

12

Noviembre 2023
Serie INFORMES de
INVESTIGACIÓN
Nº 12

ISSN: 2313-9471

Los sentidos de la escolarización en el nivel inicial. Sus reconfiguraciones en tiempo de excepción: experiencias y percepciones desde la mirada de escuelas y familias.

 **la educación**
nuestra bandera

Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Germán Lodola

Subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

Gladys Kochen

Propietario: Ministerio de Educación.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa

Domicilio: Paraguay 1657, piso 1, oficina 101, CABA

Tel: (011) 4129-1473 / 1475

Web: www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/investigaciones/serie-informes

Correo electrónico: investigacion@educacion.gob.ar

12

**Los sentidos de la
escolarización en el nivel
inicial. Sus reconfiguraciones
en tiempo de excepción:
experiencias y percepciones
desde la mirada de escuelas
y familias.**

Material producido por el
Ministerio de Educación de la Nación

**Coordinación de Investigación
y Prospectiva**
Susana Schoo

Equipo Editorial
Juan DOBERTI
Elías PRUDANT
Juan RIGAL

Autores
Carolina AMBAO
Alejandra SANTOS SOUZA

Diseño
Karina ACTIS
Coralía VIGNAU

Coordinación de Investigación y Prospectiva

Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa
Secretaría de Evaluación e Información Educativa
Ministerio de Educación de la Nación

Los sentidos de la escolarización e el nivel inicial. Sus reconfiguraciones en tiempos de excepción: experiencias y percepciones desde la mirada de escuelas y familias.

Carolina Ambao y Alejandra Santos Souza.

Serie Informes de Investigación / N° 12 / noviembre de 2023

ISSN: 2313-9471

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las y los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación.

RESUMEN

Este estudio se propuso analizar los procesos de escolarización durante 2020 y 2021 en el nivel inicial a través de las miradas de directivas, docentes y familias. A partir de sus voces y experiencias nos propusimos conocer y describir cómo transitaron la escolarización durante estos años marcados por una situación de excepción a partir del surgimiento de la pandemia, así como analizar los modos en que se resignificaron y reconfiguraron algunos sentidos construidos previamente en torno al nivel.

Uno de los objetivos ha sido describir y analizar los vínculos y demandas de familias e instituciones para transitar este proceso, asociadas a los condicionamientos territoriales, sociales e institucionales, buscando conocer las miradas y las representaciones de los actores sociales respecto de los sentidos de la escolaridad en el nivel inicial, las transformaciones institucionales y familiares que se dieron durante los años 2020/2021. Sus experiencias nos han permitido conocer cómo se reconfiguraron los procesos de escolarización durante la pandemia e indagar acerca de algunos de sus posibles efectos en el mediano plazo.

Se realizaron entrevistas a familias e integrantes de equipos directivos y docentes de jardines de infantes del sector estatal que se encontraban en zonas urbanas. La muestra seleccionada nos permitió recabar una heterogeneidad de experiencias en relación con los modos de implementar los procesos de escolarización y con las dinámicas familiares de cuidado considerando las características socioeconómicas de la población que reciben las instituciones. Las instituciones sobre las que trabajamos se encuentran situadas en Buenos Aires, Misiones, Río Negro, Salta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y San Luis.

El análisis se focalizó en torno a ejes que posibilitaron conocer cómo se tramitó la educación inicial desde las diferentes perspectivas y roles durante el tiempo de excepcionalidad, mostrando flexibilidad y rapidez en las adaptaciones a los nuevos escenarios, con equipos que trabajaron de manera colaborativa apuntando a sostener la continuidad de la enseñanza y los cuidados. A partir de lo analizado, entendemos que la particularidad del nivel y la propia historia han contribuido para garantizar el funcionamiento y adaptación de la institución. Los interrogantes acerca de los modos en que las instituciones se han transformado luego de la pandemia quedan abiertos y nos invitan a seguir pensando acerca de las dinámicas institucionales, las tensiones y la generación de nuevos escenarios para el nivel inicial.

Palabras clave

nivel inicial - procesos de escolarización - escuelas - familias - pandemia

Listado de Abreviaturas

ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CFE: Consejo Federal de Educación de la Nación

COVID-19: Coronavirus Disease of 2019

DIEE: Dirección de Información y Estadística del Ministerio de Educación de la Nación

DNU: Decreto de Necesidad y Urgencia

ESI: Educación Sexual Integral

INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente

LFE: Ley Federal de Educación

LEN: Ley de Educación Nacional

ME: Ministerio de Educación de la Nación

RA: Relevamiento Anual

SEIE: Secretaría Evaluación e Información Educativa

SUBE: Sistema Único de Boleto Electrónico

ÍNDICE

RESUMEN	5
ÍNDICE	8
1. Presentación	4
2. Consideraciones metodológicas	6
2.1. Caracterización de las instituciones donde trabajan las docentes y directoras entrevistadas.....	7
2.2. Caracterización de las familias entrevistadas	9
3. El desafío de la expansión de la educación inicial, una mirada desde lo normativo	9
3.1 Rasgos y tensiones constitutivas del nivel.....	12
4. Organización de la escolaridad en tiempos de excepción	14
4.1 Encontrarle la vuelta a lo remoto.....	16
4.2 Tensiones en torno a la obligatoriedad	20
4.3 Volver a un jardín que no es el mismo.....	22
4.4 Los aprendizajes y el trabajo con los contenidos durante la escolarización alterada	25
4.5 Las expectativas de las familias en torno a los aprendizajes.....	27
4.6 Los aprendizajes que logramos y aquellos que faltan	30
5. Los jardines y las familias en pos de hacer sala	31
5.1. Sentidos en torno al jardín de infantes y sus resignificaciones durante la pandemia	32
5.2 Puertas abiertas: entrar y estar en el jardín.....	34
5.3 El vínculo como prioridad, la heterogeneidad como desafío.....	35
5.4 La alteración en los modos de comunicación.....	39
6. Reflexiones finales	48
7. Bibliografía	51
8. Normativa citada	54

