



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial en  
contexto de pandemia (Bahía Blanca)

Autor: Gastón Axel Ruppel Cané

Directora: Verónica Walker

Co-Directora: Nilda Mabel Díaz

BAHÍA BLANCA

2021



La presente Tesina corresponde a la instancia final para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. En la misma se desarrolla la investigación de Gastón Axel Ruppel Cané, en la orientación de Educación en Entornos Virtuales. Acompañaron en carácter de directora la Dra. Verónica Walker y como co-directora la Esp. Nilda Mabel Díaz.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	5
<b>RESUMEN</b>	6
<b>INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	7
<b>Introducción</b>	7
<b>1.1 Preguntas de investigación</b>	8
<b>1.2 Objetivo general y objetivos específicos</b>	9
<b>1.3 Antecedentes bibliográficos en torno al Nivel Inicial</b>	9
<b>Sobre el Nivel Inicial</b>	10
<b>Sobre Nivel Inicial en Bahía Blanca y zona circundante</b>	10
<b>Sobre el Nivel Inicial en contexto de pandemia</b>	11
<b>1.4 Referentes conceptuales</b>	13
<b>CAPÍTULO 1: RECORRIDO EN TORNO A LAS CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICAS</b>	15
<b>Políticas, experiencias y trabajo docente</b>	15
<b>CAPÍTULO 2: UN BREVE RECORRIDO SOCIOHISTÓRICO DEL NIVEL INICIAL</b>	21
<b>Introducción</b>	21
<b>Primera parte: “Nivel Inicial en Argentina”</b>	21
<b>2.1 Momentos previos: gestación y primeras instituciones</b>	21
<b>2.2 Configuración del sistema educativo (fines siglo XIX): el lugar del Jardín de Infantes y las primeras docentes del Nivel</b>	22
<b>2.3 Formación de docentes: Kindergarterinas y Normalistas</b>	23
<b>2.4 Jardín de Infantes y sus educadoras: Disputas, responsabilidades y sentidos encontrados</b>	24
<b>2.5 La década del ´30: “lo social y lo pedagógico”</b>	25
<b>2.6 Primeros documentos oficiales para el Nivel Inicial (´60): Diseño, concepción técnica, modificaciones en la formación docente</b>	26
<b>2.7 Nivel Inicial a partir de la década de los 90</b>	27
<b>Segunda Parte: “Situación actual del Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires”</b>	28
<b>2.9 Formación Docente del Nivel Inicial</b>	29
<b>Tercera parte: “Nivel Inicial en Bahía Blanca y zona circundante: inicios, formación docente y actualidad”</b>	30

2.10 Inicios de la educación escolarizada en Bahía Blanca	30
2.11 Primeros jardines de infantes en la ciudad	31
2.12 El Nivel Inicial en Bahía Blanca en la actualidad: Profesorados en Educación Inicial, formato institucional y datos cuantitativos.	32
<b>CAPÍTULO 3: DECISIONES METODOLÓGICAS</b>	36
3.1 Enfoque metodológico	36
3.2 Recorte de espacio-temporal de la investigación	36
3.3 Diseño o estrategia metodológica de la investigación	37
3.4 Recolección y análisis de datos	37
<b>CAPÍTULO 4: DIÁLOGO CON (ENTRE) LOS EJES EMERGENTES: NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA</b>	43
<b>Introducción: Inicios del contexto de pandemia y primeras medidas para el ámbito educativo</b>	43
<b>4.1 RELACIONES Y VÍNCULOS DEL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA</b>	45
EJE N° 1 y EJE N° 2: “Lo primero que hicimos: virtualidad y medios para sostener (construir) el vínculo”	45
EJE N° 3: “Nuestros vínculos con los alumnos/as - familias y con docentes del jardín”	47
<b>4.2 - CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA</b>	49
EJE N° 4 : “Nuestras condiciones de trabajo”	49
<b>4.3 - FUNCIONES DEL TRABAJO DOCENTE DEL NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA</b>	53
EJE N°5: “Lo 'social' de (en) nuestro trabajo”	53
EJE N° 6: “En relación con lo curricular y las planificaciones...”	56
EJE N° 7: “Sobre el Nivel Inicial en este contexto...”	59
<b>CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES</b>	63
<b>Bibliografía</b>	

## **AGRADECIMIENTOS**

En especial a mi familia, que me brindó la posibilidad de estudiar en la Universidad Nacional del Sur y me acompañó en cada momento.

A mis amigos y amigas que están siempre.

A mis compañeros y compañeras de la carrera, que fueron parte de un camino trazado de innumerables experiencias y momentos de mucho aprendizaje.

A mis directoras, Vero y Mabel, por su escucha, por dedicar parte de su tiempo para acompañarme; por enseñarme y permitirme investigar a la par y en equipo con ellas.

A las docentes de Nivel Inicial, que me abrieron las puertas de su mundo y me permitieron mirar y conocer sus experiencias de trabajo docente en tiempos de incertidumbre y excepcionalidad.

## RESUMEN

Esta Tesina 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. Tras algunas aproximaciones mediante conversaciones con docentes del Nivel semanas posteriores a la suspensión de clases presenciales en el marco de la emergencia sanitaria, se identificaron siete campos temáticos denominados “ejes emergentes”. A partir de ello, la investigación se llevó a cabo a través del enfoque cualitativo basado principalmente en los métodos del diseño de Teoría Fundamentada. Los instrumentos utilizados, principalmente, fueron entrevistas y encuestas a docentes del Nivel Inicial. A su vez, se realizó el análisis de distintos tipos de documentos de política educativa, y de los intercambios en conversatorios y ciclos de entrevistas en torno al trabajo docente en pandemia. El estudio se sustenta en conceptos teóricos como reconfiguraciones, política educativa, trabajo docente y experiencia. Se realiza un breve recorrido sociohistórico del Nivel Inicial en el contexto nacional y local, y se focaliza en las políticas de continuidad pedagógica en el escenario de pandemia.

Los resultados de la investigación dan cuenta de múltiples reconfiguraciones del trabajo docente en función de los tipos de gestión estatal o privada, del contexto sociocomunitario de las instituciones, de aspectos relacionados con la especificidad del Nivel (desarrollo sociohistórico, edad de los/as alumnos/as, vínculo con las familias, tipo de actividades pedagógicas), las condiciones de trabajo docente y las estrategias de continuidad pedagógica impulsadas para el Nivel Inicial.

# INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

## Introducción

A nivel mundial, en el mes de enero de 2020 se declaró la emergencia sanitaria por el avance del Covid-19. Unos meses después, en marzo de dicho año, como consecuencia de su extensión por varios países y continentes en todo el mundo, afectando a un gran número de personas, se declaró como pandemia. En este sentido, como medida preventiva para limitar su propagación en la mayoría de los países se decidió la suspensión de las clases presenciales interrumpiendo abruptamente el proceso educativo de millones de niños, niñas y jóvenes matriculados a nivel mundial.

En Argentina, el día 15 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación dispuso mediante la Resolución ME 108/2020 para todas las jurisdicciones la suspensión temporaria -a partir del 16 de marzo- de las clases presenciales de todos los establecimientos educativos, de los diferentes niveles y modalidades, sean de gestión estatal o privada. Dicha resolución, en principio se extendía por catorce (14) días y luego se prolongó en función del decreto N° 297/2020 de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Entre otras medidas, establecía “c. Asegurar las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales” y “d. Garantizar la continuidad de todas las prestaciones alimentarias que se brinden en el sector educativo. A propósito, en este marco, para garantizar y sostener la *continuidad pedagógica*, es decir la continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes, se pusieron en marcha un conjunto de políticas públicas educativas.

En conformidad con lo resuelto por el Ministerio de Educación de la Nación, la provincia de Buenos Aires a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) resolvió la puesta en marcha de un Plan de Continuidad Pedagógica (Resolución DGCyE 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”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cita recuperada de: <http://www.abc.gov.ar/>

Específicamente para el Nivel Inicial, sobre el Plan se advertía que “el material consiste en acercar las actividades del jardín al hogar”.

Durante los primeros meses, luego de la decisión de continuidad pedagógica, la pregunta “¿Cómo es la experiencia docente en contexto de pandemia?” fue el punto de partida para consultar e intercambiar conversaciones<sup>2</sup> con docentes del Nivel Inicial de la ciudad de Bahía Blanca, situada al sur de la Provincia de Buenos Aires. Esta primera aproximación permitió construir las preguntas y los objetivos de la presente investigación. En principio, en las conversaciones se identificaron siete (7) ejes/focos temáticos en torno al trabajo docente: “*lo primero que hicieron*”, “*virtualidad*”, “*pedagógico, curricular y evaluación*”, “*social*”, “*condiciones de trabajo*”, “*relación con las familias*”, “*sobre el nivel inicial*”. Cabe remarcar que para nombrar cada uno de los ejes se mantuvieron las formas de denominación que utilizaron la mayoría de las<sup>3</sup> docentes en las conversaciones. En esas primeras indagaciones, entre otros aspectos, señalan que el Nivel Inicial es el más afectado por el contexto de pandemia, dada la edad de los/las alumnos/as, los vínculos entre las familias y las instituciones, las actividades pedagógicas que allí se realizan cotidianamente, las funciones y objetivos históricos del Nivel.

A partir de entonces, como se mencionó anteriormente, la información y los datos recabados a través de esas primeras aproximaciones permitió construir el objeto de estudio de la presente investigación. Además, teniendo en cuenta la diversidad de contextos (urbanos, barriales, rurales) y tipos de gestión (estatales y privadas) de las instituciones en las cuales trabajan las docentes, se elaboró un listado<sup>4</sup> de instituciones de Nivel Inicial: primer ciclo, “jardines maternos” (de 45 días a 2 años) y segundo ciclo, “jardines de infantes” (de 3 a 5 años), y dos mapas (disponibles más adelante) con la ubicación geográfica de cada uno de los establecimientos en la ciudad de Bahía Blanca.

## **1.1 Preguntas de investigación**

En este sentido, a partir de la pregunta principal sobre cómo se ha reconfigurado el trabajo docente en el Nivel Inicial en tiempos de pandemia, la investigación busca responder los siguientes interrogantes:

---

<sup>2</sup> Anexo N°4: Primeras conversaciones con docentes del Nivel Inicial en contexto de pandemia.

<sup>3</sup> Durante toda la investigación se trabajó con docentes mujeres.

<sup>4</sup> Anexo N°1: Planilla de establecimientos de Nivel Inicial en Bahía Blanca.

- ¿Qué cambios promueven las políticas de continuidad pedagógica en las funciones, condiciones y relaciones de trabajo?
- ¿Qué particularidades presentan estos cambios según el tipo de gestión y contexto institucional?
- ¿Cómo experimentan estos cambios los/as docentes en su trabajo cotidiano?

## **1.2 Objetivo general y objetivos específicos**

En virtud de las preguntas mencionadas se desprenden los objetivos del presente estudio.

Objetivo general:

- Comprender las reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial en contexto de pandemia durante el ciclo lectivo 2020 desde la perspectiva de docentes de instituciones de gestión privada y pública de la ciudad de Bahía Blanca.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir los cambios en las funciones, condiciones y relaciones del trabajo docente que promueven las políticas de continuidad pedagógica en el Nivel Inicial y
- Interpretar las experiencias de trabajo docente en el marco de la continuidad pedagógica desde la perspectiva de docentes de distintos tipos de gestión y contextos comunitario/institucional.

## **1.3 Antecedentes bibliográficos en torno al Nivel Inicial**

A continuación se presenta la literatura especializada (documentos, artículos, trabajos, informes, libros, videoconferencias, entre otros) en torno al Nivel Inicial que sirve de antecedente de la temática estudiada y permite inscribir los objetivos de la presente investigación. Esta primera aproximación a la producción de conocimientos sobre el tema será profundizada en los siguientes capítulos.

## **Sobre el Nivel Inicial**

En primer lugar, autoras/es como Cardini y Guevara (2019) y Fernández Pais y Ponce (2020) señalan que en relación con el Nivel Inicial hay fuertes vacancias y procesos discontinuos de producción de conocimientos, tanto en relación con las fuentes de información como a los estudios e investigaciones académicas.

A partir de la revisión de la literatura en torno al Nivel Inicial se observa una importante elaboración teórica desde la perspectiva didáctico-pedagógica. Se encuentran numerosos trabajos (Brailovsky, 2011; 2013; 2016; Panizza, 2008; Malajovich 2000; 2006; Hernández, AP, 2011, entre otros) centrados en el estudio específico del campo disciplinar de la didáctica en las diversas disciplinas del Nivel Inicial, entre las que se destacan las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Práctica del Lenguaje, Juego. Asimismo, existen líneas de investigación y aportes en torno a los inicios y desarrollos históricos de la educación en nuestro país en los trabajos de varios autores (Alliaud, 1993; Arata y Mariño, 2013; Pineau, 2001; Diker y Terigi, 1997; Cucuzza, 1984). Específicamente sobre el Nivel Inicial, en menor proporción se ha escrito desde una perspectiva socio-histórica (Ponce, 2009; 2018; 2020; Harf, Pastorino, Sarle y otras, 1995; García Hervás, Guevara y Aisenstein, 2020), tales investigaciones reparan en los inicios y en los principales objetivos, discusiones y funciones del Nivel Inicial. Asimismo, en diálogo con la presente investigación aparecen artículos donde se interroga y reflexiona sobre las lecturas sociales y representaciones culturales (familias, medios de comunicación, sociedad en general, etc.) del Nivel Inicial. En esta línea, se destacan las producciones de Farina, Núñez, Traversa (2014); Álvarez Herrera, Guevara y otros (2011).

Desde un enfoque cuantitativo sobre el Nivel Inicial en Argentina, se destacan los informes elaborados por Albergucci (2006) y Batiuk, Itzcovich (2005). Ambos ofrecen un profundo aporte analítico con el propósito de identificar tendencias y esclarecer algunos de los desafíos y problemas más importantes que se plantean en torno al Nivel Inicial.

## **Sobre Nivel Inicial en Bahía Blanca y zona circundante**

A nivel local, con respecto a la ciudad de Bahía Blanca, para la presente investigación resulta pertinente recuperar los trabajos sobre el Nivel Inicial y Primario realizados por Gayone, Sapini, Viego y Alarcón (2018). Además, en torno a la historia de la educación en la ciudad de Bahía Blanca, se destaca el capítulo titulado “Historia de la educación en Bahía

Blanca (1880-2001)” elaborado por Santos La Rosa (2018). En esta línea, haciendo foco sobre la formación docente del Nivel Inicial y Primario en la Universidad del Sur, se recupera el trabajo de Menghini (2014) en el cual se brindan algunas consideraciones acerca de la formación de maestros en el nivel superior de enseñanza y se busca plantear la problemática de la cultura universitaria como anclaje de estos profesorados. Además, con este estudio dialoga la ponencia desarrollada por Menghini, Salinas y Antoñanzas (2019) en torno a la atención a la primera infancia en Bahía Blanca.

### **Sobre el Nivel Inicial en contexto de pandemia**

Durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en nuestro país (a partir del mes de marzo del 2020) y el cierre físico de los establecimientos educativos, se han producido distintos tipos de propuestas teóricas y audiovisuales que analizan y reflexionan sobre la experiencia de la formación y el trabajo docente en este contexto de pandemia. Por ejemplo, en un informe de la Red Estrado Argentina (2020) sobre el impacto de la pandemia en el trabajo docente, entre otros aspectos, se advierte que “en Niveles Inicial y Primario se torna más visible la función social de la escuela y las diversas responsabilidades que involucra el trabajo docente: armado y entrega de bolsones de comida, colecta y distribución de ropa para las familias, ayuda a las familias para conseguir leña; etc.” (p. 9). En esa línea, el artículo de Martínez y Walker (2020) reflexiona, a partir de intercambios con docentes y familias, sobre el impacto de la medida de distanciamiento en las múltiples condiciones del trabajo docente y los/las estudiantes.

Asimismo, se destaca el libro “Pensar la educación en tiempos de pandemia” (2020). El mismo, recupera la perspectiva (socio histórica, sociológica, psicológica, pedagógica, etc.) de distintos autores/as (Brailovsky, Pereyra, Puiggrós, Pineau, entre otros/as) en torno a los efectos (en las prácticas cotidianas, en aspectos curriculares, en cuestiones de derechos, etc.) de la pandemia en educación. En esta línea, en el capítulo introductorio del mencionado libro, Pineau y Ayuso (2020) se detienen, desde una mirada histórica, en las marcas educativas de algunos episodios epidémicos desde el momento de la creación del sistema educativo moderno argentino hasta tiempos más actuales. Se refieren a la “peste amarilla” de 1871, la “gripe española” de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A de 2009. En este sentido, no es la primera vez que nuestro sistema educativo se ve atravesado por medidas de emergencia sanitarias pero sí la actual situación tiene rasgos novedosos como

la extensión y amplitud de la propagación del COVID-19, la situación digital y tecnológica en que se encuentra la sociedad, etc.

Además, durante el 2020 se han puesto en marcha distintos instrumentos metodológicos para analizar la coyuntura actual. Por ejemplo, con el propósito de brindar una sistematización de la experiencia acumulada en quince países con realidades educativas y epidemiológicas diferentes, se realizó el “Informe Preliminar: Políticas Educativas en el Contexto Internacional. Continuidad pedagógica en el marco de aislamiento por COVID-19”. El informe fue elaborado por el Ministerio de Educación y constituye uno de los resultados parciales de la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica<sup>5</sup>. En una misma línea, se implementaron encuestas a nivel nacional, provincial y local por parte de distintos sectores gremiales estatales y privados (SUTEBA; CTA; CTERA; SADOP, 2020).

Con referencia a los múltiples conversatorios y diálogos virtuales (videos, videoconferencias en vivo, a través de redes sociales o páginas webs) que se realizaron durante el tiempo de pandemia, estos fueron, en su mayoría, realizados por especialistas en educación y han abonado al campo disciplinar con diversas discusiones, reflexiones y aportes sobre la educación en este marco contextual particular. Se destacan “La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad” de Inés Dussel; “Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena”, “Reflexiones sobre el rol de los docentes durante el cierre de escuelas”, de Daniel Brailovsky y, junto a Dussel, “El sentido de la escuela”. Además de las conferencias virtuales de las II y III Jornadas Nacionales de Formación Docente llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

Teniendo en cuenta lo antedicho, se advierte que escasean artículos, trabajos de distinto tipo, documentos y textos que aborden la tarea cotidiana, condiciones y tensiones del trabajo docente y que recuperen la propia experiencia y perspectiva de docentes del Nivel Inicial. Del mismo modo, cabe mencionar que al tratarse de un tema de agenda actual (2020) se advierte aún la falta de producciones que seguramente se presentarán en los próximos meses.

---

<sup>5</sup> El Consejo Federal de Educación a través de su Resolución N° 363, aprobó la implementación de la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica, que aborda distintas dimensiones de este proceso.

## 1.4 Referentes conceptuales

En relación con las categorías teóricas que sustentan una investigación, Tenti Fanfani (2010) señala que la teoría no es más ni menos que el lenguaje con el que hablamos de las cosas sociales. En este sentido, en la presente investigación se hace referencia al concepto de *reconfiguraciones* recuperando principalmente los planteos sociológicos del autor Norbert Elías (1987). En esta línea, se tienen en cuenta los aportes de autores/as como Kaplan y Krottsch (2014) y Sarat (2016) que resultan enriquecedores dado que recuperan y profundizan los planteos del autor.

En segundo lugar, se presenta el posicionamiento asumido en este trabajo de investigación en torno al concepto de *trabajo docente*. Para ello se hace alusión a los aportes de Martínez Bonafé (1999) así como también se tienen en cuenta las concepciones de Contreras (1997), Sennet (2000), Giroux (2002), Tenti Fanfani (2007), Larrosa (2020).

En relación con la categoría teórica-conceptual de *política/s educativa/s* utilizada en este trabajo, se toman como referencia principal los aportes de Stephen Ball (1994). En este sentido, se recuperan también los planteos -desde una perspectiva antropológica- de Cris Shore (2010) y, además, se tienen en cuenta las concepciones de Tello (2015), Paviglianiti (1999) y Miranda (2011).

Luego, se hace referencia al empleo del concepto de *experiencia*. Para ello se recuperan, centralmente, los aportes de Larrosa (2006), Contreras (2011), Salguero (2017) y Archuf (2002). Por último, se hace mención al concepto de *contexto* y de *campo* utilizado en este trabajo. En torno al primero, se recuperan los planteos de Achilli (2013), mientras que la noción de campo es entendida desde los planteos sociológicos de Bourdieu.

Seguidamente de la presente Introducción y Presentación de la investigación, la tesina está organizada en cinco capítulos. El Capítulo 1, titulado “Recorrido en torno a las conceptualizaciones teóricas” da cuenta de las principales categorías teóricas que permitieron desarrollar la investigación en función de los objetivos y preguntas que se persiguen. Después, en el Capítulo 2, “Breve recorrido sociohistórico del Nivel Inicial” se realiza un abordaje sociohistórico en torno a las diferentes etapas que atravesó el Nivel hasta la actualidad. El mismo está dividido en dos partes. Por un lado, “Nivel Inicial en Argentina” y, en segundo lugar, “Nivel Inicial en Bahía Blanca y zona circundante: inicios, formación docente y actualidad”. Posteriormente se desarrolla el Capítulo 3, “Decisiones metodológicas” donde se explicita el diseño de la investigación y los instrumentos utilizados. Luego, en el Capítulo 4, que se titula “Diálogo con (entre) los ejes emergentes: Nivel Inicial

en contexto de pandemia” se analizan las reconfiguraciones del trabajo docente del Nivel Inicial en contexto de pandemia en la ciudad de Bahía Blanca. Por último, se encuentra el Capítulo 5: “Reflexiones finales” en el cual se sintetizan las principales conclusiones del estudio y se plantean posibles futuras líneas de investigación.

## CAPÍTULO 1: RECORRIDO EN TORNO A LAS CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICAS

En el presente capítulo, en función del tema y los objetivos que se persiguen, se presentan las principales referencias y posicionamientos teórico-conceptuales y epistemológicos en los cuales se sustenta el trabajo de investigación.

En el marco de la emergencia sanitaria mundial por la pandemia de covid-19, los países inauguraron un periodo de estrategias y acciones para limitar la propagación del virus. En Argentina, decretada la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio en marzo de 2020, se tomó la decisión del cierre físico de los establecimientos educativos en todos sus niveles y modalidades. Por ello, para promover la continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes, se determinó el plan de *continuidad pedagógica*.

### **Políticas, experiencias y trabajo docente**

En el Nivel Inicial, las diversas medidas, acciones y estrategias de continuidad pedagógica tuvieron impacto en el trabajo cotidiano de las docentes. En este trabajo de investigación, las políticas educativas son entendidas como políticas públicas desde una perspectiva que rechaza la versión unidireccional y lineal de las relaciones entre establecimientos de las agendas políticas, la producción del texto político y su aplicación en la práctica (Rizvi y Lingard, 2013: 29). Por el contrario, se entienden a las políticas públicas como procesos en curso, interactivos e inestables (Ball, 1997) a la vez que desordenados y complejos (Shore, 2010). Desde esta perspectiva se comprenden a los procesos políticos en términos de lo que Ball (1994) ha denominado “ciclo político”. Abordar el concepto desde ese lugar, nos invita a pensar las políticas públicas educativas impulsadas en el contexto de pandemia estrechamente enlazadas con medidas de otra índole, es decir en constante interacción con políticas de otros campos (Rizvi y Lingard, 2013) como el área de salud, economía, entre otros.

De este modo, es importante atender el lugar que Ball le otorga a los actores -en nuestro caso, docentes del Nivel Inicial- (específicamente en el nivel de la micropolítica), reconociendo cómo éstos construyen significados, son influyentes, disputan, se enfrentan a contradicciones propias de las políticas públicas. De este modo, en línea con los aportes de

los autores mencionados, este trabajo aborda las políticas educativas teniendo en cuenta los diversos campos, actores e intereses que inciden en su desarrollo.

