos que todas estamos en la misma, así que ahí aflojás un poco.

E: ¿Cómo te resulta el trabajo diario?, ¿Considerás que se respetan tiempos y horarios?

D1: Jajajaja ¡¡¡ni ahí !!! ojalá... el trabajo se multiplica porque como no hay un horario determinado, (aunque acordamos responder en el “supuesto” horario escolar), muchos no entienden esto y te mandan a cualquier hora, sábados, domingos. Creo que no se dan cuenta que hay un límite. Ellos viven sin horarios y creen que nosotras también.

E: ¿Hay algo más que te interesaría compartir, agregar a lo hablado?

D1: Siiii...¡¡¡que esto se termine pronto!!! jajaja. Hablando en serio, creo que, si bien uno es consciente que las condiciones sanitarias te exigen el aislamiento, muchos de los nenes de mi sala, estarían mejor asistiendo al jardín, pensá que además les damos de comer a varios de ellos; a veces me pregunto: ¿Cómo se arreglarán?, no creo que los bolsones que entregamos les alcance, en fin, pero eso ya se nos escapa.

E: ¡Gracias por el tiempo dedicado a este encuentro!

D1: No hay por qué agradecer, sólo comparto mi experiencia. ¡¡¡Nos vemos en algún momento, espero sea pronto!!

ENTREVISTA REALIZADA A DOCENTE VÍA TELEFÓNICA

Referencias:

E: entrevistadora

D5: docente N ° 5

E: ¿Cómo fue el impacto ante la suspensión de clases presenciales?

D5: Es difícil de explicar, al principio dije, bueno, ya pasará. como fue el tema de la gripe A hace unos cuantos años, que se suspendieron las clases por un par de semanas, pero al ver que nada cambiaba, escuchar la tele, los anuncios, pensé: ¡¡¡esto parece que va para largo, y mirá cómo vamos!!!

E: ¿De qué manera sostenés la continuidad pedagógica con tus alumnos?

D5: Cuesta mucho, con todos los alumnos de la sala (los teléfonos de familiares) armé un grupo de WhatsApp donde mandaba actividades. Algunas escritas y otras, viendo la poca devolución, en forma de videos cortos donde explico lo que tienen que hacer. El tema de datos y la prioridad a hermanos mayores, dificulta la relación y el ida y vuelta con las propuestas. Con algunos chicos no pude comunicarme nunca a pesar de insistir muchas veces. Al principio no me animaba a llegar hasta la casa de alguno; después fui pero no atendían, no sé si era por miedo, por vergüenza, la realidad es que estas cosas desconciertan.

E: ¿Te resultan útiles los contenidos que el Estado Nacional y Provincial ofrecieron para llevar adelante la continuidad pedagógica?

D5: Los tengo acá en casa, cuando llegan me quedo con uno para ver las propuestas, pero en realidad, no los uso demasiado, algunas actividades requieren materiales que los nenes no tienen en la casa, y en el jardín ya no quedan para darles, y otras actividades son muy difíciles para nuestra comunidad, por ejemplo, en el último, mandaron una propuesta sobre lectura de imágenes a partir de un cuadro de un pintor. Si nos resulta difícil hacerlo en la sala, conociendo el tema, imaginate que lo hagan en la casa con la familia, ¡para mí no tienen ni idea de la realidad cuando arman estos cuadernillos! A partir de lo que tenía pensado como hoja de ruta, voy enviando por el celu mis propias propuestas, me dan mejores resultados.

E: ¿Qué dificultades / obstáculos encontrás?

D5: En primer lugar, ya sé que es obvio, pero el no poder ver a tus alumnos, para mí ya es un obstáculo al momento de enseñar. No sabés cómo receptionan lo que mandás, si en la casa les muestran lo que llega, o si entienden lo que quiero plantear. Además, yo sé que en

muchas casas no tienen recursos como para cargar datos en el celu, o lo poco que tienen lo destinan a los chicos más grandes, los que van a primaria o secundaria. Otro obstáculo para mí es que cuando entregamos bolsones y trato de hablar con algunas familias, están apuradas, no cuentan demasiado, cuando les doy actividades impresas dicen todo que sí, pero yo me quedo con la sensación que muchas veces no terminan de entender y no se animan a preguntarme.

E: ¿Cómo se desarrolla dentro del colectivo docente el trabajo institucional?, ¿Se van modificando las estrategias con el correr del tiempo?

D5: Nos reunimos virtualmente cada dos semanas aproximadamente, primero nos ponemos un poquito al día charlando sobre nuestras cosas, se extraña no vernos todos los días en el jardín. Y después empezamos a tratar los temas que van surgiendo, las dificultades que nos encontramos, vemos entre todas cómo intentar encontrar alguna solución a lo que pasa. Muchas veces, por ejemplo, si yo no sé cómo abordar una propuesta, o actividad que veo que no está dando resultado, lo ponemos sobre la mesa y entre todas vamos opinando cuál sería la mejor manera de llevar a cabo lo pensado.

E: En el contexto de la institución, ¿Qué considerás prioritario?

D5: Primero me parece que tengo que sostener el vínculo con las familias de mis alumnos, son los intermediarios necesarios, y después, a partir de esto que considero infaltable, seguir con lo pedagógico. Ojalá hubiera podido dedicarme sólo a eso, pero en el jardín hay otras cosas que son más importantes para las familias, así que apunté primero a eso.

E: ¿Hubo momentos/ espacios donde te sentiste acompañada, escuchada, orientada ante situaciones emergentes? o ¿al revés?