En sintonía con lo anterior y en concordancia con los planteos de Tello (2010) se entiende a la/s política/s educativa/s como “movimiento horizontal, en un conjunto de decisiones” (p. 57). De este modo, las políticas educativas se encuentran en constante estado de transformación ya que están condicionadas por las características del contexto, desde el momento de su gestación hasta la etapa de “puesta en práctica”.

En esta línea, se entiende que el conjunto de medidas y acciones que configuraron el trabajo de las docentes de Nivel Inicial no llegaron como “llovidas del cielo” y tampoco ingresaron en el vacío social o institucional (Ball, 2002), sino que son producto de un proceso cargado de disputas, intereses y con la intervención de múltiples actores, “que se van transformando paso a paso (...) desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro (...)” (Tello, 2015: 57). En esta línea, se piensan las políticas de continuidad pedagógica en el marco de la emergencia sanitaria sujetas a procesos de interpretación, y recreadas -es una historia interpretada y reinterpretada (Ball, 2002)- por las docentes de Nivel Inicial. Asimismo, se entiende que las políticas son reorientadas por la intervención de diferentes actores (Miranda, 2011). Se trata, entonces, de darle lugar a las respuestas de las instituciones y de los propios actores “para conocer los grados de aceptación, adaptación o resistencia que generan frente a las políticas públicas hegemónicas” (Paviglianiti, 1993: 16).

Considerando lo anterior, el estudio se centra en la experiencia de las docentes. El término experiencia es entendido como la huella, transformación, efecto (Larrosa, 2006) de la totalidad de procesos y fenómenos sociales que nos circundan/ nos hacen/ nos hablan (Salguero, 2017). Es decir, se comprende a la experiencia como la trama de significados y sentidos del trabajo docente en Nivel Inicial en contexto de pandemia. En esta línea, como se mencionó en párrafos anteriores las políticas públicas significaron un marco vivenciado y reorientado (Miranda, 2011) por las instituciones y las docentes en la práctica cotidiana. Recuperando los planteos de Contreras (2013) se entiende a la experiencia como el acontecimiento novedoso (en nuestro caso enmarcado por la emergencia sanitaria) que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido. Por tal motivo, el foco está puesto en el acceso a la vivencia de los individuos (docentes del Nivel Inicial) ya que permite la reflexión en torno a las especificidades del mundo social en el que éstos se hallan (Rizo García, 2002). De esta manera, el concepto de experiencia articula las dimensiones subjetivas y objetivas de la vida social.

Como se mencionó anteriormente, durante el tiempo de pandemia se implementaron diversas acciones en el marco de las políticas de continuidad pedagógica educativas orientadas a sostener la continuidad pedagógica del Nivel Inicial. Las mismas constituyeron un marco (documentos, normativas, textos, etc.) que propusieron diversas líneas de acción que contribuyeron a configurar el trabajo de los/las docentes. El concepto de experiencia, desde este punto de vista, propone una visión relacional entre, en términos de Larrosa (2006), la “exterioridad” (políticas públicas y condiciones materiales), “reflexividad (efectos/transformación sobre los/las docentes) y “principio de pasaje”. En palabras del autor: “el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mi o en mi, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (p. 91).

En este sentido, se entiende que la experiencia de trabajo de los/las docentes de Nivel Inicial en contexto de pandemia conlleva atender a múltiples condicionantes materiales (institucionales, organizacionales, políticas en general) y subjetivos (sensibilidades, preguntas, pensamientos, prácticas) constituido también por tensiones, discontinuidades, confrontaciones e interpretaciones múltiples.

En estrecho vínculo con lo anterior, para la elaboración de este estudio también se tomó un posicionamiento en torno a la categoría de trabajo y de trabajo docente. Una breve aproximación al concepto de trabajo puede realizarse recuperando los aportes de Marx en la medida que permite pensarlo como una actividad de transformación de la realidad y de los sujetos que la realizan. Para Marx, la noción de trabajo constituye una categoría antropológica que va más allá de su dimensión puramente económica (Walker, 2013). En el volumen 1 de ‘El Capital’, Marx (1973) afirma, “actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de su fuerzas a su propia disciplina" (p. 130).

En este sentido, el trabajo no es entendido como un mero medio para la producción de mercancías sino como la expresión de las capacidades físicas y mentales, así como también el lugar en donde el hombre se desarrolla y perfecciona. En el marco del modo de producción capitalista, el perfeccionamiento de la naturaleza humana por medio del trabajo se encuentra amenazada por las formas concretas de explotación y enajenación que adquiere dicha actividad.

En relación con lo anterior, se entiende que en el trabajo, además de la propia subjetividad de los individuos y de su enfrentamiento con el mundo material -real-, se ponen en juego las relaciones sociales de poder. Sobre esto, afirma Dejours (2012) “el trabajo no se

despliega solamente en el mundo objetivo y en el mundo subjetivo, también lo hace en el mundo social” (p. 152).

Neffa (1999) realiza una distinción entre trabajo y empleo. Siguiendo los planteos de Fouquet (1998), el autor expresa: “todo trabajo no es un empleo: se puede trabajar y no tener un empleo, (...) como es el caso del trabajo de gestión benévolo y militante en las asociaciones” (p. 12). El empleo, sostiene, es una relación que vincula el trabajo de una persona con una organización dentro de un marco institucional y jurídico, es decir que se trata de una relación laboral. Por lo tanto, pensar esta distinción permite ampliar la perspectiva en torno al trabajo y empleo docente en el Nivel Inicial.

En la presente investigación, teniendo en cuenta los aportes mencionados en torno a la categoría de trabajo, se advierte la necesidad de una postura que supere los términos exclusivamente económicos y habilite una mirada en función de las condiciones sociales materiales (objetivas) y simbólicas (subjetivas) en las que este se desarrolla.

En relación con lo antedicho, se piensa en términos relacionales a los individuos y la sociedad, como interacción dialógica (Archuf, 2002). En sintonía con la perspectiva de Martínez Bonafé (1999) la docencia es entendida como trabajo. Tal concepción permite dar cuenta de la experiencia cotidiana de profesores en contexto de pandemia -y sus condiciones simbólicas y materiales- y, por otro, de las condiciones estructurales más amplias -y en relación con otros campos- que la atraviesan (Walker, 2015: 6). Como plantea Giroux (2002), “el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza no puede separarse de las condiciones básicas en las que los profesores trabajan” (p. 27). No obstante, no se desconocen otros modos de pensar y definir la docencia. Por ello se tienen en cuenta, por ejemplo, los aportes de Larrosa (2020) quien propone pensar la docencia como “oficio” porque según el autor dicho término aún remite a la artesanía: a la materialidad del trabajo, a la tradición en que se inscribe, a la huella subjetiva del artesano que lo realiza, a su presencia corporal. Por el contrario, invita a alejarnos de la mirada sobre la tarea docente como profesión porque la palabra “profesión”, según él, está contaminada por la ideología del profesionalismo y de la profesionalización. En este sentido, abordarlo como oficio significa la necesidad del docente de reflexionar sobre la acción en el transcurso de la experiencia, “se construye en el entrecruzamiento entre lo individual y lo colectivo (Vezub, 2005: 7).

A su vez, Tenti Fanfani sostiene que los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación, “mientras que el componente vocacional de este oficio se

niega a desaparecer, puede decirse que se redefine en función de las realidades contemporáneas” (2007: 335).

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 (organización, curriculares, pedagógicos, etc) del trabajo de las docentes del Nivel Inicial. El contexto, en tanto configuración temporoespacial (Achilli, 2013), se constituyó por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, estuvieron “penetrados por las huellas de otras escalas temporoespaciales” (p. 42). A propósito, se piensa la práctica docente en términos relacionales/vinculares en tanto práctica constituida subjetiva y estructuralmente. Es decir como práctica social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas (Bourdieu, 2002). Además, pensar en la noción de contexto supone la necesidad de romper con la ahistoricidad de los procesos socio-culturales a la vez que el “carácter relacional de los procesos, de movimiento, a su vez contradictorio y de conflictividad (Achilli, 2011: 37).

En este sentido, en este trabajo se plantea el análisis de las reconfiguraciones del trabajo docente de las docentes del Nivel Inicial en la ciudad de Bahía Blanca partir del 15 de marzo de 2020 (fecha en la cual se ponen en marcha las primeras políticas públicas en el marco de la emergencia sanitaria) hasta el fin del ciclo lectivo de dicho año, período en el que se entrecruzaron múltiples decisiones y políticas sanitarias impactando en el ámbito educativo. Por ello la teoría sociológica figuracional permite dar cuenta de la constitución del individuo y de la sociedad en términos relacionales y procesuales a lo largo del tiempo (Eliás, 1987). Según Kaplan (2016) invita a pensar la red de interdependencias múltiples que constituyen el entramado en el que los individuos crecen y viven. En este sentido, el concepto de campo -desde los planteos de Bourdieu- está estrechamente vinculado con el de configuración (Eliás, 1987). Bourdieu nos invita a pensar la articulación entre la dimensión estructural (campo) y subjetiva (habitus). En efecto, desde esta perspectiva se considera la práctica docente como práctica social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es decir, una red de relaciones objetivas entre posiciones cargadas de disputas, tensiones e intereses diversos. En palabras del autor, “un campo de fuerzas y un campo de luchas por transformar ese campo de fuerzas” (p. 76).

En esta línea es necesario tener en cuenta la multiplicidad de actores de distintos niveles del ámbito educativo (directivos, trabajadores de la educación, inspectores, gremios etc.), sumado a los provenientes de otros sectores (salud, medios de comunicación, otros

organismos, etc.) que se constituyen, también, como piezas claves de un entramado de decisiones y políticas que intervienen las configuraciones del trabajo docente del Nivel Inicial.

Asimismo, para el estudio se optó por el uso del prefijo *re-* (re-configuraciones). Según la RAE (Real Academia Española) puede significar 'repetición', 'movimiento hacia atrás', 'intensificación', 'oposición' o 'resistencia'. En este sentido, la investigación, en función de los objetivos propuestos, se constituyó principalmente desde una perspectiva histórica. De este modo, se reconocen las continuidades, rupturas, tensiones del trabajo docente del Nivel Inicial en relación con las políticas y acciones educativas, procesos sociales, culturales del pasado con las emergentes en el marco de la crisis sanitaria.

El recorrido conceptual realizado en este capítulo, además de dar cuenta de los posicionamientos, perspectivas e interpretaciones asumidos, propone pensar que la teoría no es sólo el conocimiento acumulado en la historia de una disciplina, sino también el instrumento para hacernos nuevas preguntas e incluso para cuestionar el conocimiento heredado (Tenti Fanfani, 2010).

Teniendo en cuenta las consideraciones teórico-conceptuales hasta aquí mencionadas, en el siguiente capítulo se presenta un breve recorrido sobre Nivel Inicial a través de diferentes periodos sociohistóricos.

## **CAPÍTULO 2: UN BREVE RECORRIDO SOCIOHISTÓRICO DEL NIVEL INICIAL**

### **Introducción**

En el siguiente capítulo, conformado por tres partes, se brinda un recorrido sociohistórico del Nivel Inicial. En este sentido, se da cuenta principalmente de las políticas educativas, reglamentaciones, discusiones y reflexiones significativas que han configurado el trabajo y la formación de docentes tanto en Argentina (Primera Parte), en la provincia de Buenos Aires (Segunda parte) y en lo que respecta a la ciudad de Bahía Blanca (Tercera Parte).

### **Primera parte: “Nivel Inicial en Argentina”**

Autoras como Ponce (2020) Harf, (1997), Alliaud (2012) coinciden en que tanto en Argentina como en el resto de Latinoamérica, la gestación y conformación de los estados nacionales, junto con el proceso de desgaste del Estado Colonial y la división territorial, propició un escenario óptimo para la conformación de los sistemas educativos. Al decir de varios/as (Arata y Mariño, 2013; Pineau, 2001; Dicker y Terigi, 1997; Cucuzza, 1984) para ello la estrategia principal fue la de universalizar una nueva visión del mundo a partir de un mecanismo de homogeneización de una población de orígenes diversos.

Como todo el sistema educativo en Argentina, el Nivel Inicial también se ha ido gestando -incluso antes de la conformación del sistema educativo nacional- a partir de diversas políticas y acciones educativas que fueron materializando y transformando su institucionalidad, sus objetivos, funciones y las características principales de la formación docente y el trabajo docente.

#### **2.1 Momentos previos: gestación y primeras instituciones**

En principio, resulta pertinente una primera aproximación a los años previos a la conformación de los sistemas educativos hacia fines del siglo XIX. Ponce (2009) sostiene que durante siglos, la “inevitabilidad” de la tenencia de hijos/as en las familias trazó una escasa diferenciación de los espacios de los adultos y de los niños/as:

*“se compartían las habitaciones -generalmente única en toda la casa-, el trabajo, la diversión, los actos religiosos, las prácticas educativas (...) en esos tiempos no se presuponía que los padres debían hacerse cargo de sus hijos “a priori” y en forma incuestionable, sino que ésa era una decisión a tomar una vez que se hubiera producido el nacimiento” (p. 1)*

Además, en tiempos Coloniales, para los niños/as huérfanos (hijos/as de los soldados víctimas de las batallas de la época), vagabundos, indigentes, etc. debía ocuparse el espacio colectivo. Tal motivo propicia la construcción de un conjunto de instituciones específicas. En el año 1779 se fundó la “Casa de Niños Expósitos”, específicamente destinada a atender a los/as niños/as abandonados/as, constituyéndose en la primera institución destinada a tal fin. Tiempo después, convirtiéndose en un asunto público y laico -ya no un problema privado y vinculado a lo religioso-, se fundó la “Sociedad de Damas de Beneficencia” para poner bajo la dirección e inspección de la Ciudad a las escuelas de niñas, la casa de Expósitos, la Casa de partos públicos y ocultos, el Hospital de Mujeres y otras instituciones similares (Ponce, 2009).

Años más tarde, con el propósito de diseñar un sistema educativo integral, Sarmiento recupera las ideas de las instituciones para la primera infancia que conoció en sus viajes por países de Europa y Estados Unidos. Principalmente, se inspira en las Cunas Públicas y las Salas de Asilo (Ponce, 2009). Así, en 1870, Juana Manso (colaboradora de Sarmiento) impulsó la creación del primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires.

## **2.2 Configuración del sistema educativo (fines siglo XIX): el lugar del Jardín de Infantes y las primeras docentes del Nivel**

Posteriormente, ya en los años de consolidación de los Estados y configuración de los sistemas educativos es posible remitir a los maestros/as como “grupo social” (Alliaud, 2012). Es decir, que aquellos que la realicen estén provistos de un corpus de conocimiento específico y compartido. Hasta entonces, el ejercicio de la docencia carecía de requisitos formales y la enseñanza elemental estaba a cargo de personal con escasa o nula capacitación (Canova, 2020).

En este sentido, en consonancia con la consolidación del sistema educativo, los maestros van a convertirse en el medio que a través de su práctica institucionalizada buscará

“civilizar” a los habitantes, cumpliendo así un rol “civilizador” (Harf, 1997). En este marco, podemos decir que bajo la "tarea formal" de alfabetización, el maestro de escuela tuvo que desempeñar la "tarea real" de difundir un nuevo orden cultural que se estaba conformando (Alliaud, 2012). Con relación al Jardín de Infantes, el artículo 11 de la Ley 1420<sup>6</sup> de 1884, establecía “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 su Departamento de Aplicación. Como decíamos al comienzo, estos intentos de organizar la formación docente fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino (Birgin, 1999).

La primera de estas iniciativas fue impulsada por la Escuela Normal de Paraná, creada en 1884. En este escenario es que comienza a diferenciarse el ciclo Jardín de Infantes (o Kindergarten como primeramente se lo denominó) de lo que más tarde se llamó ciclo Jardín Maternal que como señalábamos al comienzo, su origen se remonta a 1882 fecha en la que se crea la primera escuela dependiente de la Sociedad de Damas de Beneficencia. Según Harf (1997) “esta disociación de Instituciones “asistenciales” y “educativas” persiste aún en la actualidad” (p.17).

En esa primera institución, la directora fue Sara Chamberlain de Eccleston, una especialista experta en filosofía y el método froebeliano traída desde Estados Unidos el año anterior con la misión de fundar un establecimiento modelo para el jardín de infantes (Fernández Pais, 2018).

### **2.3 Formación de docentes: Kindergarterinas y Normalistas**

Este escenario fundacional de formación de docentes para el Nivel Inicial fue también espacio de luchas y debates pedagógicos, confluyeron y disputaron diversas concepciones filosóficas y pedagógicas. En este sentido, confluyen dos corrientes de pensamiento: la formación sustentada sobre los principios froebelianos y las posturas normalistas, de la mano del positivismo de los ´80 en la Argentina. Cabe mencionar que Sandra Carli (2002) identifica también otra vertiente que se ubicaría en una posición intermedia y puede reconocerse como krauso (froebeliano)-positivismo. La concepción de infancia de los froebelianos se sostenía sobre dos pilares básicos: la libertad y la bondad natural del niño,

---

<sup>6</sup> Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria (1884), disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-1420-48921>

mientras que “los positivistas conciben al niño como un pequeño salvaje que hay que domesticar y/o civilizar” (Ponce, 2018: 3).

De acuerdo a los planteos de Alliaud (2015), los primeros planes nacionales de formación docente para las escuelas normales datan de 1887. En ellos, se presenta un listado de materias y la carga horaria de las mismas distribuidos en los tres años de duración, en el caso de las maestras, y de cinco años para los profesores.

#### **2.4 Jardín de Infantes y sus educadoras: Disputas, responsabilidades y sentidos encontrados**

Harf (1997) señala que entrado el siglo XX, debido a la falta de definición política e institucional por parte del Estado sobre la educación inicial, ésta “afianza la imagen de apostolado y continúa diversificando aún más la oferta. Ésta asume diversas alternativas: pública-privada; educativa-asistencial” (p. 19). Al mismo tiempo, la falta de un plan de estudios unificado para la formación de los docentes de los Jardines, y la diversidad de la oferta privada-pública “hace que las salas de Jardín tomen diversas modalidades” (p. 20). Durante este periodo, en este escenario, se producen tensiones y disputas en torno a las funciones y sentidos del Jardín de Infantes y las responsabilidades que debía asumir el Estado. Desde las posturas positivistas se consideraba que tal educación era de índole doméstica y que por tanto el Estado no debía intervenir de ningún modo en su conformación y propagación. Esto daba indicios de una idea de ineducabilidad los/as infantes que, según Ponce (2018) deja traslucir una concepción “que concibe a la primera infancia como salvaje e indómita. En consecuencia, se presupone que hay que domesticar al salvaje dentro del ámbito doméstico” (p. 7).

En esa línea, durante esos años, Leopoldo Lugones quien en ese entonces ocupaba el cargo de Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, calificaba al Jardín de Infantes como una institución “inútil y perjudicial”, al mismo tiempo que consideraba que las educadoras eran “niñeras caras, (...) madres artificiales”. Otros/as, en esa misma línea, argumentaban que no era una “institución imprescindible” en esa coyuntura histórica del país, dado que la prioridad era alfabetizar a la mayor parte de la población a través de la escuela primaria. Por tal motivo, Ponce sostiene que subyace una representación social acerca de la mujer que formaba parte de un sentido común bastante extendido en la época ya que Lugones no puede dejar de ver en las educadoras “una ampliación del rol materno” (2018: 7). Se advierte, además, que las opiniones que se realizaban sobre el Jardín de Infantes y el Profesorado de

Kindergarten eran absolutamente desfavorables. Durante estos años, además, se solicita el cierre de este último proponiendo convertirlo en una Escuela Normal de Profesoras de Primaria.

Durante esos años se vislumbra una fuerte desvalorización al trabajo profesional de las Kindergarterinas. Se asume, además, una concepción acerca de la mujer “sólo en su función reproductora” (Ponce, 2018: 9). En defensa de los jardines de Infantes la educadora Rosario Vera Peñaloza reclamaba un Estado que se hiciera cargo de la educación de la primera infancia, que asumiera su rol de principal responsable, ya que consideraba a la educación en la primera infancia como un derecho de todos.

## **2.5 La década del '30: “lo social y lo pedagógico”**

A partir de la década de los 30 comienzan a vislumbrarse ciertos aires de renovación en el Nivel Inicial. Señala Harf (1997) que las decisiones tomadas en materia de política social con respecto al Nivel Inicial, “llevaron a una ampliación en la cobertura del servicio (ciclo Jardín de Infantes) y a una preocupación por ampliar los derechos de la mujer trabajadora solidificando la extensión de la oferta (ciclo Jardín Maternal)” (p. 23). En estos años se crean Jardines de Infantes, parques infantiles, comedores escolares, patios de juegos, etc. (MCBA, 1991).

Otro hecho importante del periodo, ligado a la necesidad de unificar la formación de los docentes en un profesorado especializado, corresponde a la fundación, el 8 de Abril de 1937, del Instituto Nacional de Profesorado “Sara C. de Eccleston” y se concibe como el nacimiento y consolidación del Jardín de Infantes. En relación con el Jardín Maternal, “durante este período la atención de los niños continúa estando a cargo de personal sin especialización” (Harf, 1997: 24).

Sobre el Jardín de Infantes, un hecho relevante en el año 1946 fue la sanción de la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 5096 de 1946, conocida como Ley Simini. Esta significó la organización de la rama Inicial en dicha provincia, bajo la conducción del Profesor Jaime Glatstein, como primer Inspector General de los Jardines de Infantes, “el Nivel, por ley provincial, adquiere autonomía definitiva en 1965 con la creación de la Dirección General de Escuelas y Cultura” (Canova, 2020).

En relación con las tareas que los Jardines de Infantes van a realizar en esta época, específicamente en la provincia de Buenos Aires, Ponce (2008) señala que se desarrollaban tareas en una doble función: pedagógica y social. Respecto a la primera, instruyeron al nivel

inicial como ciclo básico preparatorio para la escuela primaria, “en tanto acción orientadora y preventiva más que correctiva, la inclusión del juego y la expresión y la formación de docentes especializados” (p. 9). Además de considerarse evidente su función educativa, el kindergarten daba respuesta a las necesidades de las familias más pobres. El jardín de infantes era parte del engranaje de las políticas de inclusión social del período y resultaba funcional a la creciente inserción laboral de la mujer (García Hervás, Guevara y Aisenstein, 2020).

En este sentido, Juana Manso y Rosario Vera Peñaloza, fueron dos de las principales referentes de la historia del Nivel Inicial en nuestro país. Ambas alentaron y promovieron ideas 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/as .

Durante la primera etapa de fundación de las escuelas normales -hacia 1885- la carrera magisterial estuvo destinada fundamentalmente a las mujeres (Alliaud, 1993). Según la autora:

*“todas estas cualidades relacionadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos y la preservación de las tradiciones fueron históricamente asignadas a la esfera femenina. Así como en el seno familiar la mujer aparece más directamente comprometida en la educación de los hijos, en la esfera escolar se ocupará de tareas similares” (1997: 14)*

## **2.6 Primeros documentos oficiales para el Nivel Inicial (´60): Diseño, concepción técnica, modificaciones en la formación docente**

Con respecto a la década de los ´60, según advierte Harf (1997) “corresponde a este momento 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). En esta línea, la Ley de Transferencias de escuelas (1978), entre otros aspectos, motiva la creación de la Secretaría de Educación de la MCBA en la ciudad de Buenos Aires y la elaboración de un nuevo Diseño Curricular como Anexo al de la Escuela Primaria. En esta línea, desde una racionalidad técnica propia de la época “el maestro sigue el proceso de desarrollo del niño” (Harf, 1997: 27). En estos años, también, se abre un espacio de crítica a

las guarderías como servicios asistenciales sustitutos del hogar efectuándose el cambio de denominación a Jardín Maternal (Harf, 1997).

Con relación a la formación de docentes, a partir del 1970, en el campo de la formación docente se produce una importante modificación. En el marco de la Revolución Argentina (1966-1973) y de las concepciones tecnicistas y desarrollistas de los '60 va a tener lugar la terciarización de la formación de los docentes, que respondió a la tendencia internacional de profesionalizar la docencia (Feldfeber, 2009; Menghini, 2014). La misma, que hasta el momento se desarrollaba en el nivel secundario pasa al nivel superior, dando origen y generando una gran expansión de los institutos superiores de formación docente (Menghini 2014).

## **2.7 Nivel Inicial a partir de la década de los 90**

A partir de la década de 1990, se abre un periodo de importantes transformaciones en el sistema educativo. En primer lugar, las políticas implementadas en Argentina, en sintonía con las tendencias internacionales, se articularon en torno a la descentralización de los servicios educativos y la discusión de las nuevas formas de gobierno y gestión del sistema y de sus instituciones. En materia docente, señala Feldfeber (2010), “las políticas estuvieron centradas, luego de la transferencia de las instituciones de formación docente de dependencia nacional a los estados subnacionales, en las demandas de profesionalización y autonomía docente (p. 83).

A partir de los '90, sancionada la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993<sup>7</sup>, el Nivel Inicial es considerado jurídicamente el primer eslabón del sistema educativo argentino estipulando la obligatoriedad de la sala de 5 años. Específicamente sobre el Nivel la Ley afirma que la Educación Inicial, está constituida por dos ciclos: primer ciclo para niños/as de 45 días hasta los 2 años y segundo ciclo desde 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. 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 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas 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 “en un intento por educabilizar un espacio que sólo era considerado asistencial” (Harf, 1997).

---

<sup>7</sup> Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

En la década de los '90, la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995<sup>8</sup> abarcó un conjunto de medidas para el sector que operaron inmediatamente. La reforma siguió la tendencia internacional, con el apoyo de organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) que instauraron una agenda común para la región (Buchbinder y Marquina, 2008). Durante ese periodo primó “un eje neoliberal con el mercado como único asignador de recursos, cuestionando el papel del Estado (...). Con una mayor atención a las necesidades e intereses de actores externos” (Nosiglia, 2000: 212)

## **2.8 Segunda parte: “Situación actual del Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires”**

Actualmente, el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial N°13.688 (2007) la cual, en concordancia con la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006<sup>9</sup>, establece que “el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años” (p. 6).

En el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente –INFD- (LEN N° 26.206), que funciona como un organismo responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de formación docente inicial y continua como una cuestión estratégica de carácter nacional. La figura del INFD tiene que ver con una estrategia política para aglutinar las regulaciones relativas a la formación de docentes y asegurar el control en ese campo (Menghini y Misuraca, 2010).

Por su parte, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, resueltos a partir de la Resolución N° 24/7 señalan, en relación con la formación docente específica para el Nivel Inicial en su apartado IV - Diseños curriculares-, la extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial (Ley Nacional de Educación, art. 75), lo que permite brindar oportunidades para mejorar la formación inicial de los docentes. Dichos Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas

---

<sup>8</sup> Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

<sup>9</sup> Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades.

## **2.9 Formación Docente del Nivel Inicial**

En lo que refiere a la formación continua de docentes, entre los años 1970 y 1990 las políticas de perfeccionamiento estuvieron asociadas “con el desarrollo de programas, de proyectos específicos diseñados y llevados a cabo por las autoridades educativas en el ámbito nacional y provincial” (Vezub, 2009, p. 922). Durante la década de los ‘90 la institucionalización de la formación docente se materializa a partir de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. En el documento A9 del Consejo Federal de Cultura y Educación - CFCyE - se presenta, no sólo la puesta en marcha de esta red, sino también algunas decisiones mínimas relacionadas con los contenidos básicos comunes para la formación docente continua (Vezub, 2009).

Además, durante el periodo de la década de los ‘90 en lo que respecta a la formación de docentes, se realizarán cambios en la Escuela Normal Superior de acuerdo a las leyes educativas de las últimas décadas. Así, en 1997, y siguiendo los lineamientos de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, se generan planes de estudios de tres años de duración, con la titulación de Profesor/a en EGB1 y 2 y Profesor/a en Educación Inicial (Menghini, Andreozzi, Villanueva, 2014).

En el año 2006, la Ley de Educación Nacional -, en su artículo 67, hace referencia a los derechos y obligaciones de los docentes (Canova, 2020). El inciso b afirma que los docentes tienen derecho “a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera”. Como contraparte, esto mismo consta entre las obligaciones: “capacitarse y actualizarse en forma permanente”.

En Argentina, según los datos del documento DINIEE, elaborado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, hacia el año 2015 funcionan una cantidad de 19.486 unidades educativas de Nivel Inicial (Maternal y de Infantes, incluye modalidad Especial). Además, señala que trabajan en el Nivel 125.43 docentes y que, por su parte, la matrícula de niños/as asciende, en 2015, a 1.755.943. El documento advierte que el 94% de los/as alumnos/as que asisten al nivel se concentran en la oferta de ciclo jardín de infantes y que un 6% asiste al jardín maternal. En este sentido, expresa que la sala de 5 años concentra el 42% de la matrícula del nivel, la de 4 un 36% y la sala de 3 años, sólo un 16%. Asimismo, a nivel nacional la participación del sector privado de

gestión es significativa en este nivel de enseñanza: 1 de cada 3 alumnos asiste al sector privado (DINIEE, 2017).

### **Tercera parte: “Nivel Inicial en Bahía Blanca y zona circundante: inicios, formación docente y actualidad”**

La historia de la educación escolarizada en la ciudad de Bahía Blanca muestra una importante relación con las leyes, resoluciones, normativas -políticas educativas en general- resueltas para todo el sistema educativo argentino y de las correspondientes para la provincia de Buenos Aires. A continuación se brinda un breve recorrido sociohistórico de la educación que focaliza en sus inicios, en cuestiones vinculadas con la formación de docentes y en la actualidad del Nivel en la ciudad de Bahía Blanca.

#### **2.10 Inicios de la educación escolarizada**

En lo que respecta al sistema educativo en la ciudad de Bahía Blanca y la zona circundante, Santos La Rosa (2018) señala que la instalación de dos escuelas de primeras letras: la Escuela de Varones y la Escuela de Niñas, que comenzaron a funcionar en 1854 y 1858 respectivamente, dieron inicio de manera formal<sup>10</sup> a la educación en la ciudad de Bahía Blanca. Por ese entonces, cuando comenzaron a desarrollarse estas primeras experiencias educativas en la localidad de Bahía Blanca, aún no estaba conformado un sistema educativo nacional y provincial ni leyes de instrucción común. El gobierno escolar estaba en manos del Departamento de Escuelas, de la Municipalidad de Buenos Aires y de la Sociedad de Beneficencia (Barba, 1968).

En la provincia de Buenos Aires, la sanción en 1875 de la Ley provincial n° 988, conocida como “Ley de Educación Común”, -previa a la Ley 1420- fue un hecho importante ya que estableció los principios de gratuidad y obligatoriedad para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. Con respecto al jardín de infantes, los principales debates se suscitaron en torno a la necesidad o no de espacios de enseñanza previo al ingreso a la escuela como los Asilos Maternales y Jardines de infantes existentes en países de Europa.

Por ello, dicha Ley establecía tres tipos de “escuelas comunes”: las escuelas infantiles o jardines de infantes para niños de tres a seis años (aludiendo a las existentes en países de

---

<sup>10</sup> Santos La Rosa (2018) indica que previo a la instalación de las escuelas mencionadas, ya habían existido algunos intentos educativos. Por ejemplo, las experiencias de enseñanza a leer y escribir llevadas a cabo por los sacerdotes entre los años 1835 y 1837. Además, menciona la solicitud al gobierno provincial de Martiniano Rodríguez -Comandante del Fuerte- de un maestro para alfabetizar a los hijos de la tropa, en el año 1938.

Europa), las escuelas elementales para niños de seis a diez años que brindaban los cuatro primeros grados de la escolarización obligatoria. Finalmente, se encontraban las escuelas graduadas o superiores, en las que se desarrollaba la totalidad del programa obligatorio desde seis grados, a las que se debía concurrir hasta cumplir la edad obligatoria de 14 años para los varones y 12 años para las niñas.

A partir de la sanción de esta ley todas las escuelas de mujeres que dependían de la Sociedad de Beneficencia, incluyendo la de Bahía Blanca, pasaron al control de estos nuevos organismos. La ley también reconoció la existencia de los establecimientos particulares o privados, señalando que la educación común podía ser recibida en escuelas públicas o privadas, o en la casa paterna, siempre que la enseñanza impartida no fuera inferior a la que daba el Estado (Santos La Rosa, 2018). A partir de dicha Ley, en el año 1885, en la ciudad de La Plata capital de la Provincia de Buenos Aires, se crea el primer Jardín de Infancia dependiente de la Dirección General de Escuelas, siendo el titular de ese organismo el Dr. Juan Ortiz de Rosas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la conformación de las denominadas Escuelas Normales en todo el país, significó el primer paso para la formación de docentes en Argentina. En Bahía Blanca, la primera Escuela Normal se instaló en el año 1906 y posteriormente, en 1956, fue anexada a la recién creada Universidad Nacional del Sur (UNS). La Escuela Normal significó no sólo la formación de docentes para Bahía Blanca y todo el sur argentino, sino también la posibilidad de que la mujer desempeñará un rol importante dentro de la educación y el mercado laboral (Santos La Rosa, 2018).

### **2.11 Primeros jardines de infantes en la ciudad**

Como se mencionó anteriormente, la sanción en la provincia de Buenos Aires de la Ley N° 5096, conocida como Ley Simini de 1946 fue fundamental en la historia del Nivel Inicial. A partir de ella, en la ciudad de Bahía Blanca se crearon los tres primeros jardines de infantes. Uno de ellos fue el Jardín N° 902 “Gabriela Mistral”, inaugurado en 1947. Ese mismo año, en las instalaciones de éste, se crea el Jardín de Infantes Anexo destinado para prácticas docentes que, en el año 1949, se muda a la calle Juan Molina 661 con el nombre de Jardín N° 901. El tercer Jardín que se creó en Bahía Blanca fue el N° 903, el 24 de abril del año 1952.

Si bien con el paso de los años adquirió relevancia en los sectores medios y altos, en sus comienzos los Jardines tuvieron como finalidad la Asistencia Social; por este motivo

concurrían chicos/as de sectores más vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca. Además, según la página oficial del museo de Nivel Inicial de la provincia, en sus inicios, “no se contaba con suficiente material didáctico, por lo que el mismo era elaborado por los docentes, ya que en los comercios se desconocía la existencia de los mismos”.

La Ley Simini, entre otros aspectos, establecía la gratuidad y obligatoriedad de las salas de 3 a 5 años, con la atención de docentes formados especialmente para este nivel educativo. La finalidad era organizar instituciones integrales donde coexistieran lo asistencial y lo pedagógico. Sin embargo, esta ley “fue rápidamente modificada y solo quedó obligatoria la sala de 5 años, hasta que en 1951 fue reemplazada por otra norma en la que la educación inicial pasaba a ser voluntaria” (Santos La Rosa, 2018: 334).

En la provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección de Formación Continua de la DGCyE, mediante los Centros de Información e investigación educativa (CIIE) se brindan cursos de capacitación gratuitos, voluntarios y con puntaje para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En Bahía Blanca, el CIIE funciona desde 1967, formando parte de la Región XXII.

## **2.12 El Nivel Inicial en Bahía Blanca en la actualidad: Profesorados en Educación Inicial, formato institucional y datos cuantitativos.**

En la actualidad, en ciudad de Bahía Blanca el Profesorado en Educación de Nivel Inicial se dicta en la Escuela Normal Superior dependiente de la Universidad Nacional del Sur, en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” y en el Instituto María Auxiliadora, éste último perteneciente a la obra salesiana. Como se mencionó anteriormente, estos se rigen a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobados por la Resolución N° 24/7, en la que indican en su apartado IV - Diseños Curriculares-, en relación con la formación docente específica para el Nivel Inicial, la extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial (Ley de Educación Nacional , art. 75).

En relación con la estructura del Nivel Inicial, la Ley 27.045, sancionada a fines del año 2014, incluyó a la sala de 4 años como obligatoria. Por su parte, la ley 27064/14 de Regulación y Supervisión de Instituciones Educación no incluidas en la Educación Oficial que brinda cuidado y educación a niños de 45 días a 5 años incluyó, en el artículo 1, a las instituciones "de gestión estatal, privada, cooperativa o social...".

En Bahía Blanca, como para todo el sistema educativo bonaerense, desde el 29 de noviembre de 1873 cuando la Convención Constituyente de Buenos Aires sancionó la Constitución, se estableció la figura de los Consejos Escolares de cada jurisdicción territorial de la Provincia. Entre sus principales funciones se pueden mencionar “- Gestionar la provisión de muebles, útiles, y demás elementos de equipamiento escolar y proceder a su distribución. - Implementar en sus respectivos distritos la ejecución de los actos administrativos”<sup>11</sup>.

En nuestra localidad, como sucede en todo el país, uno de los aspectos que definen al Nivel Inicial es su formato institucional heterogéneo. Es decir, el mismo está compuesto por una diversidad de formatos en que se organizan las instituciones educativas (Quiroz, Picco y Soto, 2011). Las mismas están definidos por las siguientes variables: la extensión de la jornada (simple, extendida, completa o especial), el agrupamiento de los niños y niñas (sala independiente, multiedad o mult ciclo), la disponibilidad y completitud del equipo directivo, la extensión de la franja etaria o ciclo ofrecido (solo jardín maternal o de infantes, ambos, o solo salas obligatorias) y la vinculación con una escuela primaria (institución independiente, anexa o con distintos grados de independencia) (Cardini y Guevara, 2019).

Según la base de datos cuantitativos disponibles en los trabajos de Viego, Alarcon, Gayone y Sapini (2018) y los datos obtenidos en el Padrón de Establecimientos realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación - última actualización del año 2020-, en la localidad de Bahía Blanca (se incluye también las localidades aledañas de Ingeniero White, Villa Bordeau, Aldea Romana, Grumbein, Villa Espora, que son parte del Departamento de Bahía Blanca) se registran un total de 89 establecimientos (DIE-Red FIE, 2020)<sup>13</sup> de Nivel Inicial (con salas de primer ciclo -Jardines Maternales- y segundo ciclo -Jardines de Infantes-). Entre ellos, 58 son de gestión estatal y 31 de gestión privada. Los establecimientos que poseen una o más salas de Jardín Maternal (31 en total), 20 funcionan con gestión privada y 11 son del sector estatal. Por su parte, de las instituciones con una o más salas de Jardines de Infantes (88 en total), 30 son de gestión

---

<sup>11</sup> Recuperado de <http://www.abc.gob.ar/consejos-escolares->

<sup>12</sup> Documento “Padrón de establecimientos educativos” (2020), disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/padron-establecimientos>

privada y 58 estatales. Cabe mencionar que a propósito del traspaso de jardines municipales a provincia en el año 2019 y ejecutado en 2020, algunas de los establecimientos modificaron sus números de denominación.

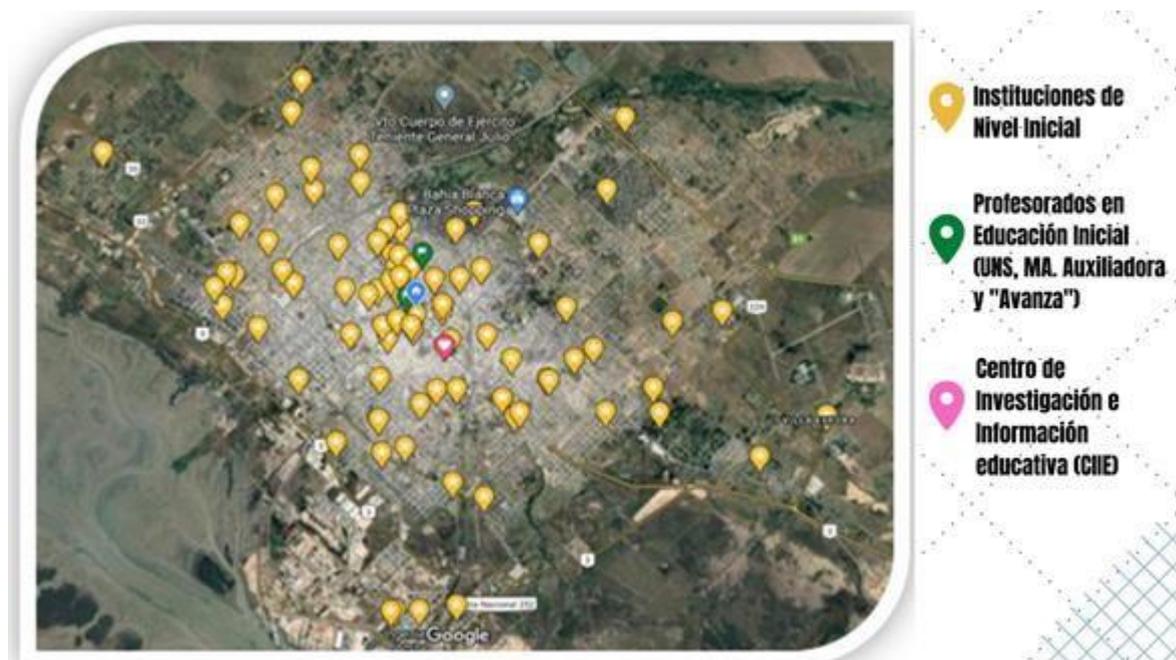
En relación con la escasa cobertura del estado sobre los jardines maternales, Menghini, Salinas y Antoñanzas (2019) señalan que esta situación:

*“ha favorecido un importante crecimiento de la oferta privada con instituciones que cuentan con reconocimiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y otros que están por fuera del sistema educativo y solo resuelven las cuestiones legales con una habilitación municipal” (p. 3).* Además, en términos del marco legal, señalan los/as autores/as que muchas de estas instituciones funcionan *“sin exigencia de contar con títulos docentes o de otras profesiones, cuestión que desacredita la formación profesional y da lugar a una gran arbitrariedad para la contratación” (p. 6).*

Según los datos del Censo Provincial de Matrícula del año 2017, en Bahía Blanca (que es parte de la Región 22) la matrícula del Nivel Inicial alcanzaba los 14.173 alumnos/as.

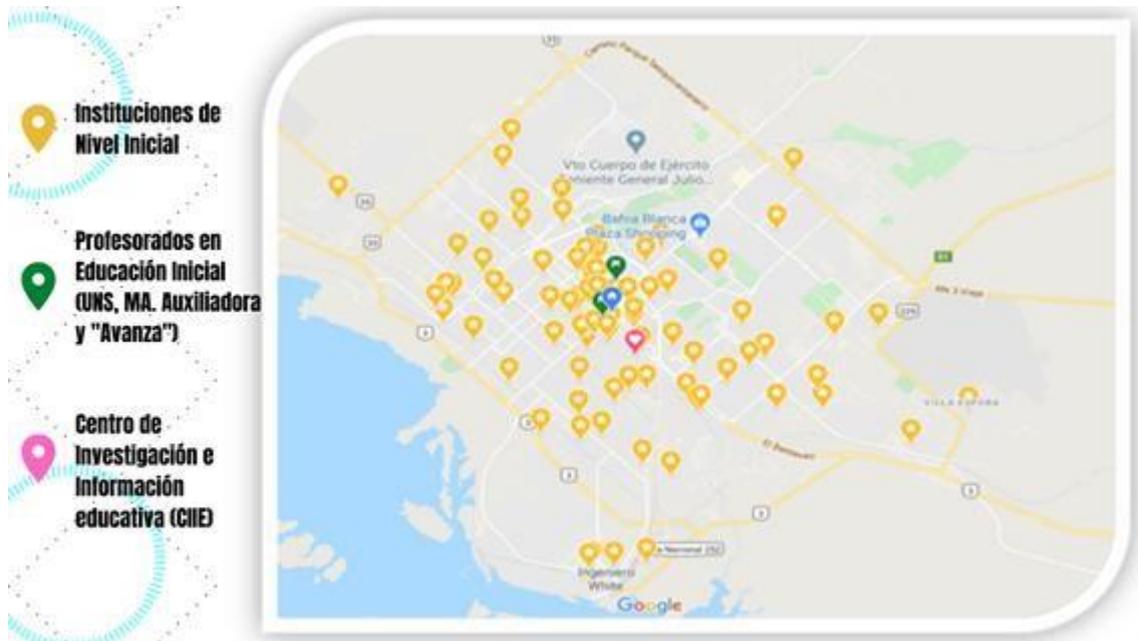
A continuación se presenta el mapeo territorial con la ubicación de las instituciones de Nivel Inicial en la ciudad de Bahía Blanca.

### **Imagen Mapa satelital 1: Instituciones vinculadas con el Nivel Inicial**



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

## Imagen Mapa 2: Instituciones vinculadas con el Nivel Inicial.



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

Considerando lo antedicho en torno al recorrido sociohistórico del Nivel Inicial, en el capítulo que sigue se explican las decisiones metodológicas que se tomaron para llevar a cabo el análisis sobre las reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial durante el ciclo lectivo 2020, en contexto de pandemia en la ciudad de Bahía Blanca.

## **CAPÍTULO 3: DECISIONES METODOLÓGICAS**

El siguiente capítulo tiene como propósito presentar y explicitar las decisiones metodológicas adoptadas para llevar a cabo la presente investigación. Por ello, a continuación se explica el enfoque metodológico, el recorte temporoespacial y empírico, el diseño de investigación y las herramientas para la recolección de información.

### **3.1 Enfoque metodológico**

El trabajo de investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo de carácter exploratorio. El enfoque cualitativo indaga en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994). En esta línea, la investigación abarcó el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de las personas (Vasilachis, 2006). Principalmente por la ausencia de antecedentes sobre la actual coyuntura de pandemia, se realizó un estudio exploratorio ya que el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Hernández Sampieri y otros, 2003: 115).

### **3.2 Recorte de espacio-temporal de la investigación**

El trabajo de investigación realiza un recorte geográfico en la ciudad de Bahía Blanca, ubicada en el sur de la provincia de Buenos Aires (Argentina). El estudio se enfoca en el Nivel Inicial (éste incluye salas de Jardines Maternales, desde 45 días hasta 3 años de edad, y salas de Jardines de Infantes, desde los 3 años hasta 5 años de edad) tanto de gestión estatal como privada. Se propone, principalmente, realizar el estudio con docentes que trabajan en establecimientos ubicados en distintas zonas geográficas de la ciudad de Bahía Blanca: zona urbana (centro - microcentro), zona barrial (macrocentro - periféricos) y zona rural. Para ello se confeccionó un mapa con la ubicación (disponible en página n° 33 y 34) y un cuadro con el ciclo (Maternal y/o de Infantes) y el tipo de gestión (privada o estatal) de cada institución de Nivel Inicial.

En función de los objetivos que guían la investigación, el recorte temporal de la investigación se centra en el período iniciado a partir del 15 de marzo de 2020 (fecha en la cual tuvieron inicio las primeras políticas públicas educativas de continuidad pedagógica en nuestro país en contexto de pandemia) hasta el fin del ciclo lectivo de dicho año. El estudio se interesa en la perspectiva de los propios actores, teniendo como referente empírico a las/os Profesoras/es de Nivel Inicial. En este sentido, se sostiene que conocer las experiencias de los sujetos abre posibilidades para una mejor comprensión de la contemporaneidad y el mundo en el que se hallan (Rizo García, 2002). De este modo, se trata de una investigación de escala de nivel microsocia (Wainerman, 2010).