D5: Siempre nos acompañamos entre nosotras, nos vamos sosteniendo cuando alguna se desanima, cuando nadie le responde, pero también ayudó que desde la dirección no exigieran tanto como si la situación fuera “normal”. La directora nos impulsó a armar tipo hojas de ruta, ya no pensar en planificaciones tradicionales, porque veíamos que eran imposibles de cumplir. Ese acompañamiento también ayuda... que no te presionen tanto, que no te exijan del mismo modo que en presencialidad, la dire sabe que hacemos lo mejor, y a pesar de todo, las cosas a veces no se dan, y no es por nuestra culpa.

E: ¿Cómo te resulta el trabajo diario?, ¿Considerás que se respetan tiempos y horarios?

D5: Noooooola gente no se fija si te manda un mensaje a las dos de la mañana un sábado, o si te preguntan algo a las diez de la noche. Por más que la directora nos sugirió que expliquemos a las familias cuáles son nuestros horarios, y poner límite a esto, muchas familias no lo respetan, porque ellos también viven con otros horarios...en fin, hago lo que puedo, si no me contestan nunca y un día me mandan una actividad a las 9 de la noche del viernes, me pongo contenta, es una dualidad que tengo conmigo misma, jajaja.

E: ¿Hay algo más que te interesaría compartir, agregar a lo hablado?

D5: ¡¡Creo que hablé demasiado!! jajaja. estaría bueno que la gente en general, digo, la sociedad reconozca el trabajo que estamos haciendo, los esfuerzos para que las cosas salgan lo mejor posible, no sé, siento que por momentos es como si nosotras tuviéramos la culpa de que no haya clases..., sé que no es así. En fin, ya va a pasar.

E: Te agradezco la sinceridad en las respuestas y ¡mil gracias por tu tiempo!

D5: No hay de qué, no sé si esto servirá de algo, gracias a vos por escucharme.

**ACTIVIDADES ENVIADAS A LOS HOGARES PARA 3° SECCIÓN TURNO
MAÑANA (5 AÑOS) ELABORADAS POR LA DOCENTE**

1) Vamos a escuchar una poesía que se llama “El tesoro escondido del Capitán Tifón”.

Korky y Peter Carter.



“El capitán Tifón era un pirata. Eso decía él.

Era el pirata más malo y astuto del
mundo. Eso decía él. Atacaba castillos.

Capturaba
barcos.
Incendiaba
pueblos
enteros.

Y hacía caminar a la
gente por el tablón. Eso
decía él.

Era el terror de los siete mares.

Enterraba sus tesoros en
castillos abandonados. Eso decía
él.

Enterraba sus tesoros en
islas desiertas. Los
enterraba en medio de la
selva.

Eso decía él.

Los enterraba en el Polo Sur.

Los enterraba por
todo el mundo. Eso

decía él.

Los enterraba en el Polo Norte.

Pero el capitán Tifón tenía tres secretos.

Su mujer le hacía lavar los platos y las ollas.

¡Tenía veinticinco hijos!

Y, por último, tenía muy mala memoria. Así es que... No podía recordar dónde había escondido sus tesoros.

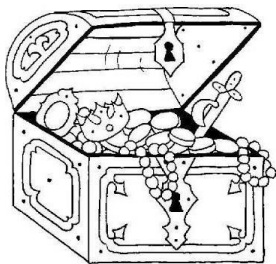
Buscó por todas partes. En los castillos abandonados, en las islas desiertas, en el corazón de la selva, en el Polo Norte y en el Polo Sur.

¡Pero no los podía encontrar en ningún lado! Y pensó...

“Es muy cansador ser un pirata y navegar los por siete mares.

¿Los tesoros? Es verdad, no los encuentro. Pero ¿por qué no los buscas tú?

Quizá puedas encontrarlos...”.



- Vamos a encontrar los tesoros escondidos del Pirata Tifón.

Les proponemos esconder por la casa diferentes objetos. Primero los esconde el adulto o el hermano o hermana mayor y después lo hacen las chicas y los chicos.

Hay que descubrir dónde están los tesoros. Los mayores pueden ayudar diciendo frío...frío...si están lejos, o caliente caliente...si se van acercando al objeto. También pueden dar pistas: está cerquita de..., arribade..., etc. Si tienen ganas los chicos y las chicas pueden disfrazarse como piratas para esconderlos objetos por ejemplo fabricándose un parche para cubrirse un ojo.

- A dibujar tesoros

Cada niño o niña puede imaginarse y dibujar dónde les gustaría descubrir un tesoro y qué quisieran que haya en esetesoros.

2) Mi nombre, tu nombre

Todos alguna vez nos preguntamos por qué nos llamamos así. A veces las personas quieren saber si sus nombres tienen algún significado especial o si quieren decir otra cosa además de ser el modo en que son llamadas por familiares, amistades o compañeras y compañeros.

Conversen, en familia, sobre sus nombres. Pueden preguntar qué significan y contar si les gusta llamarse así o si le hubiese gustado llamarse de otra manera. ¿Cómo les gusta ser llamados? ¿Saben escribir su nombre o sobrenombre? Pidan que los ayuden a escribirlo y guárdenlo para copiarlo otras veces.

- Un cartel con nombre

Les proponemos construir un cartel en el que escriban su nombre. Si necesitan ayuda para escribirlo, le pueden pedir a una persona adulta que en una hoja escriba el nombre y luego lo copian en letra grande, mayúscula e imprenta sobre una hoja o cartón. Pueden pintar las letras con colores, decorar el cartel y hasta dibujarse cada una o cada uno de ustedes. Una vez terminado, pueden pegarle un cordón o hilo para colgarlo en el lugar de la casa que más les guste. Si quieren también pueden hacer un cartel para cada integrante de la familia

- 3) Ver el video de educación física de la señorita Juliana, que se sube al grupo de WhatsApp y realizar las actividades.