### **3.3 Diseño o estrategia metodológica de la investigación**

El diseño de investigación constituye, según Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006), “la acción consistente en preparar un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros) que orientará tanto el contacto con la realidad objeto de estudio como la manera en que se obtendrá conocimiento acerca de ella” (p. 49). En este sentido, el presente trabajo se llevó a cabo, en función de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas, recuperando principalmente los métodos del diseño de Teoría Fundamentada. Esta metodología se basa en dos grandes estrategias: el método de la comparación constante y el muestreo teórico. Señala Vasilachis: “el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría (...)” (2006: 155). Por su parte, el muestreo teórico “se realiza para descubrir categorías y sus propiedades, y para seguir las interrelaciones dentro de una teoría”. Ambos procedimientos (método de comparación constante y muestreo teórico) permitieron, en diálogo con los aportes de la literatura sobre el tema, avanzar en la conceptualizaciones de las cuestiones emergentes en relación con el trabajo docente. En este sentido, por el carácter exploratorio de la investigación, este se lleva a cabo a través del procedimiento inductivo, es decir otorgando principal relevancia a la información emergente de la empiria. Cabe destacar que la inmersión temprana permitió, en primer lugar, construir el objeto y las preguntas de investigación.

### **3.4 Recolección y análisis de datos**

En relación con lo antedicho, se organizaron y llevaron adelante distintos momentos para la recolección de datos, siempre teniendo presente “que las fases previas siguen operando simultáneamente a lo largo del análisis” (Vasilachis, 2006: 156).

En primer lugar, se optó por la realización de entrevistas “no estructuradas”, abiertas o también denominadas “en profundidad” (S. J. Taylor, R. Bogdan, 1987). En esta primera parte, mediante whatsapp, llamadas, videollamadas, mails con docentes de Nivel Inicial se organizaron conversaciones a partir de la pregunta “¿Cómo es la experiencia docente de Nivel Inicial en contexto de pandemia?”. Principalmente, estuvieron dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas que poseen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (de trabajo como docentes del nivel), haciendo hincapié en cómo las expresan con sus propias palabras. Como se mencionó anteriormente, estas conversaciones permitieron identificar siete (7) ejes en torno a temáticas y aspectos en torno al trabajo docente del Nivel Inicial en contexto de pandemia a los cuales se los denominó “ejes emergentes”.

A propósito, para lograr un alcance mayor de docentes del Nivel tanto de gestión privada como estatal en distintos puntos geográficos de la ciudad, se utilizó la técnica de la “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1987) que consiste en “conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (p. 29). Para la construcción de la muestra, en este caso, se tuvo en cuenta la idea de la “saturación teórica” (Vasilachis, 2006).

En un segundo momento, se codificaron los datos e información obtenidos. Es decir, se realizaron lecturas y relecturas de los datos para descubrir relaciones, y en tal sentido comenzar a interpretar (Vasilachis, 2009). Seguidamente, con el propósito de conocer más en profundidad las características sobre el acompañamiento (en función de sus inquietudes, demandas, condiciones de trabajo, etc.) e instancias de formación que tuvieron los/las docentes en este contexto, se realizaron entrevistas a informantes clave: representantes gremiales del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), autoridad directiva del Centro de Información e Investigación Educativa de Bahía Blanca (CIIE) y a la representante de la Asociación de Instituciones de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires (AIEPBA).

Al mismo tiempo, se elaboró una encuesta<sup>13</sup> sobre los siete ejes emergentes, dirigida a docentes del Nivel Inicial que fue enviada por whatsapp, redes sociales, correo electrónico, entre otros medios, con el propósito de lograr un alcance mayor de instituciones ubicadas en distintos puntos geográficos de la ciudad.

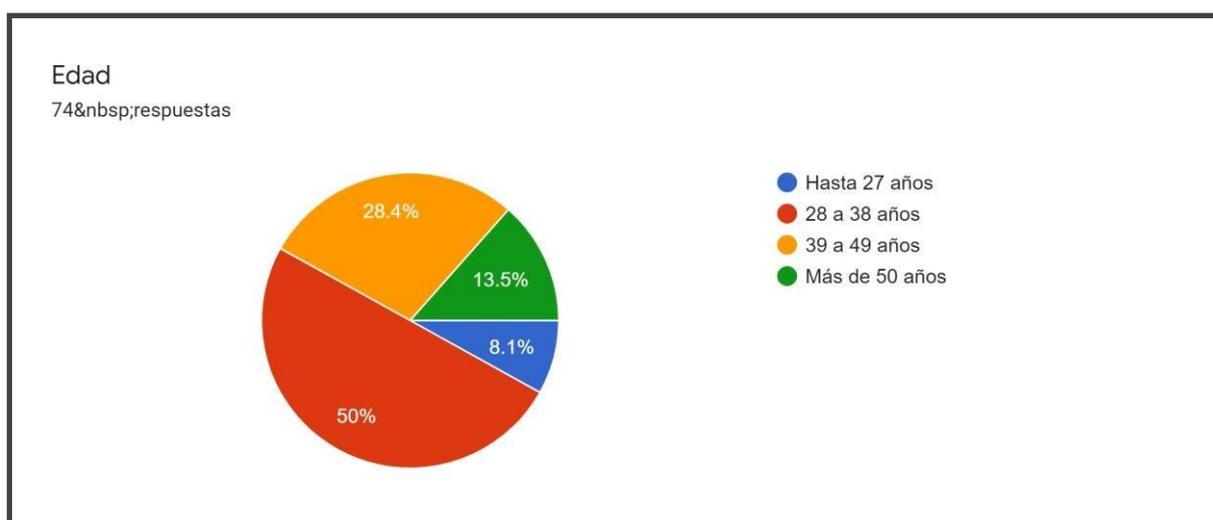
---

<sup>13</sup> Anexo N° 3 y 5: “Encuesta para docentes de Nivel Inicial en contexto de pandemia (Bahía Blanca)”

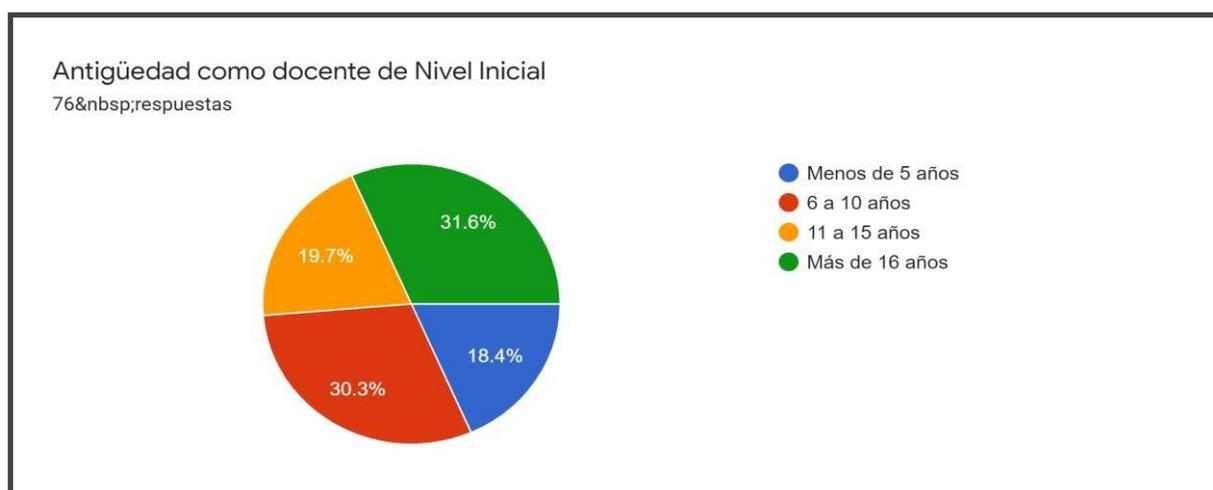
La encuesta se tituló “Encuesta para docentes de Nivel Inicial en contexto de pandemia (Bahía Blanca)” y fue contestada por 77 docentes, en su totalidad mujeres, del Nivel. La misma debía ser completada por docentes que “estén/hayan trabajado en contexto de pandemia”, es decir durante el ciclo lectivo 2020.

Como muestran los gráficos n°1 y n°2, la encuesta permitió heterogeneidad en lo que respecta a la edad y en los años de antigüedad de las docentes que completaron.

**Gráfico N° 1**



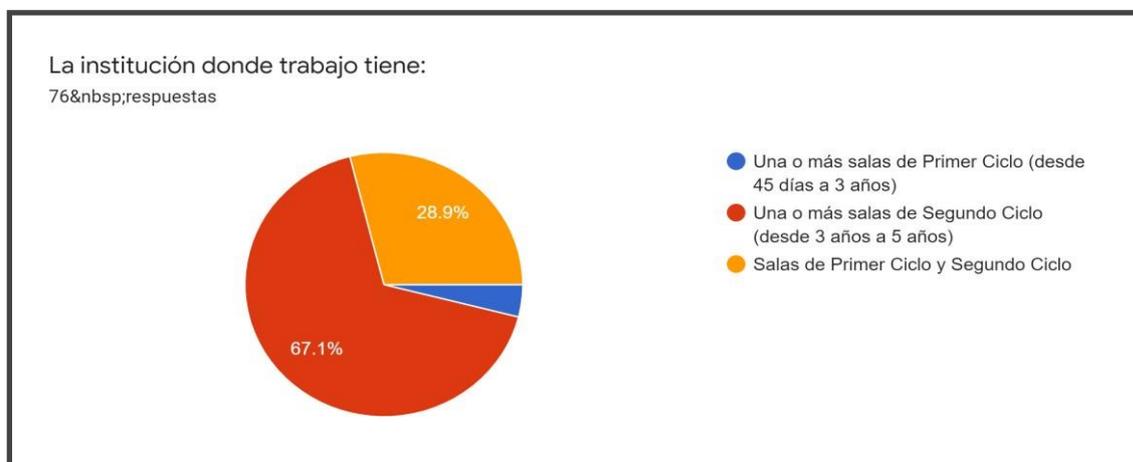
**Gráfico N° 2:**



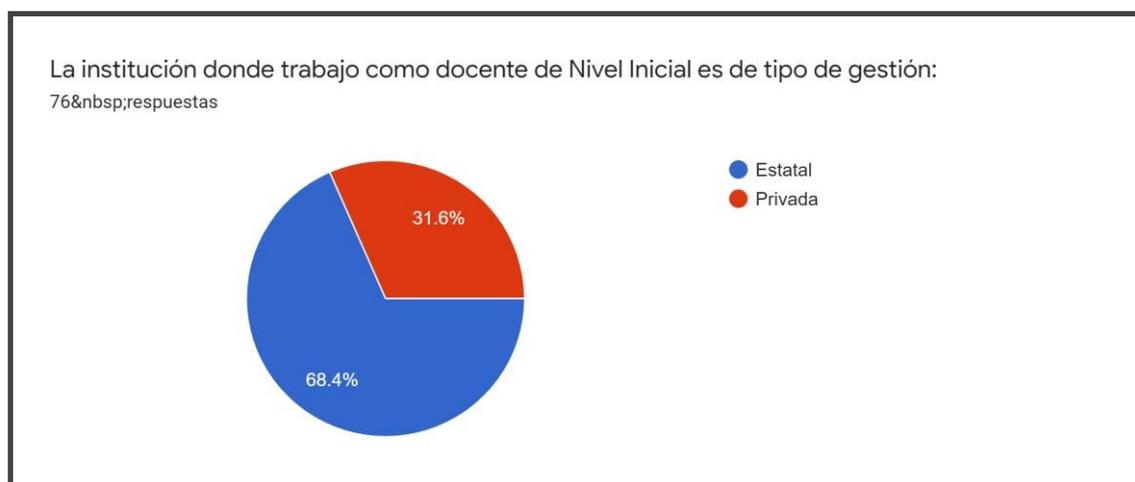
Además, en relación con el contexto institucional, por parte de docentes de instituciones de gestión privada la encuesta fue contestada por un 31,6% mientras que un 68% fueron docentes del sector estatal (gráfico n°3). Al mismo tiempo, como dan cuenta los gráficos n°4

y n°5, la encuesta permitió el alcance a variadas instituciones según cantidad de salas (Primer Ciclo/Maternal y/o Segundo Ciclo/De Infantes) y cantidad de alumnos/as por sala.

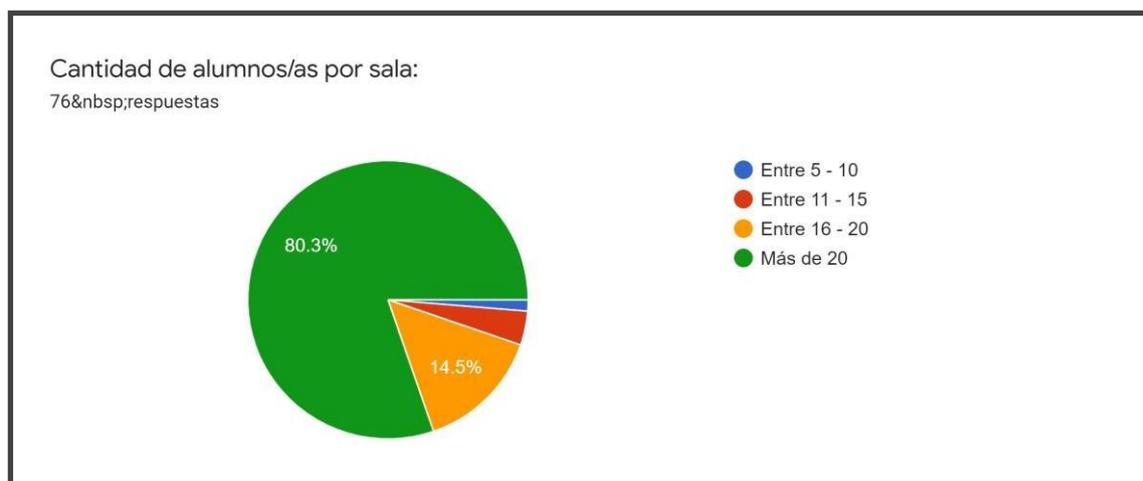
**Gráfico N° 3:**



**Gráfico N° 4:**

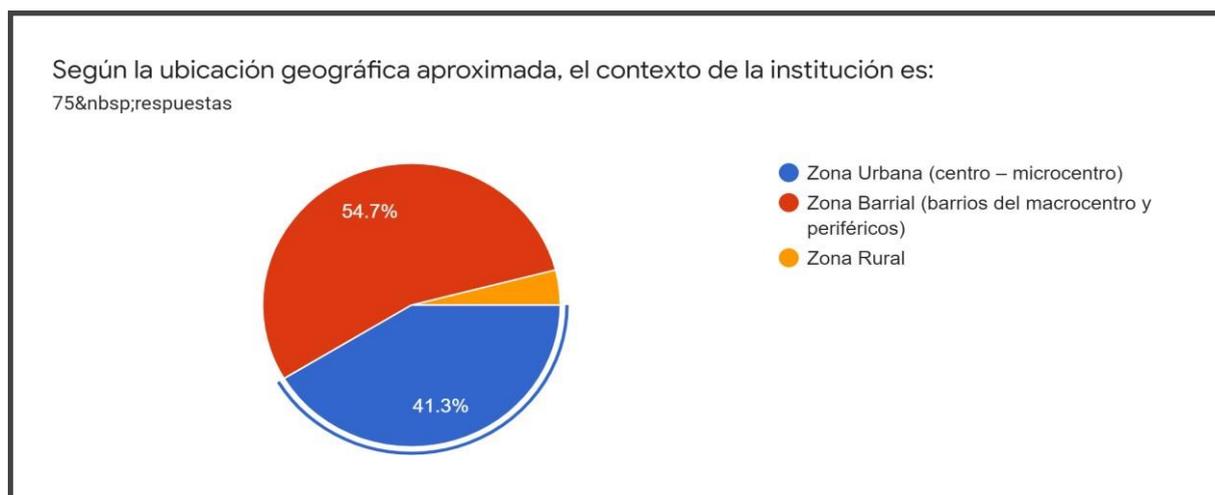


**Gráfico N° 5:**

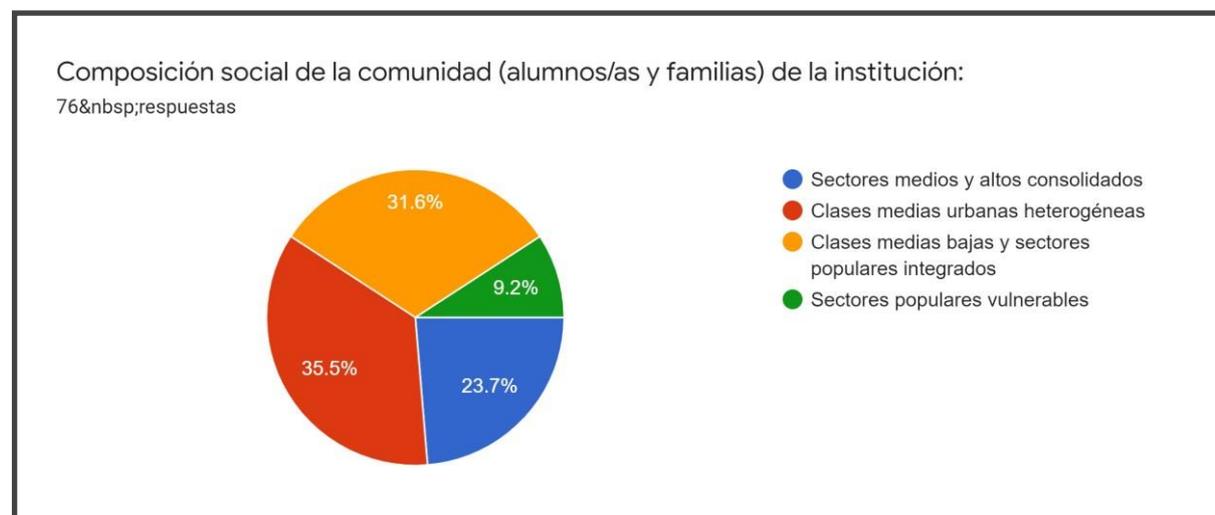


A su vez, la encuesta fue contestada por docentes del Nivel Inicial de instituciones ubicadas tanto en zonas urbanas (41%), zona barrial/periférica (57%) y zona rural (4%) (gráfico n° 6). En relación con lo anterior, el gráfico n°7 permite dar cuenta que la completaron docentes que trabajan en establecimientos de diversa composición social (alumnos/as y familias) en contexto de emergencia sanitaria durante el ciclo lectivo 2020.

**Gráfico N° 6:**



**Gráfico N° 7:**



Resulta pertinente remarcar que en el contexto de ASPO y DISPO, cobró suma importancia la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la recolección, análisis y presentación de datos. En este sentido, las mismas permitieron nuevas formas de recolectar datos cualitativos así como nuevas escenas en dónde

recolectarlos, lo que hace del trabajo de campo una práctica diferenciada a la práctica cualitativa convencional (Orellana Lopez y Sanchez Gómez, 2006).

Cabe remarcar que las entrevistas fueron realizadas en su totalidad a través de dos programas de videollamadas y reuniones virtuales, “Zoom” y “Meet”. Además, se participó de diversos encuentros virtuales en torno al trabajo y la formación docente en el marco de continuidad pedagógica. Por ejemplo se recolectó información mediante la participación en encuentros y debates virtuales como “Pensando el trabajo virtual docente en contexto de pandemia” (ADUNS<sup>14</sup>, 2020), “Las condiciones de aprender y enseñar durante la pandemia y en la vuelta a la escuela. Balance colectivo y reivindicaciones” (SUTEBA, 2020), “Ciclo de Educación en pandemia en Bahía Blanca: diálogo con protagonistas a partir de la experiencia (Universidad Nacional del Sur, Departamento de Ciencias de la educación, 2021), entre otros.

Paralelamente, se analizaron distintos tipos de documentos oficiales (Ministerio de Educación, DGCyE, Encuestas en tiempos de ASPO, entre otros) y aquellos de alcance institucional, propio de cada establecimiento. En este sentido, se analizaron regulaciones, programas, normativas, documentos, proyectos, etc. que, por su carácter regulador del trabajo docente, tienen relación con el tema de la presente investigación. Además, con el propósito de enriquecer el estudio se recuperaron producciones de docentes<sup>15</sup> (planificaciones, actividades, imágenes, textos, entre otros). Luego, en conjunto con las entrevistas y encuestas realizadas se procedió a una triangulación de los mismos, es decir a “a la integración de diversas fuentes de datos, diferenciadas por el tiempo, el lugar y la persona” (Flick, 2002: 8-9). En el siguiente capítulo se presenta el análisis en el que se realiza esa integración en función de los ejes mencionados anteriormente.

---

<sup>14</sup> Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca)

<sup>15</sup> Anexo N° 2: Imágenes y fotos del trabajo docente en el Nivel Inicial en contexto de pandemia.

## **CAPÍTULO 4: DIÁLOGO CON (ENTRE) LOS EJES EMERGENTES: NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA**

La investigación se llevó adelante a través del método inductivo del diseño de Teoría Fundamentada que orientó el análisis de la información. Mediante el proceso de comparación constante se buscó “maximizar las similitudes y minimizar las diferencias” para, en un paso posterior, “realizar un proceso inverso, enfatizar las diferencias” (Vasilachis, 2006: 157)

El presente capítulo da cuenta del análisis realizado en torno al trabajo docente en el Nivel Inicial en contexto de pandemia. Para ello, se hizo hincapié en dos criterios centrales: el tipo de gestión de la institución (privada o estatal) y el contexto institucional/comunitario de la misma. Además, se considera el conjunto de políticas públicas educativas (medidas, estrategias, documentos) impulsadas para el Nivel Inicial durante el ciclo lectivo 2020. Asimismo, se realiza el análisis recuperando la información de las entrevistas y encuestas elaboradas para este estudio. En este sentido, se recalca el entrecruzamiento de lo individual y lo colectivo en el ejercicio del trabajo docente (Vezub, 2005).

### **Introducción: Inicios del contexto de pandemia y primeras medidas para el ámbito educativo**

La emergencia sanitaria a nivel mundial declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2020 a raíz de la pandemia de Covid-19 y la principales medidas preventivas de aislamiento y/o distanciamiento social, conllevaron a la suspensión temporal de las clases presenciales de los sistemas educativos en los distintos países del mundo. Frente a esta situación sorpresiva e inédita, los Estados debieron desarrollar e implementar nuevas estrategias para sostener la continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes.

En Argentina, el 15 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación dispuso mediante la Resolución ME 108/2020 para todas las jurisdicciones la suspensión temporaria de las clases presenciales -a partir del 16 de marzo- en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En primera instancia, esta decisión se extendía por catorce días, sin embargo, luego fue prolongada en función de la medida preventiva principal de ASPO. En la provincia de Buenos Aires, en conformidad con lo resuelto por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección General de Cultura y Educación

(DGCyE) se resolvió la puesta en marcha de un Plan de Continuidad Pedagógica (Resolución DGCyE 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”<sup>16</sup>. Específicamente para el Nivel Inicial el Plan advertía que “el material consiste en acercar las actividades del jardín al hogar”.

Atendiendo a la nueva realidad que se impuso, con el propósito de sostener la continuidad pedagógica, tanto el Ministerio de Educación de la Nación como la DGCyE de la provincia de Buenos Aires comenzaron a elaborar acciones en interacción con políticas de otros campos (Rizvi y Lingard, 2013) principalmente, junto con el Ministerio de Salud. Al mismo tiempo, se vieron implicados otras áreas del gobierno como la de Desarrollo Social, el sistema científico, entre otras esferas (económicas, políticas, culturales).

Siguiendo lo anterior, en esta investigación se analizaron las políticas públicas educativas (acciones, estrategias, medidas) y medidas de otros campos impulsadas en el marco de la emergencia sanitaria en relación con las perspectivas, la práctica cotidiana y las experiencias de las docentes del Nivel Inicial. Como se señaló en el Capítulo 1, se entienden a las acciones y estrategias como políticas públicas no en sentido lineal, unidireccional (Ball, 1994), sino como un movimiento horizontal (Tello, 2010) producto de un proceso cargado de disputas, tensiones, intereses que, luego, son reinterpretadas y reorientadas por las intervenciones de diferentes actores (Miranda, 2011). En este sentido, se entiende que las docentes “viven dentro de una red de interdependencias (...) y de un tejido de relaciones móviles” (Elías, 1939: 29) que han reconfigurado su trabajo cotidiano en múltiples aspectos.

Considerando lo anterior, luego de esta primera parte introductoria, el capítulo se organiza en torno a tres grandes campos temáticos sobre el trabajo docente: 1) relaciones y vínculos; 2) condiciones; 3) funciones. En estos grandes aspectos se entran los “ejes emergentes” (7 en total). En ellos, se analizaron los aspectos claves en torno a las reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial en contexto de pandemia. Cabe mencionar que los campos y ejes están estrechamente vinculados entre sí y que, asimismo, para nombrarlos se mantuvieron las formas de denominación de las docentes, respetando sus expresiones y palabras.

---

<sup>16</sup> [1] Cita recuperada de: <http://www.abc.gov.ar/>

#### 4.1 RELACIONES Y VÍNCULOS DEL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

##### EJE N° 1 y EJE N° 2: “Lo primero que hicimos: virtualidad y medios para sostener (construir) el vínculo”

En Bahía Blanca, al decretarse el período de cuarentena (mediados de marzo) algunas salas del Nivel ya habían transitado una o dos semanas de clases presenciales del ciclo lectivo 2020. En el Nivel Inicial, ante la decisión del cierre físico de las instituciones educativas (en principio por 14 días), acorde con las primeras medidas para el ámbito escolar, las docentes comenzaron a transitar una experiencia que, según manifestaron en su totalidad, se hizo hincapié en la necesidad de sostener y no perder el vínculo con los/as alumnos/as.

A partir del intercambio con las docentes del Nivel Inicial, se advirtieron algunas primeras características particulares. En primer lugar, se observó que tanto en instituciones de gestión estatal como privada, las salas de alumnos/as con edades más pequeñas (salas de maternal o salas de 3 años tanto de gestión estatal como privada) se encontraban en un “periodo de adaptación”, en la cual los/las niños/as asistían paulatinamente -menos cantidad de horas por día-. Como sostiene una docente de gestión privada, *“estoy en sala de 3 donde no se hacen jornada completa...los niños no llegaron a hacer jornada completa. No nos conocíamos mucho”* (docente gestión privada). En estos casos, advertían, para las docentes no se trató de sostener el vínculo sino construirlo, crearlo desde la virtualidad. *“Lo primero que hice fue comunicarme con las familias...necesitaba saber cómo estaban, cómo estaban atravesando este momento que apenas conocía”* (docente de gestión estatal).

Durante las primeras semanas los principales modos de comunicación con los alumnos/as -por medio de las familias- fueron a través de correos electrónicos, whatsapp, llamados telefónicos. Al mismo tiempo, en la mayoría de los jardines de gestión privada, se comenzó a gestionar la implementación de diversas plataformas virtuales como Google Classroom, Edmodo u otras propias de los establecimientos como principales vías de contacto entre docentes y alumnos/as. Además, principalmente en jardines de gestión estatal para mantener la comunicación entre las docentes con las familias y alumnos/as se crearon grupos de facebook institucionales y/o por salas (en este caso, también grupos de whatsapp) que luego fueron los principales canales de comunicación durante el año. Una directora de institución estatal comentó: *“las maestras se tuvieron que meter a los grupos de wp de las familias”... “con las familias un grupo de facebook y cada maestra tiene su grupo privado con los padres”... “el medio es grupos cerrados de face porque todas las familias tienen*

*acceso*”. Asimismo, mayoritariamente en jardines ubicados en zonas periféricas o rurales, las docentes manifestaron que acercaron a las familias las primeras actividades al jardín o directamente a sus hogares, para quienes tuvieron dificultades a través de medios virtuales o telefónicos. Según la información recopilada de las encuestas de docentes de gestión privada y estatal, los medios que más se utilizaron fueron whatsapp (97%), videollamadas mediante la plataforma Zoom (69%) y llamados telefónicos (44%). Por ejemplo, docentes de jardines rurales expresaban: *“en el campo es difícil la utilización de las TIC porque algunos no tienen dinero para los teléfonos y es común que no tengan señal así que estábamos a cualquier hora trabajando”*.

Como se mencionó anteriormente, la experiencia de trabajo docente es interpretada como un proceso de relación entre los acontecimientos sociales, políticos, culturales, etc. y el proceso de efecto, “transformación” (Larrosa, 2006) que le otorgan los individuos. Durante las primeras semanas de ASPO, la cartera educativa nacional dispuso la creación del Programa “Seguimos Educando” para todas las provincias del territorio nacional a través de la Resolución ME 106/2020 la cual enfatizaba que “el rol de la escuela resulta irremplazable (...)”. Este consistía en un sistema multiplataforma (sitios web, programación por radio, televisión, cuadernillos impresos) con el objetivo de colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el Sistema educativo Nacional. Específicamente para el Nivel Inicial, la Televisión Pública ofrecía diez horas semanales de programación durante la mañana. Por su parte, el canal Paka Paka, por la tarde, brindaba programas destinados para el Nivel en una totalidad de diez horas de lunes a viernes.

A nivel provincial, por su parte, se creó el Programa “Continuemos Estudiando” con el propósito de garantizar las trayectorias educativas durante el período de suspensión de clases presenciales. El Programa consiste en un portal digital con vías de acceso a través de la página del ABC o mediante el ingreso directamente a través de la página [continuemosestudiando.abc.gob.ar](http://continuemosestudiando.abc.gob.ar). con una variedad de propuestas de actividades, recursos, juegos, materiales pedagógicos, “que complementan el trabajo docente y acompañan los aprendizajes de las y los estudiantes hasta el regreso a la escuela”.

En esta investigación se piensa en las políticas públicas en tanto acciones, estrategias y documentos “que se van transformando a cada paso, de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro” (Tello, 2010: 57). Por lo tanto, con el propósito de sostener la continuidad pedagógica las docentes pusieron en marcha un conjunto de alternativas para el envío de tareas, juegos, actividades y propuestas. En gran parte, en las instituciones ubicadas en zonas barriales o rurales (en estos últimos teniendo en cuenta la

nula o limitada conectividad) el envío se realizó a través de whatsapp, facebook y correos electrónicos. Asimismo, a través de las entrevistas y las encuestas se advierte que los encuentros sincrónicos como videollamadas grupales a través de las aplicación Zoom y Meet fueron realizados en mayor medida y con más recurrencia en establecimientos de gestión privada (en algunos jardines más regularmente que en otros, en función de la conectividad y disponibilidad de dispositivos de las familias)... Como expresa una docente de gestión privada: *"A medida que comenzó a pasar el tiempo, opté por enviar videos de cuentos, actividades, reuniones de zoom"...* *"Todos los días de la semana tenemos encuentros virtuales de 40 minutos. tres veces conmigo, y dos con talleristas (arte y juego y movimiento)".* Por su parte, una docente de gestión estatal sostiene: *"Elegimos whatsapp porque es lo que más usan y menos datos consume"*. Asimismo, en la mayoría de salas maternas (45 días a 3 años) las docentes dan cuenta de una particularidad: la edad de los/as alumnos/as. En estos casos, ya que la autonomía de los niños/as todavía no es suficiente para que lleven solos las tareas adelante, requieren de un/a adulto/a que los/as acompañe. Por ello se optó por no realizar videollamadas y pensaron estrategias alternativas: *"en la institución en la cual trabajo a partir de sala de dos años realizan encuentros con niños vía zoom, no así en mi salita, ya que los niños son muy pequeños"* (docente de gestión privada).

### **EJE N° 3: "Nuestros vínculos con los alumnos/as - familias y con docentes del jardín"**

Como se advierte en los ejes anteriores, en función de diversas variables (conectividad, dispositivos, organización institucional, edad de los/as alumnos/as, etc.) los medios para vincularse y conectarse con los alumnos/as fueron variados. En este sentido, resulta relevante analizar las perspectivas que las docentes manifiestan en torno a las características, singularidades, modos que imprimieron esas maneras de vincularse con alumnos/as, familias y docentes/directivos del Nivel.

En primer lugar, como se mencionó anteriormente, dada la edad de los alumnos/as del Nivel (que abarca desde 45 días hasta 6 años) los principales "mediadores" entre las docentes y los niños/as fueron las familias. Tanto docentes de instituciones de Nivel Inicial de gestión estatal como privada manifestaron: *"Ellos -las familias- mandan las propuestas realizadas por videos o fotos y nosotros la compartimos al grupo"* (gestión estatal)... *"ahora es más con las familias que con los chicos.."*(gestión privada).. *"ellas, las familias, son el nexo."* (gestión estatal)... *"tiene que haber un adulto de por medio"* (gestión estatal) *"como no pueden intervenir en las compus solos, entonces terminas trabajando con las familias más que con ellos a veces"* (gestión privada)... *"Hoy está la familia de por medio y hay primero*

que *“encantarlos” a ellos*” (gestión estatal). Además, en salas maternas, señalan: *“estamos enviando a las familias una plantilla pedagógica una vez por semana con diversas sugerencias o actividades”... “las familias que estoy en contacto son familias que responden y son participativos”* (docente de gestión estatal).

En este sentido, que las familias hayan ocupado un lugar importante como nexo, facilitadores, mediadores del trabajo docente en el Nivel primario, en la mayoría de los casos, según las docentes, mayor oportunidad de contacto, acercamiento y conocimiento. Según las encuestas, el 87% de las docentes sostuvo que fue buena la relación con las familias; el 4% manifestó que se trató de un tipo de vínculo demandante y exigente, mientras que el 9% lo calificó como distante. Sin embargo, según los contextos y tipos de comunidades las docentes también advirtieron algunos aspectos obstaculizadores, *“hay papás que están complicados con sus tiempos laboralmente”* (docente de gestión privada)... *“más allá de una cuestión socioeconómica hay familias que virtualmente nunca había compartido nada”* (docente gestión estatal)... *“Las familias manifiestan también que ya no tienen la misma paciencia del comienzo”* (docente gestión estatal). Por ejemplo, las docentes de dos jardines rurales manifestaban que, además de las dificultades con los dispositivos digitales y conectividad, los padres *“nunca dejaron de trabajar, entonces les dábamos actividades para que los niños/as pudieran hacerlas sin mucha ayuda porque los papás volvían tarde de las quintas”*.

En esta línea, en los jardines estatales de contextos más vulnerables las docentes indicaron que aún resultó más difícil porque *“muchas familias tienen un solo celular, cargan crédito para que sus hijos puedan cumplir con las tareas”... “viven en espacios reducidos, con varios hermanos y en el medio de las necesidades y las preocupaciones de los adultos”... “algunos -padres- no saben leer y escribir”*. En estos casos, específicamente en jardines de zonas más desfavorecidas, las docentes hicieron referencia a las instancias de entregas de bolsones de mercadería como oportunidades para establecer contacto con las familias. Por lo tanto, les permitió conocer más y desde otro lugar las diversas realidades y dinámicas familiares (viviendas, laborales, culturales) de sus alumnos/as... *“los días que repartimos la mercadería del consejo escolar...el bolsón y ahí nos cuentan sus dificultades y realidades...” “A veces se usa ese momento para encontrarte con familias que desde la virtualidad no se puede.”* (docente gestión estatal).

Con respecto a la relación con las docentes y directivos de la institución, las docentes tanto de gestión estatal como privada, señalaron que el contexto de pandemia ha propiciado un tiempo de mayor trabajo colaborativo y en conjunto. Según las encuestas, el 54% de las docentes señaló que se relacionó y trabajó más de forma colaborativa con otras docentes. A

su vez, el 42% manifestó que lo hizo más o menos igual que en la presencialidad, mientras que el 4% sostuvo que se relacionó y trabajó menos de forma colaborativa que en la modalidad presencial. En un primer momento, se compartieron aplicaciones, tutoriales, dinámicas para trabajar desde la virtualidad con otras docentes (principalmente de la misma institución)... *“entre docentes nos compartimos cosas, tiramos ideas, materiales, hacemos recordar efemérides”* (docente gestión estatal)... *“nos pasamos tutoriales de aplicaciones entre compañeras de otras salas”* (docente gestión privada). Además, en algunos jardines se propusieron instancias de reflexión institucionales (cada quince días o mensuales) para compartir la experiencia del trabajo docente en contexto de pandemia.. Como manifiesta una docente de gestión privada, *“tuve que contar en algún momento cómo me sentía. Cuando expresé mi preocupación, otra compañera también coincidía y está bueno que nos acompañemos entre todas. Tener un espacio para eso está bueno”*. Tanto en instituciones de gestión privada como estatal, las respuestas de las encuestas realizadas dan cuenta de que el 87% de las docentes tuvo una buena relación con el equipo directivo durante el contexto de pandemia. Por su parte, el 9% lo definió como distante y el 4% como demandante y exigente.

#### **4.2 - CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA**

##### **EJE N°4 : “Nuestras condiciones de trabajo”**

Entendiendo que la experiencia cotidiana de las docentes del Nivel Inicial está atravesada por condiciones estructurales más amplias (Martinez Bonafé, 1999) y entrelazada con otros campos, se analizaron algunos aspectos referidos a las condiciones de trabajo en torno a diversas cuestiones.

En primera instancia, la interrupción abrupta y el traslado del trabajo docente desde las salas hacia el hogar significó pensar en las condiciones en que se encontraban las docentes al decretarse el periodo de cuarentena.

Los intercambios con las docentes a través de las entrevistas y encuestas, en su mayoría, dan cuenta de disponibilidad de equipamiento digital con conectividad a internet (72%) aunque gran parte (27%) con algunas insuficiencias para realizar su trabajo. Tanto en instituciones de gestión privada como estatal, se observó que las docentes debieron trabajar con dispositivos digitales (computadoras, celulares, tablets) que tuvieran disponibles en sus hogares. Según los datos que arrojaron las encuestas el 70% de las docentes utilizaron dispositivos de uso compartido con su familia (niños/as, adultos/as, adolescentes), mientras que el 30% trabajó con dispositivos propios. A nivel nacional, los resultados de la encuesta

realizada por CTERA, arrojaron que el 29% del total de docentes de todos los niveles (mes de julio) no contaban con dispositivos para trabajar. Según un informe elaborado por la Secretaría de de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (2020), hacia el mes de julio de 2020 se habían distribuido más de 130.000 dispositivos (computadoras y tablets) en las regiones y escuelas que concentran indicadores más altos de pobreza infantil (NOA, NEA y Conurbano Bonaerense).

En línea con lo anterior, el Ministerio de Educación de la Nación, impulsó el Plan Federal Juana Manso. Se trató de una nueva plataforma -para todas las provincias- de educación a distancia que incluía aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos educativos abiertos y un módulo de seguimiento e investigación a partir de la producción de datos abiertos. Según indicaban, el Plan buscaba garantizar la conectividad en las escuelas de todo el país que aún no tienen acceso, la formación docente y la distribución de computadoras. A través de dicho Plan, “las y los docentes y estudiantes podrán acceder a sus actividades escolares a través del celular de forma gratuita, sin consumo de datos y con otros dispositivos con conexión a internet, en un entorno seguro”<sup>17</sup>.

A propósito, las docentes entrevistadas señalaron que en la experiencia cotidiana las principales dificultades giraban en torno a dispositivos desactualizados y/o la necesidad de uso compartido con su familia e insuficiencias/inestabilidad en la conectividad a internet. Estas últimas principalmente en docentes de jardines ubicados en zonas periféricas y/o rurales.

En relación con lo antedicho, representantes gremiales o sindicales de SUTEBA (sector estatal) y SADOP (sector privado) indicaron que a lo largo del año reclamaron, entre otras cuestiones, óptimas condiciones de trabajo para los docentes en términos de equipamientos digitales, conectividad estable y acceso gratuito a internet.. “*nosotros exigimos planes de internet para pagar wi fi, por ejemplo*” (SADOP). “*exigimos para Inicial como para todo el sistema el acceso a la tecnología para docentes porque pagamos más velocidad de internet porque no nos alcanzaba de casa, dispositivos*” (SUTEBA).

En esta línea, con la intención de garantizar el acceso tanto a docentes como a alumnos/as los programas multiplataforma “Seguimos Educando” (nacional) como “Continuamos Estudiando” (provincial) permitían el acceso a sus portales virtuales (páginas web) sin consumo de datos, de forma gratuita.

---

<sup>17</sup> Cita recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/nueva-plataforma-federal-juana-manso-con-aulas-virtuales-gratuitas-y-seguras-para>

Tanto de instituciones ubicadas en zonas urbanas, barriales o rurales, el 64% de las docentes del Nivel Inicial encuestadas para este estudio señalaron que a lo largo del año las horas de trabajo (principalmente durante los primeros meses de ASPO) se multiplicaron en cantidad y en el tipo de tareas, *“es estar hasta cualquier hora. Fue un ejercicio regular esto...trabajo con los dos jardines todo el día...cuesta diferenciarlos. Ahora me fui ordenando“(gestión estatal)...”mi trabajo había cambiado totalmente...me encontraba de un momento a otro editando videos..cosa que me cuesta y no me gusta”(gestión privada)*. Esta situación se condice con los datos de la encuesta elaborada por SUTEBA (2020) que sostiene que el 79% de los/as trabajadoras/es docentes (de distintos niveles) en Bahía Blanca percibieron que trabajaron más que antes.

En esta línea, las docentes expresaron que trabajaron más horas en la modalidad virtual que en la presencialidad: *“una de las problemáticas que observamos es que, por supuesto, nuestro tiempo de trabajo se triplicó”...”es estar disponible las 24 hs” (gestión estatal)...” Yo en un momento dije...bueno, los maestros estamos trabajando más que nunca. Desde que me levanto hasta que me acuesto estoy con cosas del jardín”(gestión privada)*. A nivel nacional, la encuesta realizada por CTERA (2020) muestra que el 80% de las/os docentes dedicaron más tiempo al trabajo que cuando había clases presenciales.

Según Morgade (2020) la presencia femenina es casi total en el Nivel Inicial (99%) y coincidiendo con este porcentaje las docentes entrevistadas y encuestadas para este estudio fueron en su totalidad mujeres. En tiempos de aislamiento toda la labor docente se llevó a cabo, señala la autora, *“en forma paralela a las tareas del hogar y a la atención de sus propias familias”* (2020: 54). En relación con la convivencia entre las tareas del hogar (alimentación, limpieza, etc.), cuidado y familiares (a niños/as, adultos/as) durante la jornada laboral aparecieron diversas experiencias. Entre quienes tuvieron niños/as, adolescentes y/o adultos a cargo el 41% manifestó que a veces fue una situación problemática. Del mismo modo, el 10% concluyó que significó una situación problemática todos o casi todos los días, y el 13% reveló que no fue una situación problemática.

En este punto, las docentes expresaron lo siguiente: *“tengo una hija de dos años y mi marido sale a trabajar en los horarios habituales de mis encuentros virtuales y es lo que más difícil se me hace”(gestión privada)...”Atender a las necesidades de mi hija y a la vez estar dando clases en línea” (gestión estatal)*. En este sentido, se observa en estos casos un conjunto de actividades/tareas cotidianas docentes mujeres adicionales a las referidas al trabajo docente. Esta situación atravesó de forma común a la mayoría de las docentes mujeres del Nivel Inicial tanto de gestión estatal como privada. De este modo, a partir de la categoría

de cuidado, señala Morgade (2020) que resulta relevante dar sentido político a estos trabajos, invisibles frente a los ojos del mercado y naturalizados aún en la vida cotidiana de muchos hogares.

Sumado a lo anterior, otro aspecto que surgió en los intercambios con las docentes en torno a las condiciones de trabajo cotidianas fueron los malestares físicos y psicológicos durante el tiempo de trabajo desde el hogar. Según las encuestas realizadas el cansancio visual (78%), dolores de cabeza (62%), molestias musculares (56%), estrés y momentos de ansiedad (55%) fueron, según las docentes, los malestares más frecuentes durante el tiempo de pandemia. Por su parte, las encuestas elaboradas por SUTEBA, SADOP y CTRA (2020) arrojaron resultados similares en relación con las condiciones y organización en la salud. En referencia a lo anterior, en la entrevista realizada a representantes de SADOP (privados) expresaron que en contexto de pandemia buscaron, entre otras cuestiones, *“que se respete la carga horaria, el acceso a las licencias, salarios y derechos de los docentes privados de Bahía”*.

En línea con lo anterior, a nivel nacional, se implementaron políticas de protección de empleo, se fortalecieron los programas de prevención de violencia en el hogar y contra las mujeres, se aprobó la Ley “Régimen Legal del Contrato de Teletrabajo” (en la cual gremios y comunidades de docentes también aportaron sus perspectivas y fue un espacio de lucha y negociaciones), entre medidas de otra índole (Gobierno de la Nación, 2020).

Durante el tiempo de pandemia, también se desplegaron y fortalecieron un conjunto de estrategias en relación con la formación y acompañamiento a docentes e instituciones. En el caso de formación de docentes, los programas de formación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) con cursos mediados por tecnologías, cursos autoasistidos, cursos tutorados, realización de jornadas institucionales, entre otros. En Bahía Blanca, el Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE), a partir del cierre presencial de los establecimientos y las políticas de continuidad pedagógica en el mes de marzo, -en consonancia con la Dirección de Formación Permanente de la provincia de Buenos Aires- brindaron “mesas de acompañamiento” para docentes. Las mismas fueron elaboradas a partir de las inquietudes, demandas y exigencias de los/las docentes en este contexto. Una de las formadoras específicamente del Nivel Inicial señalaba: *“las principales problemáticas que nos llegan de las docentes son la cuestión de la matrícula; el cómo hacer para llegar a los/as alumnos/as y familias; cómo/cuánto tiempo puede estar un nene/a frente a una pantalla y cómo hacer para sostener esto”*. Además, para el Nivel Inicial específicamente implementaron capacitaciones que, teniendo en cuenta las orientaciones de la Dirección de

Formación Permanente (provincia de Buenos Aires), principalmente apuntaban a las temáticas de Educación Sexual Integral, Matemática y Retroalimentación (comunicación y respuestas con las familias).

A propósito, del total de las docentes encuestadas de establecimientos privados como de gestión estatal los resultados revelaron que el 50% estuvo presente en al menos una instancia de formación y capacitación docente (virtual) como los cursos del INFoD y/o del CIIE (Bahía Blanca), entre otros. El 17% participó en muchas propuestas de formación, mientras que el 32% no realizó ninguna capacitación durante el tiempo de pandemia. En los intercambios mediante las entrevistas, las docentes (principalmente quienes no participaron en propuestas de formación) declararon que en muchos casos, optaron por dedicar el tiempo a pensar y atender a las planificaciones para sus salas... *“hice al principio algunas capacitaciones de Provincia...después veía que todas apuntaban a lo mismo y dejé de hacerlas” (gestión privada)... “me puse a revisar y a re-planificar la realidad de las familias que acompaño...elaboré planificaciones más sencillas buscando un equilibrio entre las necesidades de los niños y las familias” (gestión estatal).*

#### **4.3 - FUNCIONES DEL TRABAJO DOCENTE DEL NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA**

##### **EJE N°5: “Lo 'social' de (en) nuestro trabajo”**

Como da cuenta el eje anterior, el trabajo docente se vio atravesado por múltiples aspectos en un contexto sumamente inédito y particular. En este sentido, se comprende que las prácticas y significados del trabajo de las docentes del Nivel Inicial están atravesados *“por las huellas de otras escalas temporoespaciales”* (Achilli, 2013: 42). Además, se parte de la idea de experiencia del trabajo docente en tiempos de pandemia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido (Contreras, 2013).

El recorrido sociohistórico sobre el Nivel Inicial realizado en el Capítulo 2 permite advertir que a lo largo de los años ha ido variando la forma de mencionar al Nivel Inicial como “Kindergarten”, “Pre-escolar”, “Jardín de Infantes”. Estas maneras de definirlo dan cuenta, según la época y los contextos, del modo de pensar y definir su identidad y sus funciones específicas (Harf *et al.*, 1995). En tiempos de aislamiento, las docentes señalaron que su trabajo comenzó a configurarse por nuevas tareas y funciones diferentes a las que realizaban en la presencialidad.

Primeramente, en el propósito de mantener el contacto y vínculo con los alumnos/as, las docentes manifestaron que fue necesario conocer y aprehender nuevas herramientas digitales para establecer la comunicación. Dan cuenta que la realización de vídeos individuales y grupales, la edición de propuestas audiovisuales, la búsqueda de aplicaciones digitales (apps) fueron algunas de las novedosas nuevas tareas de su labor. En general, en jardines estatales como privados, señalaban: *“las familias nos mandan las propuestas realizadas por videos o fotos y nosotros la compartimos al grupo”* (docente gestión privada), *“Nosotros acompañamos los archivos con video nuestros”* (docente de gestión estatal.) *“se mandaron actividades para continuar con los vínculos cantando...en videos”, “En lo personal es un gran desafío en primer término desde lo tecnológico (armar vídeos, implementar el zoom y otros recursos)”*. El aprendizaje y uso de las TIC abarcó gran parte de la tarea y tiempo cotidiano de las docentes. En la mayoría de los casos, según expresan, se trató de un aspecto que desafió su trabajo como docentes en tiempos de aislamiento.

Al mismo tiempo, principalmente en establecimientos ubicados en zonas barriales y periféricas, las docentes subrayaron que el periodo iniciado por la cuarentena visibilizó y en muchos casos agudizó una compleja realidad socio-económica de las familias de los alumnos/as (inestabilidad laboral, pérdida de empleos, etc.). una directora de jardín estatal ubicado en zona periférica afirmó: *“las necesidades son muchas en nuestra comunidad”*. En esta línea, a nivel nacional se han desplegado un conjunto de medidas en materia de protección social, que van desde el incremento del monto de las transferencias a los hogares con niños y niñas y adolescentes a través de la Asignación Universal por Hijo y la Tarjeta Alimentar, la instauración del Ingreso Familiar por Emergencia, entre otros (Unicef, 2020).

Por su parte, los jardines de gestión estatal, acorde a la Resolución sobre “Servicio Alimentario Escolar: Módulos de Alimentos”, realizaron las entregas (cada 15 o 20 días) de Módulos de Alimentos<sup>18</sup> a las familias en reemplazo de las prestaciones alimentarias regulares del Programa SAE (Desayuno/Merienda, Almuerzo, Almuerzo y Desayuno/Merienda). Las docentes, en la mayoría de los casos, colaboraron con el armado de las listas de las familias, la búsqueda de contactos para localizar las viviendas, la organización para repartir los bolsones y establecieron contactos con otras instituciones barriales (salas médicas, escuelitas de fútbol, programas sociales/municipales, etc), *“hay un trabajo en red con otras instituciones”*, *“nosotras las docentes lo que hacemos es hablar con*

---

<sup>18</sup> Documento sobre Módulos Alimentarios disponible en: <http://abc.gob.ar/sites/default/files/if-2020-05905710-gdeba-dstamdcgp.pdf.pdf>

*las familias y que ellas en privado nos manden quienes son las que solicitan el bolsón”* (docente gestión estatal).

Asimismo, el 70% de las docentes indicó que su institución cuenta con Equipo de Orientación Escolar (EOE). En esos casos, la implicación de las docentes en estas tareas en este aspecto fue menor: *“participamos de la entrega de los bolsones en el jardín que no tiene EOE...cada 15 días”* (docente de gestión estatal), *“el Jardín está repartiendo bolsones de comida para las familias que los necesiten...contamos con el equipo de orientación que está muy presente”* (docente de gestión estatal). Además de los bolsones de alimentos -que fueron multiplicándose dada las demandas de las familias-, en muchos casos, las docentes señalaron que por cuenta propia organizaban diversas colectas de ropa, alimentos, útiles y leña para repartir entre las familias. Del mismo modo, algunos jardines de gestión privada pusieron en marcha similares propuestas solidarias para posterior distribución en diversos barrios y comunidades de la ciudad más afectados socio-económicamente, en las cuales los docentes también participaron: *“Como docentes no estamos obligadas ir a la distribución, pero al ser de la institución, intentamos turnarnos y acompañamos ahí”* (docente gestión privada).

Por otra parte, el recorrido sociohistórico del Nivel Inicial realizado en capítulos anteriores permite dar cuenta que es uno de los ámbitos del sistema educativo donde se cristaliza una histórica polémica entre el poder del área de educación, ligado a lo pedagógico; y el poder del área de social, centrada en la dimensión asistencial (Harf, *et al* 1996). Según Harf *et al* (1996) el contrato fundacional del jardín maternal se definió para asistir a la infancia en relación con la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación, sueño, higiene, es decir: actividades de crianza con predominio de la dimensión asistencial. En el caso del Jardín de Infantes se originó “con un mandato social especificado desde la dimensión pedagógica” (p. 47).

Brailovsky (2020) propone pensar la dimensión asistencial y pedagógica como un aparente dilema o una falsa antinomia. En esta línea, tal como sostienen Harf *et al* (1997) algunas instituciones educativas maternas “van dejando de ser depósitos improvisados, para pasar a convertirse en escenarios escolares” y por lo tanto, “la consideración de la dimensión pedagógica no significa la anulación de la asistencial, sino la resolución de actividades de crianza desde una mirada enseñante” (p. 48).

En esta línea, las docentes hacían mención a que además de funciones vinculadas a lo pedagógico en este contexto, se involucraron en nuevas funciones ligadas a “lo social” (expresión que utilizaron la mayoría en los intercambios) haciendo referencia a las tareas antes mencionadas: *“la función del Jardín no está siendo sólo pedagógica sino asistencial*

*importante*” (gestión estatal), “que te digan que necesitan ropa o leña, ahí se te derrumba todo” (gestión estatal), “Como docente me hace pensar en la educación...en muchos aspectos ...también en lo social en el Nivel...cómo viven este tiempo los niños y sus familias” (docente de gestión privada), “lo curricular pasa a un segundo plano por las cuestiones emocionales y sociales” (gestión privada). Se advierte que, si bien en la mayoría de los jardines estatales (puntualmente de zonas rurales y periféricas) las docentes se vieron implicadas en tareas ligadas al reparto de bolsones, mercadería, etc. también lo social fue una preocupación para docentes de gestión privada.

### **EJE N° 6: “En relación con lo curricular y las planificaciones...”**

Una de las primeras acciones que brindaron el Ministerio de Educación de la Nación y la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, fue impulsar los mencionados programas multiplataforma Seguimos Educando y Continuemos Estudiando respectivamente. Con recursos, actividades, propuestas tuvieron el propósito de acompañar y brindar orientaciones a los/as docentes de todos los niveles. Además, su producción y reparto en formato impreso (cuadernillos) y las transmisiones de televisión y radio facilitó el acceso a instituciones y familias. Este eje aborda la pregunta sobre los grados de aceptación, adaptación o resistencia (Paviglianiti, 1993) de dichas estrategias en la vida cotidiana de las docentes del nivel en su estructura ideacional como en su práctica (Shore, 2010).

En esta línea, una vez decretado el aislamiento social preventivo y obligatorio, las docentes del Nivel Inicial expresaban: “revisé las planificaciones, las hice más sencillas” (gestión privada), “releímos y repensamos planificaciones institucionales” (gestión estatal), “ir adecuando las actividades” (gestión estatal). Del total de las docentes encuestadas sólo el 1% manifestó no haber realizado ningún tipo de modificación en la organización y en planificación de contenidos. El 99% reveló haber realizado pequeñas y/o relevantes revisiones y modificaciones en las planificaciones.

En general, en cuanto a la revisión de las planificaciones, además de términos que se repitieron constantemente como “flexibles”, “accesibles”, “sencillas” se advirtieron en los intercambios con las docentes dos aspectos/criterios fundamentales para su organización. Por un lado, tuvieron en cuenta los espacios (físicos) y condiciones donde se desarrollaban las actividades/propuestas, es decir, el hogar propio y el de los/las alumnos. En segundo término, hicieron hincapié en los materiales que consideraban accesibles para las familias y disponibles en los hogares de los niños/as. En este sentido, las docentes tanto de gestión estatal como privada señalaron: “tuvimos que reinventar nuestro trabajo diario...de lo

*planificado a principio de año se trabajaron con contenidos específicos”* (docente gestión estatal) ... *”teniendo que buscar la manera de que puedan usar cosas que tengan en casa”... “apuntamos a todo lo cotidiano y pensar en los materiales, acá -en el jardín- usamos muchos materiales que en casa no tienen”* (docente gestión estatal). Sostiene Brailovsky (2020) que los objetos en el jardín son artesanías originales e ingeniosas creadas por las maestras para generar un ambiente de enseñanza, un ambiente de juego, un ambiente en el que todo esté al servicio de vivir experiencias ligadas al aprendizaje y a hacerse preguntas. Durante el tiempo de aislamiento, tanto docentes como familias ambientaron<sup>19</sup> sus espacios domésticos (comedor, habitaciones, patio de la casa, cocina, etc.) convirtiéndolos en lugares donde se desarrollaban los encuentros virtuales o filmación de los videos, *“tuvimos que armarnos en nuestra casa de recursos y materiales que teníamos en las salas...todo mi material está ahí...armarte tu aula”* (gestión privada), *“Siempre teniendo que buscar la manera de que puedan usar cosas que tengan en casa”* (gestión estatal). Las docentes, desde sus hogares, aludían -siguiendo los planteos de Larrosa (2020)- al aspecto artesanal del trabajo; es decir, a la materialidad del trabajo, a la tradición en que se inscribe, a la huella subjetiva del artesano/a que lo realiza, a su presencia corporal. En el Nivel Inicial, específicamente, la implicación y disponibilidad corporal de las docentes cobra un sentido relevante en la vida cotidiana escolar. En este sentido, afirma Brailovsky (2020) que las docentes siempre están dispuestas a habitar el suelo, a *“ponerse a la altura de los chicos”* (...) al gesto típico de agacharse, de acercarse a su estatura, a su punto de vista; de adecuar el espacio y los objetos” (p. 229).

En esta misma línea, en su totalidad, las docentes sostienen que el periodo de distanciamiento social por el contexto de pandemia, les ha quitado la parte más esencial y característica del Nivel Inicial: la presencialidad. En términos y expresiones como: los *juegos compartidos*, el *encuentro en el jardín*, los *vínculos* y la *socialización* del día a día, los *objetos* de la sala, *la escucha* y *la palabra*, el *contacto*, *la conversación* las docentes manifestaron los rasgos esenciales de la experiencia de trabajar en el Nivel. Sobre este aspecto, en referencia a lo que más extrañaron de la presencialidad, el 77% señaló que fue el contacto cotidiano con los alumnos/as; el 66% el trabajo cotidiano con otros/as docentes. A su vez, el 57% manifestó que el vínculo presencial con las familias fue lo que más extrañó de la modalidad presencial, mientras que el 49% se refirió a los espacios materiales de la institución (salas, patios, objetos, entre otros).

---

<sup>19</sup> Anexo N° 2: Imágenes de docentes trabajando desde sus hogares en tiempos de pandemia.

Asimismo, en la provincia de Buenos Aires, en función de la reorganización y reconfiguración de las estrategias de enseñanza, curriculares y evaluación en tiempos de excepcionalidad, se resolvió la articulación entre los ciclos lectivos 2020-2021. En este sentido, en el documento “Enseñanza y Evaluación”, se consideran ambos ciclos como Unidad Pedagógica. Expresa el Anexo I: “se busca fortalecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes (...) continuas e integradas entre los años escolares” (p. 5).

A propósito, se puso en marcha el documento que se denominó “Currículum Prioritario”. El mismo establecía, -haciendo hincapié en los Núcleo de Aprendizajes Prioritarios (NAP), en las regulaciones existentes, y en el diseño curricular de la provincia-, los propósitos, saberes y las acciones “que no deberían faltar en la escolaridad de los estudiantes” (p.3). En el caso del Nivel Inicial, la Dirección Provincial de Educación Inicial seleccionó una serie de contenidos prioritarios sosteniendo la importancia de los referidos a los campos de las prácticas del lenguaje, la matemática, los lenguajes artísticos, el juego, el ambiente social, natural y la ESI.

Asimismo, se puso en marcha la Biblioteca Digital. En su presentación, desde el Ministerio de Educación se afirmaba que “la construcción colectiva junto con las editoriales argentinas que hoy nos acompañan, es un gran aporte para continuar acercando la lectura académica y recreativa a aquellos sectores donde hay mayores necesidades”<sup>20</sup>. Esta consistía en un portal digital con disponibilidad de libros electrónicos y otros recursos digitales para facilitar y continuar con el acompañamiento pedagógico, difundir la producción editorial nacional y estimular la lectura.

A nivel institucional, en algunos establecimientos de la ciudad de Bahía Blanca se propusieron orientaciones generales para que las docentes reorganicen sus planificaciones. Asimismo, en muchos casos, los jardines elaboraron Planes de Continuidad Pedagógica (PCP). Del mismo modo, se buscó priorizar contenidos para trabajar durante el año (a partir de proyectos por tiempo específico, elaboración de secuencias de actividades, “hojas de ruta” con contenidos prioritarios, etc.)... “*En nuestro jardín pidieron que armemos una hoja de ruta...qué contenidos y para qué....que prioricemos contenidos*” (gestión estatal).

Los intercambios con las docentes y el acceso a la vivencia cotidiana a través de encuestas y entrevistas permitieron la reflexión en torno a las especificidades del mundo social en el que éstas se hallan (Rizo García, 2002). Las docentes dieron cuenta, principalmente, de dos aspectos significativos en torno a las planificaciones y organización

---

<sup>20</sup>Cita recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-lanzo-la-biblioteca-digital>

curricular. En términos generales, en jardines estatales se repartieron gran parte de los cuadernillos (nacionales y/o provinciales) directamente a las familias (en muchos casos al momento de entrega de los bolsones). En el caso de los jardines de gestión privada, en términos generales, no fueron enviados a los alumnos/as, sino que estas estrategias fueron utilizadas por las docentes para algunas actividades específicas o a modo de orientación de sus propias planificaciones. *“lo que hacemos es mirarlo y ver si hay alguna actividad que pueda llegar a servir...o de interés para compartir...pero no enviamos el cuadernillo” (gestión privada)... “en la primera entrega de tareas envíe la página para que la tengan las flías y comente que siempre iban a subir material de parte del Estado” (gestión privada).*

Tanto en sector privado como estatal, las docentes encuestadas dan cuenta del uso principalmente de cuadernillos impresos de Continuamos Estudiando (30%) y Seguimos Educando (21%), Biblioteca Digital de Maestros (17%) y Plataforma Web de Seguimos Educando (12%). Específicamente para el Nivel Inicial, dichos cuadernillos (nueve entregas durante el ciclo lectivo 2020) de “Seguimos Educando” fueron elaborados en dos bloques. Por un lado, “Desde la cuna” destinados a salas para niños y niñas de entre 0 y 3 años, edad de asistencia a los Jardines Maternales; por el otro, “4 y 5 años”, elaborados para las salas edad de Jardín de Infantes. A nivel provincial, fueron siete las entregas de los cuadernillos correspondientes a “Continuamos Estudiando”.

### **EJE N° 7: “Sobre el Nivel Inicial en este contexto...”**

En estrecha relación con los ejes anteriores, las docentes dan cuenta de diversos aspectos ligados a la organización, reglamentación y percepciones en torno a Nivel Inicial. En muchos casos afirman que se trató de cuestiones que ya existían, pero que se visibilizaron y/o profundizaron en contexto de pandemia.

En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) estableció a la educación inicial como unidad pedagógica para niños/as desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Esta disposición legislativa se amplió con la sanción de la ley 27.045 de 2014 que estableció la obligatoriedad de la sala de 4 y el compromiso del Estado nacional y de las administraciones provinciales de alcanzar la universalización de la sala de 3 (Cardini y Guevara, 2019).

El cierre sorpresivo de los establecimientos educativos por la emergencia sanitaria afectó a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Gran parte de las docentes entrevistadas, tanto de instituciones privadas como estatales, observaron que las familias que contaban con niños/as y/o adolescentes en otros niveles educativos optaron por darle

prioridad a las propuestas de estos. Por disponibilidad de dispositivos digitales, en virtud de los horarios familiares/presencia de adultos en casa, entre otros aspectos, las docentes señalaban: *“Se está priorizando a los hermanos que están con primario o secundario”* (gestión estatal), *“generalmente cuando hay familias en primario o secundario se prioriza la primaria o la secundaria”* (gestión privada)... *“ante familias que tienen varios hermanos en otros niveles....el nivel Inicial queda relegado”* (gestión privada)...*“En las familias numerosas siempre en último plano queda el de Jardín...porque en la percepción siempre es más importante el de Secundaria y Primaria”* (gestión estatal). Con respecto a la relación entre el Nivel Inicial y otros niveles del sistema educativo (especialmente con el Nivel Primario), Harf *et. al* sostienen que equivocadamente todavía se denomina “pre-escolar”, “pre-primario” o “etapa previa a...” restándole la identidad que le es inherente al Nivel Inicial (1997: 4). Una de las docentes entrevistadas de sala de 5 de gestión estatal expresó que, en relación con el área de Prácticas del Lenguaje, *“los papás no saben cómo abordarlo desde casa...y les agarra la ansiedad porque ya quieren agarrar el cuaderno, escribir. Las familias se desesperan porque llega Junio o Julio y no están en el aula preparándose para primer grado”*. A propósito, el 70% de las docentes encuestadas tanto de gestión privada como estatal observó que disminuyó la participación y adhesión a las propuestas (sincrónicas/asincrónicas) a lo largo del año por parte de los alumnos/as.

En el apartado “Nivel Inicial en Bahía Blanca” del Capítulo Nro. 2, se hizo mención a que la estructura del Nivel inicial en Argentina se caracteriza por una diversidad de formatos (Quiroz, Picco y Soto, 2011). Las docentes de salas maternas de gestión privada observaron que muchas familias decidieron dejar de enviar a los niños/as al jardín (por tratarse de salas no obligatorias) debido al contexto de inestabilidad laboral, reorganización de las rutinas cotidianas familiares, etc. Esta situación, según las docentes, se vio reflejada en la reducción de la matrícula de alumnos/as en muchas instituciones privadas *“También pasa que al no estar totalmente obligatoria la sala de 3, muchas familias decidieron sacar (a sus hijos/as) del jardín, de la sala y empezar el año que viene de nuevo”*. Asimismo, desde el sindicato docente SADOP (privado) afirmaron: *“es importante que los jardines maternas privados puedan mantener la matrícula ya que, en estos tiempos, muchas familias están dejando de enviar a sus hijos/as y, por lo tanto, de pagar las cuotas”*. Cabe aclarar que los pagos de las cuotas de las familias son el principal ingreso económico de las instituciones privadas y de estos depende luego el salario de los/as trabajadores de los establecimientos. Martínez Bonafé (1999) sostiene la hipótesis de que lo que hacen maestros y maestras dentro del aula es trabajo. Afirma: *“cuando firman su contrato de trabajo con su empleador -privado o estatal-*

venden su fuerza de trabajo por un salario” (1999: 21). En relación con lo anterior, desde el sindicato SADOP, indicaron: *“nuestra mirada también está puesta en los salarios, en los privados los cargos son más inestables -sobre todo ahora en pandemia- por su forma de contratación y regulaciones, que es diferente a lo estatal”*.

En contexto de pandemia el gobierno nacional, mediante el Decreto 332/2020, dispuso el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP) que incluye medidas para asistir a las personas y a las empresas afectadas por la crisis sanitaria. En el caso de los establecimientos de Nivel Inicial, en primera instancia no contaban con la posibilidad del beneficio de salario complementario ya que no se encontraban dentro de los criterios, bajo el código 851010 del Clasificador de Actividades Económicas. Sin embargo, luego de unos meses desde el Ministerio de Educación de la Nación se estableció que los jardines de infantes y los jardines maternos de gestión privada podrían adherirse al Programa. El mismo significó un alivio económico para aquellas instituciones privadas en las cuales se redujo la matrícula de niños/as. Desde la Asociación de Instituciones de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires (AIEPBA) argumentaron que el ATP *“fue una ayuda y permitió paliar la situación”*, sin embargo, *“más de un jardín privado en Bahía tuvo que apelar a eso más un préstamo personal en el banco... otros jardines vendieron inmuebles o vendieron sus vehículos para poder afrontar los sueldos”*. En este sentido, señalaron: *“los más afectados fueron los jardines maternos que perdieron en algunos casos hasta el 100% de sus ingresos porque los padres habían tenido que apelar a tener gente contratada en su casa para el cuidado de los niños, mientras ellos/as salían a trabajar”*.

Como se mencionó al principio de esta investigación, autoras/es como Cardini y Guevara (2019) y Fernández Pais y Ponce (2020) entre otros, señalan que en relación con el Nivel Inicial hay fuertes vacancias y procesos discontinuos de conocimiento, tanto con relación a las fuentes de información como respecto a los estudios e investigaciones académicas. En efecto, las docentes entrevistadas y encuestadas argumentaban que, por lo general, si bien las familias acompañaron el ciclo lectivo, observaron, en muchos casos, cierta subestimación/desvalorización del Nivel Inicial y, por lo tanto, de su trabajo como docentes. Dan cuenta de ello en expresiones como: *“no sólo por lo económico (...) muchas veces no le dan valor que nosotros pretendemos”* (docente gestión privada), *“Del nivel Inicial no se habla... no se si es porque no somos importantes, o estamos invisibilizados”* (docente gestión estatal...), *“no sé por qué y en qué parte de nuestra concepción social creemos que Inicial tiene que quedar relegado y para lo último, cuando para mi maternal e Inicial es la base fundante de los demás niveles”* (docente gestión estatal). Como se hizo mención

anteriormente, gran parte de las docentes observaron que los/as alumnos/as y familias, a lo largo del ciclo lectivo 2020, redujeron su adhesión a las diversas actividades propuestas.

## CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES

El trabajo de investigación llevado a cabo en esta tesina persiguió el objetivo de comprender las reconfiguraciones del trabajo docente del Nivel Inicial en contexto de pandemia en la ciudad de Bahía Blanca. Haciendo hincapié en la perspectiva de docentes de distintos tipo de gestión y contexto comunitario/institucional, el estudio se enfocó en identificar y describir los cambios en las funciones, condiciones y relaciones del trabajo docente e interpretar las experiencias que promovieron las políticas de continuidad pedagógica en el Nivel Inicial durante el ciclo lectivo 2020.

En esta línea, a través de un análisis conjunto de las primeras conversaciones, las entrevistas con las docentes, las políticas de continuidad pedagógica y las encuestas, se identificaron y desarrollaron siete ejes temáticos -estrechamente ligados entre sí- en torno a las reconfiguraciones del trabajo docente del Nivel Inicial en contexto de pandemia.

El conjunto de políticas educativas en el marco de la pandemia impactaron sobre diversos aspectos en el trabajo cotidiano de las docentes del Nivel Inicial. Para favorecer la lectura y comprensión, el desarrollo de las reflexiones finales está organizado en un recorrido en torno a los tres campos temáticos: relaciones y vínculos, condiciones de trabajo y funciones. Cabe señalar que están enlazados y vinculados entre sí.

En cuanto al primer campo temático, *relaciones y vínculos del trabajo docente en el Nivel Inicial*, se advierte que una vez resuelta la decisión de continuidad pedagógica en un abrupto e inédito contexto de pandemia las docentes hicieron hincapié en la necesidad de sostener y construir el vínculo desde la virtualidad. En cuanto a las relaciones y vínculos del trabajo docente del Nivel Inicial, principalmente se visibilizan diferencias en torno a las formas y los medios tecnológicos que optaron según los contextos comunitarios/institucionales y la edad de los/as alumnos/as según las salas. Las videollamadas a través de plataformas digitales (Zoom, Meet) fueron más empleadas en las salas de edades más grandes. En contextos rurales, en función de la nula o limitada conectividad a internet por parte de las familias y/o docentes se utilizaron otros medios como el whatsapp como vía principal para la comunicación y/o envío de actividades.

A su vez, dada la edad que abarca el Nivel Inicial (45 días a 5 años) se observó el rol fundamental que tuvieron las familias como mediadoras, nexo entre el trabajo docente y los alumnos/as. Este tema, además, mostró algunas situaciones familiares que obstaculizaron el trabajo docente vinculadas con las dificultades de equipamiento digital y/o conectividad,

dinámica/organización familiar y realidades socioeconómicas y socioculturales diversas. En este sentido, en instituciones de gestión privada se observó que la organización en relación con los horarios laborales de las familias dificultó, en muchos casos, la participación de los/as alumnos/as en las actividades, sobre todo sincrónicas (videollamadas). En el caso de familias de comunidades más vulneradas, además, se sumaron la falta de dispositivos, de conectividad y recursos digitales como los principales obstáculos del trabajo docente.

Asimismo, se observó que durante el ciclo lectivo 2020 para la mayoría de las docentes existió una buena relación y un sostenido trabajo colaborativo entre docentes y con el equipo directivo de cada institución. En este sentido, las docentes remarcan acciones colectivas como reuniones institucionales semanales, entre compañeras de sala o con directivos de la institución, instancias para compartir e intercambiar materiales audiovisuales (videos, tutoriales, documentales, etc.) que favorecieron el trabajo a lo largo del año.

En lo que respecta al segundo campo temático, *condiciones de trabajo en el Nivel Inicial*, el contexto de pandemia también impactó en diversos aspectos. Primero, en virtud de aspectos ligados a los medios tecnológicos, sobre todo en instituciones ubicadas en zonas periféricas y barriales las docentes advierten insuficiencias con relación a disponibilidad de equipamiento digital y conectividad a internet. Además, las docentes de ambos tipos de gestión debieron utilizar dispositivos personales que, en gran parte, fueron de uso compartido con su familia. Al mismo tiempo, las entrevistas y encuestas realizadas dan cuenta de que la mayoría de las docentes trabajó más horas que en la modalidad presencial. La mayoría de las docentes tanto de gestión privada como estatal manifestó que el trabajo en tiempo de pandemia también causó y/o incrementó malestares físicos (principalmente visuales), estrés y ansiedad, entre otros.

Al mismo tiempo, la investigación permitió dar cuenta de que el ámbito de la docencia es históricamente habitado por presencia femenina. La totalidad de las entrevistadas y encuestadas fueron docentes mujeres. En este sentido, se observó que junto a su trabajo como docentes también debieron, en muchos casos, continuar con el cuidado de familiares adultos, adolescentes o niños/as a cargo y la organización de sus hogares. Es decir, como señala Morgade (2020: 54), en tiempos de pandemia el trabajo docente se realizó “en forma paralela a las tareas del hogar y a la atención de sus propias familias” (2020: 54).

En relación con la participación en propuestas de formación docente, se observó que si bien gran parte (50%) de las docentes participó en propuestas del CIIE o de INFoD, muchas docentes optaron por dedicar el tiempo a la planificación y organización de sus programas. En relación con lo anterior, el trabajo docente del Nivel Inicial en Bahía Blanca experimentó

fuertes reconfiguraciones con respecto a la planificación curricular. Las docentes, casi en su totalidad, readaptaron las planificaciones que tenían programadas a principio del ciclo lectivo 2020 en función de la disponibilidad de dispositivos digitales, organización/dinámica familiares y espacios y objetos propios y de sus alumnos/as. Este último fue un aspecto importante y fundamental por la especificidad del Nivel. Tanto en instituciones estatales como privadas las docentes utilizaron espacios domésticos y objetos del hogar para construir y recrear diversos escenarios y propuestas similares a las de las salas. En este sentido, la dimensión corporal del trabajo docente, tan particular del Nivel, también tuvo que adaptarse a nuevos medios virtuales. Las plataformas propuestas a nivel provincial y nacional “Continuamos Estudiando” y “Seguimos Estudiando” (digitales y en cuadernillos) funcionaron a modo de orientación para las planificaciones de las docentes.

Como se mencionó anteriormente, el tiempo de aislamiento impactó en el Nivel Inicial también en términos de medios y recursos tecnológicos tanto para propuestas sincrónicas (videollamadas por diversas plataformas) como asincrónicas (edición de videos, envío de archivos digitales, uso de plataformas educativas). Es decir, el trabajo docente se vio notoriamente, en establecimientos de gestión estatal como privada, atravesado por el uso de medios tecnológicos y según las docentes este aspecto desafió su tarea cotidiana.

En relación con el tercer campo temático, *funciones del trabajo docente en el Nivel Inicial*, también se encuentran nuevas reconfiguraciones frente al escenario de pandemia. En este sentido, las políticas públicas educativas en tiempos de pandemia estuvieron enlazadas con las medidas y acciones de diversas áreas, principalmente con el área de salud. En esta línea, las disposiciones sanitarias en conjunto con las estrategias socioeconómicas (IFE, Tarjeta Alimentar, Programa ATP, etc.) fueron complementarias y tuvieron impacto en las decisiones y acciones educativas.

La mirada socio histórica realizada en este estudio sobre Nivel Inicial, junto al análisis de la coyuntura de pandemia, permitió interpretar que se tornó más visible la dimensión asistencial (entrega de mercadería, bolsones de alimentos, ropa, campañas solidarias, trabajo en red con instituciones barriales) en coexistencia con la dimensión pedagógica del Nivel principalmente en jardines estatales ubicados en contextos más vulnerables. En este sentido, se resignificaron los sentidos y funciones del Nivel Inicial. El contexto de pandemia visibilizó y en muchos casos agudizó múltiples realidades familiares, laborales, materiales, entre otros, en las cuales las docentes se vieron implicadas y acompañaron las acciones nacionales y provinciales. Las docentes del Nivel tanto de gestión privada como estatal, sin embargo, también construyeron y desplegaron (en la mayoría de los casos junto con la institución)

estrategias colectivas solidarias (colectas de mercadería, materiales, ropa, etc.) para las comunidades de sus jardines (principalmente ubicados en zonas barriales/periféricas) y/o para hacer llegar a zonas más desfavorecidas de la ciudad.

Señalan Harf *et al* (1997) que la función y finalidad del Nivel Inicial resultan un “territorio constituido por zonas consistentes y por otras que son frágiles, como arenas movedizas” (p. 44). En tiempos de aislamiento, las docentes experimentaron en su trabajo cotidiano situaciones vinculadas a la desvalorización y subestimación del Nivel en relación con otros niveles por parte de las familias. Se percibe que en muchos casos aún persiste la mirada social del Jardín Maternal y Jardín de Infantes como instancias de “preparación para”, principalmente en sala de 5 (año anterior al ingreso a 1er grado).

Asimismo, el contexto de pandemia significó particulares dificultades para las instituciones privadas. Principalmente en jardines maternos, como consecuencia de la baja de la matrícula de alumnos/as en salas no obligatorias, más allá del Programa ATP que fue la principal medida, estos tuvieron que repensar alternativas institucionales para el pago de alquiler de los edificios donde funcionan las salas y el pago de los salarios a las docentes.

Por último, las docentes de Nivel Inicial dan cuenta de que las múltiples reconfiguraciones de su trabajo en un contexto inédito y sorpresivo de emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19, impactaron significativamente en especificidades del Nivel. El *contacto cotidiano, los vínculos y la socialización* del día a día, los *objetos* de la sala, *la escucha y la palabra, la conversación* son los principales aspectos que extrañaron las docentes de la presencialidad.

A modo de cierre, con el propósito de continuar con la necesaria construcción de conocimiento sobre el Nivel Inicial, los diversos aspectos abordados por los ejes analizados en este estudio exploratorio pueden significar un importante punto de partida para futuras investigaciones. Además, resultaría interesante indagar sobre las reconfiguraciones del trabajo docente en los años posteriores al 2020, año de inicio de la pandemia en el cual se enfocó esta investigación.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6 (6), pp. 197-214. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/204240> [consultado el 6-06-2021].
- Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En I. Dussel, P. Ferrante, P. y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 63-70). Buenos Aires: UNIPE.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry (*et al.*), *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ball, S.J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* N° 2 y 3 (2), pp. 19-33.
- Ball, S.J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Batiuk, V. e Itzcovich, G. (2005). *Expansión y equidad del Nivel Inicial en Argentina. 1990-2006. Una aproximación cuantitativa*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECYT). Recuperado de: [https://www.academia.edu/31948705/Expansi%C3%B3n\\_y\\_equidad\\_del\\_Nivel\\_Inicial\\_en\\_Argentina\\_1990\\_2003\\_una\\_aproximaci%C3%B3n\\_cuantitativa](https://www.academia.edu/31948705/Expansi%C3%B3n_y_equidad_del_Nivel_Inicial_en_Argentina_1990_2003_una_aproximaci%C3%B3n_cuantitativa).
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires: Noveduc.
- Buchbinder, P y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional/ Los Polvorines: UNGS.

- Cardini, A. y J. Guevara (2019). La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo. En C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.
- Cardini, A. y J. Guevara (2019). Los profesionales del nivel inicial en Argentina. En C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.
- Canova, A.V. (2020). *Percepciones de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la coformación* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur, Argentina]. Recuperado de: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4789/Canova%2c%20Ana%20Valeria.%20Tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras Domingo, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía* 417, pp. 60-63.
- Cuczza, H. R. (1984). El sistema educativo argentino. En H. R. Cuczza y otros, *El sistema educativo* (pp. 103-137). Buenos Aires: Cartago.
- Dejours, Christophe (2012). Del trabajo a la subjetividad. En Christophe Dejours (ed.), *Trabajo vivo. Tomo I: Sexualidad y trabajo* (pp. 145-165). Buenos Aires: Topía.
- Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin y Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 575-586). London: Sage Publications.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Fernández Pais, M. y Ponce, R (2020). Historiografía de la Educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción. *Anuario Editorial SAHE*, vol. 21, n° 1, pp. 4 - 15.
- Gayone, M., Sapini, S y Viego, V. (2018). *Panorama de la oferta escolar en nivel inicial y primario en Bahía Blanca (Argentina) 2015-2017*. Bahía Blanca: Argentina.
- Gayone, M., Sapini, S y Alarcón, S. (2018). *Del derecho a la educación a los hechos educativos: demanda potencial y disponibilidad de vacantes en establecimientos educativos en el distrito de Bahía Blanca (Argentina)*. Bahía Blanca: Argentina.

- Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, n° 1, pp. 21-33.
- Hernández Sampieri, R. (2009). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Harf R., Pastorina E., Sarlé P., Spinelli A., Violatte R., y Windler R. (1997). *Nivel Inicial. Aporte para una didáctica*. Buenos Aires: Ateneo.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Dussel, I. [Canal ISEP] (23 de abril de 2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad* [Video], YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I., Brailovsky, D. y otros [Canal Fundación Santillana] (14 de mayo 2020). *Ciclo de reflexión: ¿Cuál es el sentido de la escuela?* [Video], YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-VideYQWzbQ>
- Kaplan, C. V., y Krotsch, L. F. (2014). A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias. En Gebara, A., Costa, C. J. y Sarat, M. (eds.), *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação y Fronteiras* (pp. 125-136). Maringá: Eduem.
- Kaplan, C. y Sarat, M. (comps.) (2016). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065> [consultado el 6-06-2021].
- Marx, Karl. (1973). *El Capital (Tomo 1: El proceso de producción capitalista)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. En Miranda, E. y Bryan, N. *(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Misuraca, M. y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los `90? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (14)2, pp. 251-266. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074019> [consultado el 6-06-2021].
- Menghini, R. (2014). *Escuela Normal Superior de Bahía Blanca: actualidad y desafíos de la formación universitaria de maestros*. XXII Seminario Internacional de investigadores sobre la formación de profesores para los países del Mercosur/Cono Sur. Bahía Blanca, Argentina.

- Menghini, R., Andreozzi, G., & Villanueva, M. (2014). *La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional?* I Encuentro Internacional de Educación. Tandil, Argentina.
- Menghini, R; Salinas, G y Antoñanzas, M. (2019). *La atención de la primera infancia en Bahía Blanca: de variedad de políticas, programas e instituciones.* II Encuentro Internacional de Educación: educación pública, derechos y justicia social. Tandil, Argentina.
- Martinez, D y Walker, V. (2020). *Apuntes de política universitaria. Deseos Interrumpidos.* Buenos Aires: IEC - CONADU.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI.* Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del cuidado como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 53-63). Buenos Aires: Unipe.
- Neffa, J. C. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. *Orientación y Sociedad, I.* Recuperado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2956/pr.2956.pdf) [consultado el 6-06-2021].
- Nosiglia, M.C. (2000). *La ley de Educación Superior: características e implementación en el marco del ajuste estructural.* En AA. VV., *Congreso Internacional de Educación. Análisis político y propuestas pedagógicas*, tomo I (pp. 211 - 216). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires/Aique.
- Quiroz, A., P. Picco y C. Soto (2011). *Actualizar el debate en la educación inicial: Políticas de enseñanza.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rizo García, M. (2002). Reseña: Experiencia, vivencia y construcciones de identidades. En Archuf, L. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado.* Madrid: Morata.
- Orellana, D. M. y Sánchez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24(1), pp. 205-222. Recuperado de <https://goo.gl/81Rm64> [consultado el 6-06-2021].
- Paviglianiti, N. (1999). *Temas de política educacional (Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional)*, Serie Fichas de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (1991). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. y Ayuso M. L. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela Argentina. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comps), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera - 1a ed .* Buenos Aires: UNIPE.

- Ponce, R. (2009). *Notas para una historia de la educación de la primera infancia argentina*. Buenos Aires: Flacso.
- Ponce, R. (2018). Los inicios del Jardín de Infantes y de la formación de maestras jardineras en la Argentina: Polémicas y debates pedagógicos (1884-1944). *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPG/UFES*, a. 15, v. 20, n. 47, p. 12-32
- Santos La Rosa, M. (2018). Historia de la educación en Bahía Blanca (1880- 2001). En Cernadas, M. N. y Marcilese, J. (comps.). *Bahía Blanca siglo XX. Historia política, económica y sociocultural* (pp. 305-344). Bahía Blanca: EdiUNS.
- Salguero Myers, K. A. (2016). *El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana*. Villa María: Eduvim.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html> [consultado el 6-06-2021].
- Sautu, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. En Wainerman, C y Di Virgilio, M. *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 309-319). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Sennett, R (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Shore, C (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda* N° 10, pp. 21-49.
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (comp.). Edición de autor. Recuperado de: <http://panorama.oei.org.ar/dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf> [consultado el 6-06-2021].
- Tenti Fanfani, E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente*. Seminario Internacional del IPE/ UNESCO. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/XPH7DvN3FZvgQZktwNPYs6d/?lang=es&format=pdf> [consultado el 6-06-2021].
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Espacios en blanco, Serie Indagaciones*, 20, pp. 57-79.
- Televisión Pública [Canal Televisión Pública] (20 de diciembre de 2020). El otro país: la comunidad educativa frente al Covid-19” [Video], Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3FFk8sHUpmU>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión u oficio? *Revista DIDAC*, 46, 4-9.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado. en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42, pp. 911-937. Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a14.pdf>

Walker, V.. (2013). *Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España* (Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga, España). Recuperada de: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6868/TDR\\_WALKER%20SOLEDAD.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6868/TDR_WALKER%20SOLEDAD.pdf?sequence=6&isAllowed=y) [consultado el 6-06-2021].

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

República Argentina, Ministerio de Educación y Deportes, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017). *Documento Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>.

República Argentina, Ministerio de Educación (2020). *Resolución ME 108/2020*. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>.

República Argentina, Ministerio de Educación (2020). *Resolución ME 106/2020*. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>.

República Argentina, Ministerio de Educación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional*, 1a ed. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas\\_educativas\\_en\\_el\\_contexto\\_internacional.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf).

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2020). *Encuesta de CTERA: Salud y condiciones del trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID-19*. Recuperado de: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/item/3564-encuesta-de-ctera-salud-y-condiciones-del-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid-19>

Sindicato de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) (2020). *Encuesta de SUTEBA: Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio (2020)*. Recuperado de: <https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf>

Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) (2020). *Encuesta de SADOP: Encuesta Nacional "Contanos para cuidarte", realizada a ocho mil docentes privados de todos los niveles*. Recuperado en <https://sadop.net/tag/encuesta/>

# ***ANEXOS***

*Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación*

“Reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial  
en contexto de pandemia (Bahía Blanca)”

Gastón Axel Ruppel Cané

## ANEXOS

**ANEXO N° 1:** Planilla de establecimientos de Nivel Inicial en Bahía Blanca (incluye también los de las localidades de Ingeniero White, Villa Bordeau, Aldea Romana, Grumbein, Villa Espora, que son parte del Departamento de Bahía Blanca). La planilla de instituciones fue elaborada con la información del estudio de Viego, Alarcon, Gayone, Sapini (2018) y los datos recuperados del Padrón de Establecimientos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (Ministerio de Educación, 2020).

LOCALIDAD	GESTIÓN	NOMBRE	M <sup>1</sup>	I <sup>2</sup>
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°944 DRA.ALICIA MOREAU DE JUSTO		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°936		1
GRUMBEIN	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°927 ELISEO CASANOVA		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES BLANCANIEVES	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°934 MANUEL BELGRANO	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°933 ANTONIO VALLE		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°940 MEXICO		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°935 EZEQUIEL M. ESTRADA		1

<sup>1</sup> Con una o más salas de Jardín Maternal o Primer Ciclo.

<sup>2</sup> Con una o más salas de Jardín de Infantes o Segundo Ciclo.

BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTE EL ARCA DE NOE		1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°941 LUIS SANDRINI		1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°919 JUANA PAULA MANSO		1
ALDEA ROMANA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°908 JORGE NEWBERY		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES CLARET		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES MIS ABUELITOS		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES EL OSITO SINFOROSO	1	1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°930		1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°924 MARIA ROSA GARCIA HUGONY		1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°923 LUIS CARONTI		1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°925 DR. CARMELO ESANDI		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES COLORIN COLORADO	1	1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°910 CIRIACA PALAU DE LAPUIR		1
BAHIA BLANCA	Estatat	JARDÍN DE INFANTES N°915 UBALDO MONACELLI		1

BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°911 CORA LASPIUR DE PLUNKETT		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°913 JULIO CESAR AVANZA		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES ANTON PIRULERO	1	1
INGENIERO WHITE	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°905 CONSTANCIO C. VIGIL		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES LOS PICAPIEDRAS		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES MARTÍN PESCADOR	1	1
INGENIERO WHITE	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°943		1
INGENIERO WHITE	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°932 OMAR RUBEN ACEITUNO	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°926 ROBERTO J. PAYRO		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°939 CRUCERO ARA GRAL. BELGRANO		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°938 FLORENCIO MOLINA CAMPOS		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°942 ALBERTO PEDRO CABRERA	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°920 DOMINGO PRONSATO		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°902 GABRIELA MISTRAL		1

VILLA ESPORA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°918 TTE. DE NAVIO MELCHOR ESCOLA	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°929		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°917 MINISTRO ZARINI		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES PARROQUIAL SAN JOSE		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°903 JAIME GLATTSTEIN		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°901 ALMAFUERTE		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES ABUELA AUREA	1	1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES TIA GIMENA	1	1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES EL PAYASITO BAILARIN		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°904 ENRIQUE JULIO		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°916 JOSÉ LUIS RAMIREZ URTASUN		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTE MARIA AUXILIADORA		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°922 JOSÉ SEBASTIAN TALLON		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°912 GENERAL DON JOSÉ DE SAN MARTIN		1

BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°914 BAHIA BLANCA		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°928 TEOFILO VICENTE BORDEU		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°909 ROSARIO VERA PEÑALOZA		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°921 CECILIA GRIERSON		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES PALIHUE	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°950 ARMANDO INFOSORI		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°949 DR. RENE FAVALORO		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°951		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°947		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°946 TAMBOR DE TACUARI		1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°952		1
INGENIERO WHITE	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°953 PUERTO ESPERANZA	1	1
VILLA BORDEAU	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°948 PETRONA HIGUILOR DE BORDEAU		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES MI AMIGUITO GUALEGUAY	1	1

BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES CEREZO	1	1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES ABEJITAS LABORIOSAS		1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°945		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES ROSARIO VERA PEÑALOZA	1	1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN DE INFANTES LA INMACULADA	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°954 JUANA AZURDUY	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°955 ESTEBAN LAUREANO MARADONA		1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN BESITOS DE CHOCOLATE	1	1
BAHIA BLANCA	Privado	JARDÍN MATERNAL ANGELES	1	
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES RURAL N°3	1	1
BAHIA BLANCA	Privado	PATIO DE JUEGOS	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN MATERNAL Y JARDÍN DE INFANTES INGENIERO WHITE	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°957	1	1
BAHIA BLANCA	Estatal	JARDÍN DE INFANTES N°959	1	1

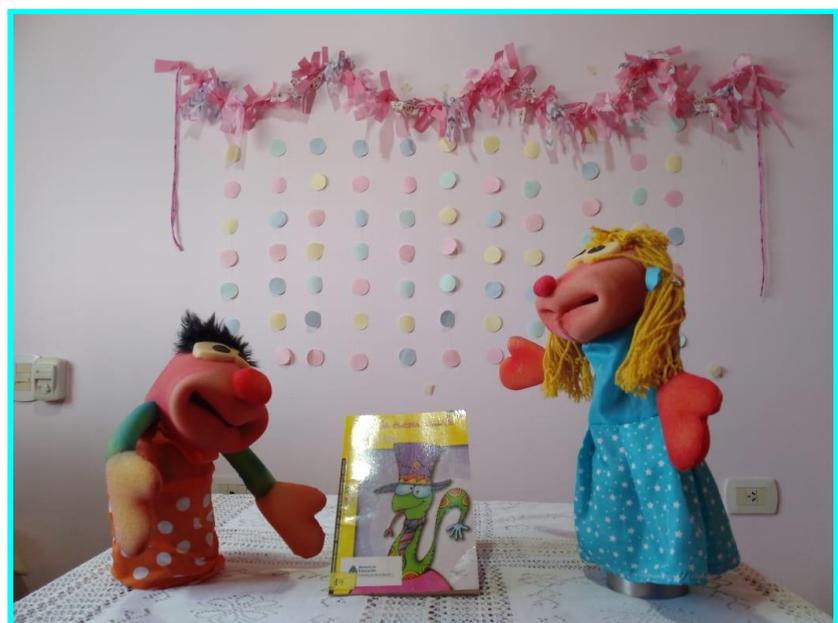
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°958	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°960	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Estatal</b>	JARDÍN DE INFANTES N°956		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES DON BOSCO		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	PUERTO INFANCIA	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN SAN CAYETANO		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES Y MATERNAL LAS HORAS FELICES	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES SAN FRANCISCO DE ASÍS		1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN TIA ADA	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES Y MATERNAL DE LA CIUDAD	1	1
BAHIA BLANCA	<b>Privado</b>	JARDÍN DE INFANTES PRESIDENTE SARMIENTO		1

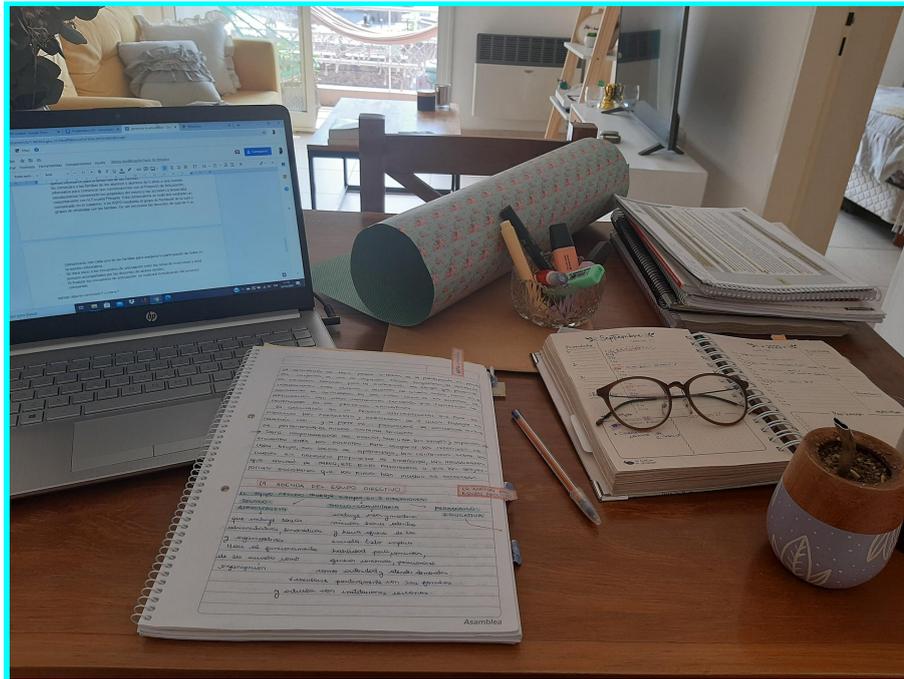
**ANEXO N°2:** Imágenes del trabajo de docentes del Nivel Inicial en tiempos de pandemia recopiladas para este estudio.



**Foto 1:** Docente de sala de 4 y 5 del Nivel Inicial ambientó el comedor de su casa en el marco de la Maratón Nacional de Lectura 2020 (virtual).

**Foto 2:** Momentos previos al inicio de clase de Prácticas del Lenguaje por Zoom (videollamada). Dos títeres que esperan entrar en acción en la cocina de una docente de sala de 3 del Nivel Inicial.





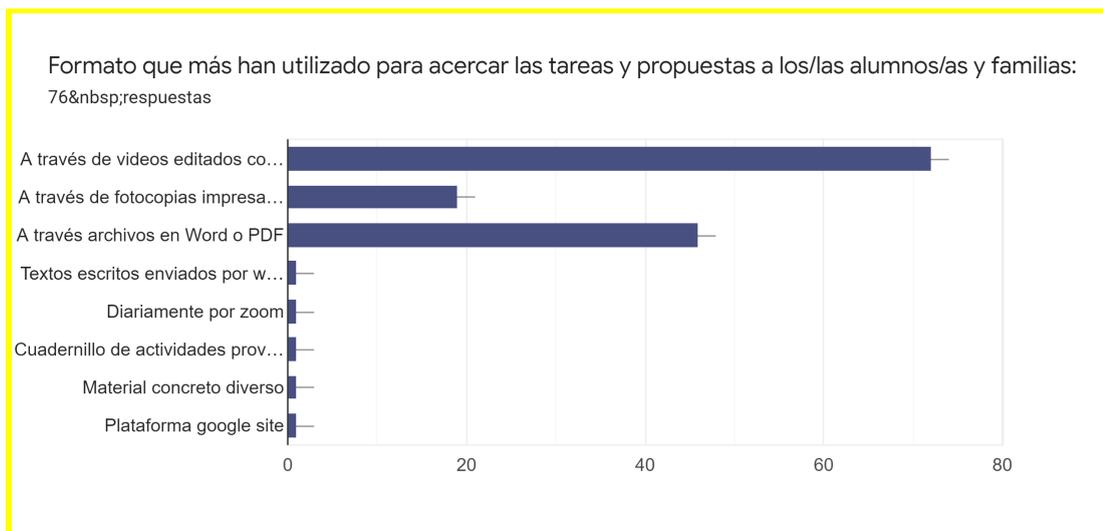
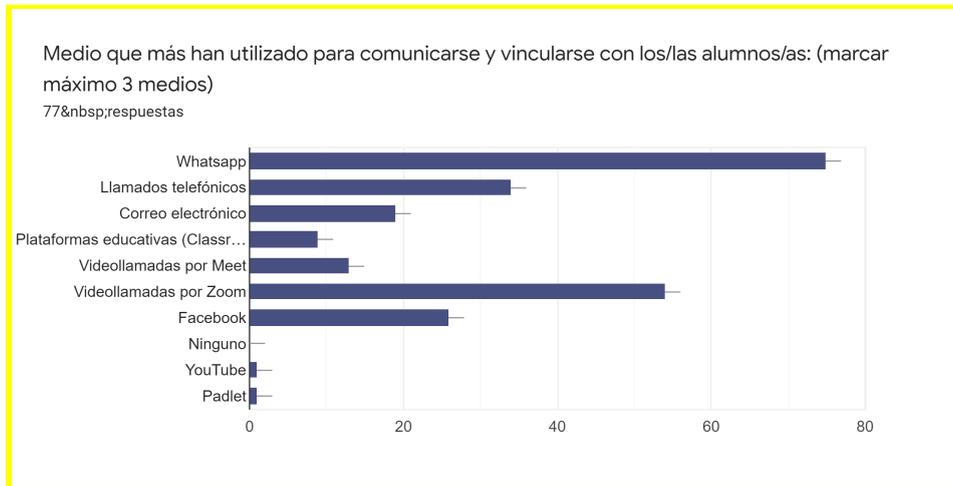
**Foto 3:** Escritorio de una docente de Ciclo Maternal (45 días a 2 años). Preparación de planillas de alumnos/as, planificación con afiches, agenda y otros objetos.

**Imagen Nro. 3:** Tranquera de campo en la provincia de Buenos Aires con las actividades a la espera de una docente o una familia que las retire. Recuperada del libro “Pensar la educación en tiempos de pandemia” (2020)



**ANEXO N° 3:** Resultados (formato gráficos) de la “Encuesta para docentes de Nivel Inicial en contexto de pandemia (Bahía Blanca) (Anexo N° 5)”. Elaborada para esta investigación.

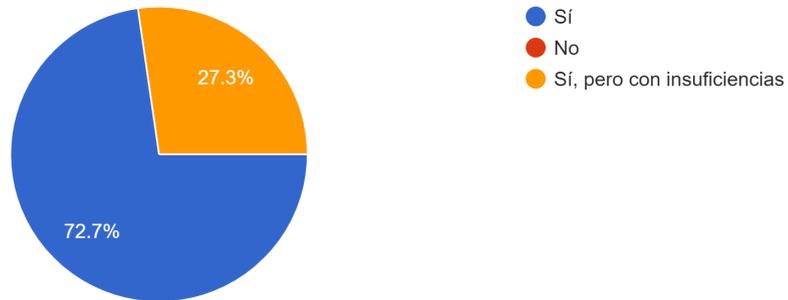
**En torno a la virtualidad y medios de comunicación con alumnos/as y familias:**



## En torno a las condiciones de trabajo docente:

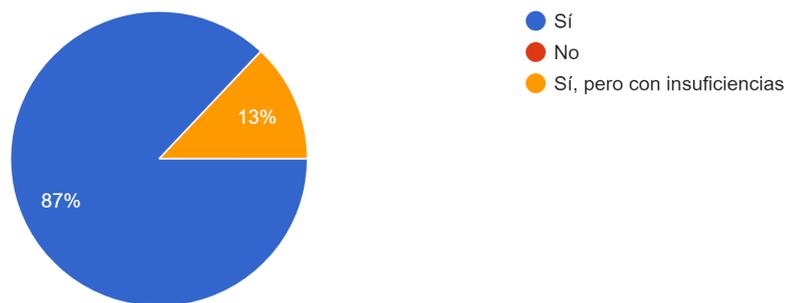
Cuento con disponibilidad de dispositivos y equipamiento digital

77  respuestas



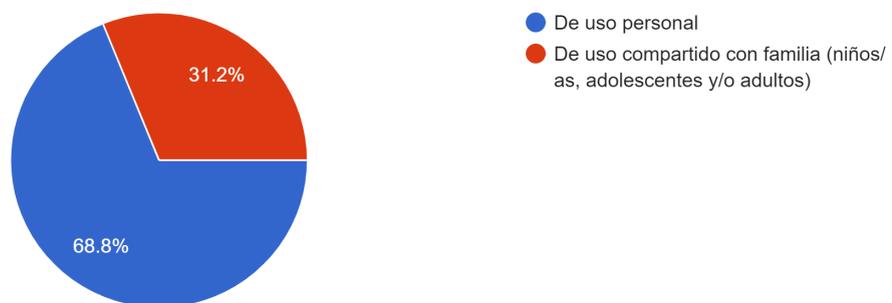
Cuento con conectividad de internet:

77  respuestas



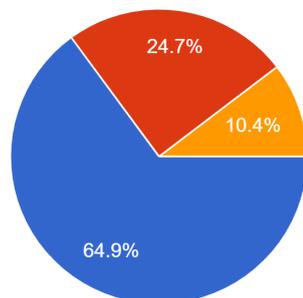
Los dispositivos digitales con los que cuento son:

77  respuestas



### En la jornada laboral virtual desde el hogar:

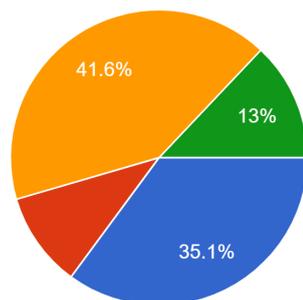
77 respuestas



- Trabajé más cantidad de horas que en la modalidad presencial
- Trabajé más o menos la misma cantidad de horas que en la modalidad presencial
- Trabajé menos cantidad de horas que en la modalidad presencial

### Cómo resulta la convivencia con las tareas de cuidado y familiares (a niños/as, adultos/as) durante la jornada laboral:

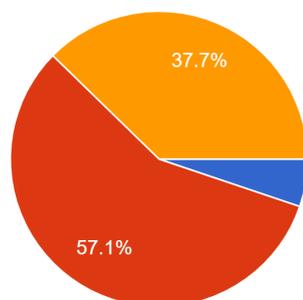
77 respuestas



- No tengo niños/as y/o adultos/as a cargo
- Sí, tengo y fue una situación problemática todos o casi todos los días
- Sí, tengo y a veces fue una situación problemática y a veces no
- Sí, tengo pero no fue una situación problemática

### Cómo resulta la organización con las tareas del hogar (alimentación, limpieza, etc) durante la jornada laboral:

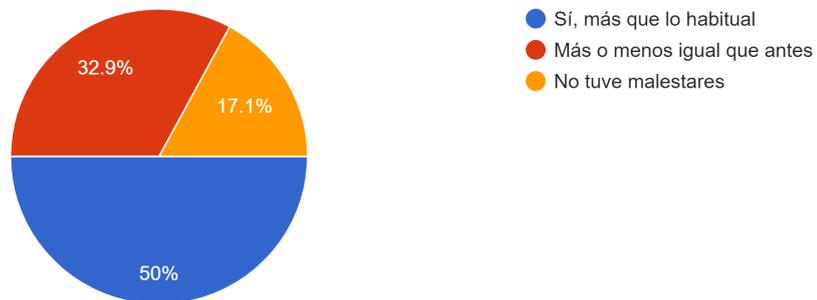
77 respuestas



- Fue una situación problemática todos o casi todos los días
- A veces fue una situación problemática y a veces no
- No fue una situación problemática

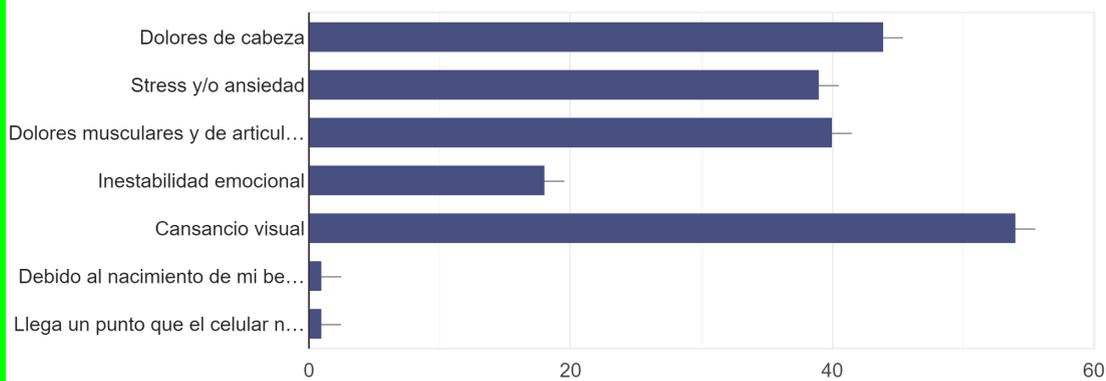
### Frecuencia de malestares físicos y/o psíquicos:

76 respuestas



### Tipo de malestares físicos y/o psíquicos:

70 respuestas



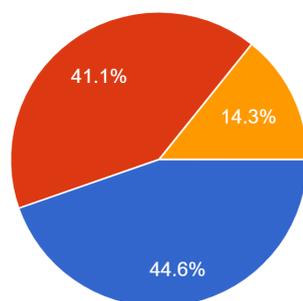
### En relación con propuestas de formación y capacitación docente del CIIE y otros:

77 respuestas



Las propuestas de formación y capacitación que realicé:

56 respuestas

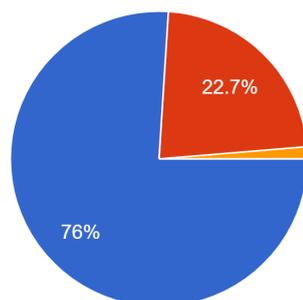


- Me resultaron significativas y de utilidad
- Me resultaron más o menos significativas y de utilidad
- No me resultaron significativas ni de utilidad

### **En torno a lo curricular y planificación de clases:**

A partir de la decisión de continuidad pedagógica, las planificaciones y contenidos:

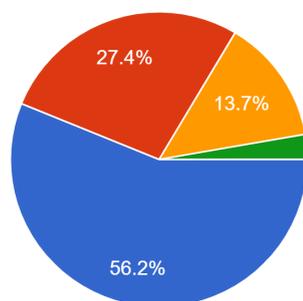
75 respuestas



- Les hice revisiones y modificaciones relevantes
- Les hice algunas pequeñas revisiones y modificaciones
- No hice modificaciones a la organización y planificaciones de contenidos

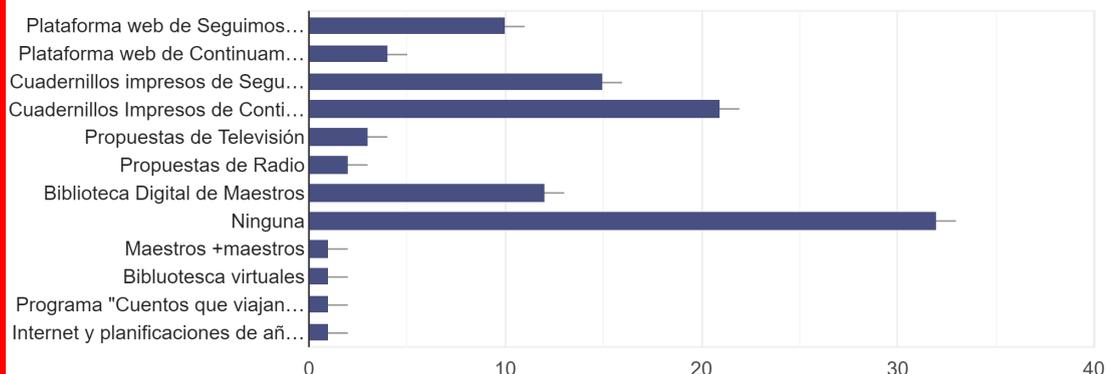
En caso de haberle hecho modificaciones, principalmente fueron:

73 respuestas



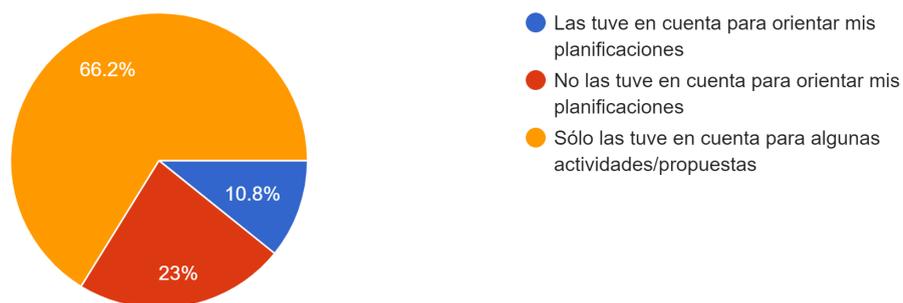
- En torno a los recursos de los alumnos/as y familias
- En torno a los temas y contenidos
- En torno a los tiempos (organización y disponibilidad horaria)
- Tiempos y contenidos

De las estrategias y propuestas nacionales y de la provincia de Buenos Aires, la que más utilicé fue



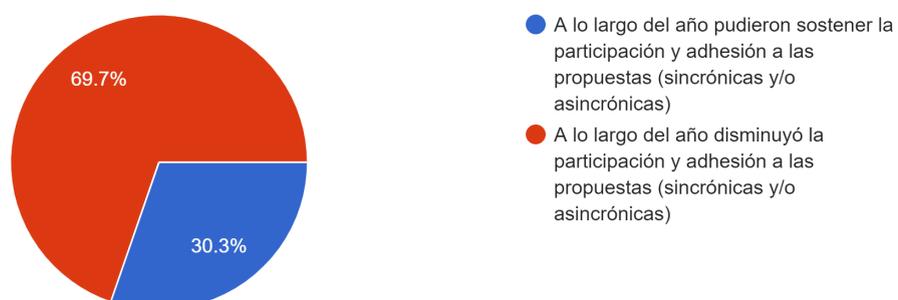
En relación con las propuestas a nivel nacional del Seguimos Educando y/o nivel provincial Continuamos Estudiando

74 respuestas



Observo que los/as alumnos/as a través de sus familias:

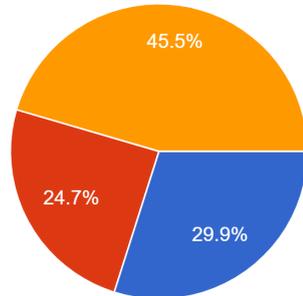
76 respuestas



## En torno a las relaciones y vínculos establecidos durante el contexto de pandemia:

Con las familias de los/las alumnos/as:

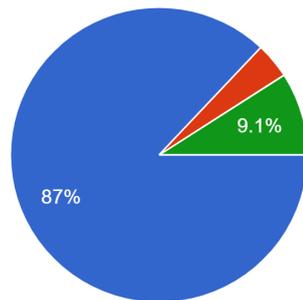
77 respuestas



- Pude relacionarme y establecer más vínculos que en la presencialidad
- Me relacioné más o menos igual que en la presencialidad
- Me relacioné menos que en la presencialidad

El tipo de vínculo con las familias de los/las alumnos/as fue:

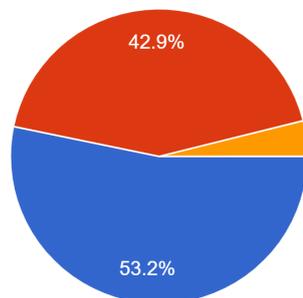
77 respuestas



- Buena relación
- Demandante y exigente
- Tensa
- Distante

Con los/las demás docentes:

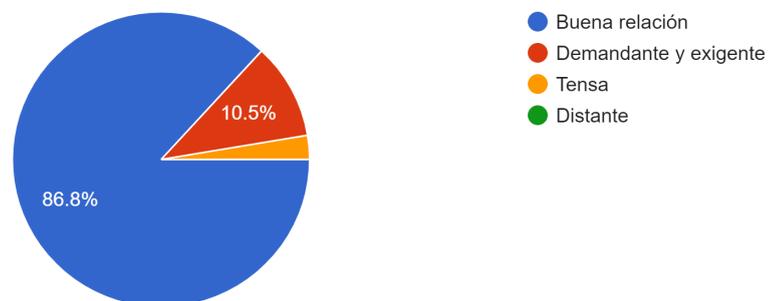
77 respuestas



- Me relacioné y trabajé más de forma colaborativa con otros/as docentes que en la presencialidad
- Me relacioné y trabajé con otros/as docentes más o menos igual que en la presencialidad
- Me relacioné menos con otros/as docentes

El tipo de vínculo con el equipo directivo de la institución fue:

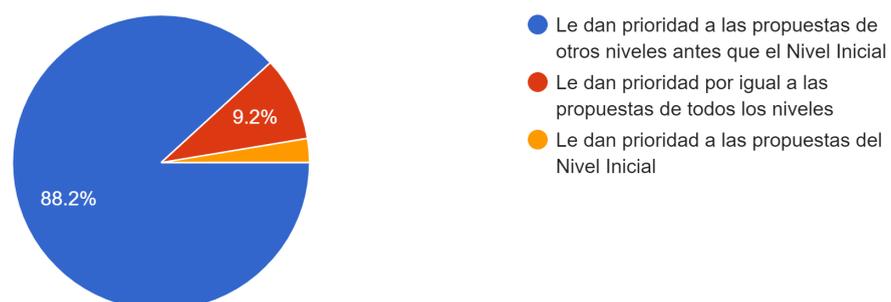
76 respuestas



### **En torno a los objetivos, funciones y características del Nivel Inicial:**

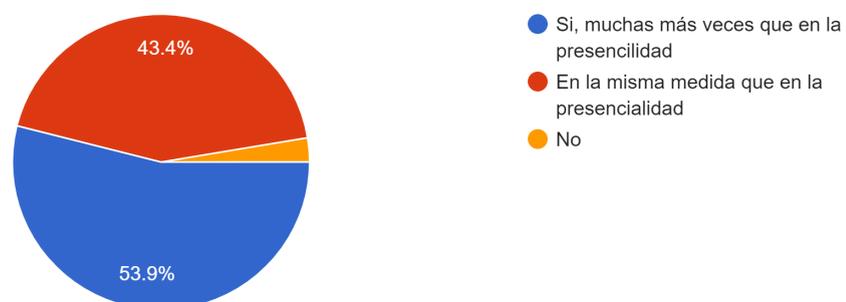
Si las familias tienen niños/as y/o adolescentes en otro nivel (Primario, Secundario, etc) observo que:

76 respuestas



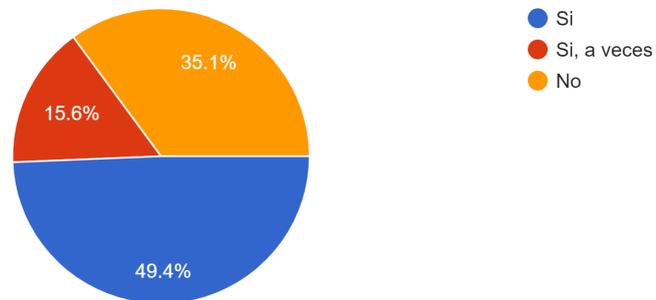
Durante el período de pandemia estuve más atento/a a la contención afectiva de los/las alumnos/as:

76 respuestas



Participé de la organización y/o reparto de viandas, ropa, leña, colectas, bolsones de mercadería, entre otros:

77 respuestas



Lo que más extrañas de la presencialidad es:

77 respuestas