1. Presentación

En este estudio nos propusimos indagar acerca de los múltiples sentidos en torno a la escolarización en el nivel inicial desde la mirada de las familias y las instituciones educativas, centrándonos en la población perteneciente a las salas de 3, 4 y 5 años de jardines de infantes de gestión estatal. Este análisis busca abordar las alteraciones y reconfiguraciones que tuvieron lugar en los procesos de escolarización a partir del impacto de la pandemia COVID-19, e identificar algunos de los elementos sustantivos que permiten interpretar sus sentidos previos¹.

El análisis de los modos que asumieron los procesos de escolarización en el nivel inicial durante los años 2020 y 2021 constituye uno de los intereses de esta investigación. Este período estuvo atravesado por una pandemia que alteró las condiciones de vida y los modos de organización del trabajo y de las diversas instancias de socialización que impactaron fuertemente en las experiencias subjetivas de las personas. Ambos años, con sus singularidades y diferencias, componen un verdadero tiempo de excepción donde se dieron constantes reconfiguraciones y reorganizaciones de los procesos sociales a escala mundial.

En una investigación previa analizamos algunas de las múltiples reconfiguraciones de los procesos de escolarización y de los vínculos entre escuelas y familias que tuvieron lugar durante los primeros momentos de la pandemia. En ese complejo escenario hemos analizado cómo se consolidan algunos aspectos y reconfiguran otros, pero siempre bajo las condiciones de existencia previas a la pandemia. En ese sentido, destacamos la necesidad de hablar de múltiples y diversas cuarentenas dado que se evidenciaron situaciones precedentes e históricas de desigualdad en sentido amplio, en donde se pusieron en juego otros aspectos como la centralidad de los entramados de organizaciones comunitarias y la influencia de los procesos de fragmentación educativa. A la vez que aparecen o se resignifican algunas prácticas y percepciones en torno a ellos (Montesinos, Ambao, Morello, Otero, Paredes, Santos Souza, Schoo; 2021). En este proyecto, y a partir del caso particular de la primera infancia, nos interesa conocer el modo en el que irrumpe la pandemia en los procesos de escolarización de las y los niños para este nivel y las resignificaciones y reconfiguraciones que supuso en la relación entre las familias y las escuelas durante el período 2020/2021.

Otro núcleo problemático que atraviesa la investigación se relaciona con indagar algunos sentidos en torno a la función social que cumplen las instituciones del nivel inicial que se materializa en una concepción basada en la educación como derecho y el carácter público del conocimiento. Tanto la investigación educativa como las agendas de política y los marcos normativos internacionales, regionales y locales sancionados en las últimas décadas muestran un amplio consenso sobre la importancia de la escolarización temprana para el recorrido a lo largo de la trayectoria educativa. La existencia de instituciones que se dedican al cuidado de las infancias contribuye a una organización social de los cuidados que, junto con las políticas sociales y educativas, inciden en forma positiva en el cuidado familiar y contribuyen a la equidad en las relaciones de género (Rodríguez Enríquez, 2017). Con el objetivo de explorar esta perspectiva es que incorporamos al análisis algunos sentidos construidos desde las familias y los jardines en torno a la función social del jardín.

¹ Paula Morello participó del diseño de investigación y del trabajo de campo. Elaboró un informe preliminar que fue insumo para la realización de este informe final.

El interés en conocer y buscar los sentidos del nivel inicial y cómo los actores sociales de instituciones educativas y familias atravesaron las etapas de la excepcionalidad surgió a partir del reconocimiento y existencia de experiencias escolares y familiares heterogéneas. Su análisis constituye un aporte relevante para conocer cómo se reconfiguraron los procesos de escolarización durante la pandemia y qué perdura de esos rasgos en la actualidad.

El trabajo se encuentra organizado en cinco apartados y las reflexiones finales. En el siguiente apartado se abordan algunas cuestiones metodológicas y la descripción de las instituciones e integrantes entrevistadas de la muestra: directoras, docentes y madres de familia. En el apartado 3 se ofrece un panorama respecto de la configuración actual del nivel y la normativa que le da sustento. Los apartados 4 y 5 abordan los principales núcleos problemáticos que orientaron la indagación. El apartado 4 analiza las formas que asume la escolarización durante el período de excepción en 2020-2021. Allí se indaga acerca de las estrategias impulsadas por instituciones y familias para transitar dichos procesos de escolarización, así como las expectativas y logros relacionados con procesos de aprendizaje durante esta etapa. En el apartado 5 se analizan las reconfiguraciones en el vínculo establecido entre familias y jardines que trajo la pandemia en diversos aspectos. Se analizan las transformaciones en las dinámicas institucionales y comunicacionales que tuvieron que encarar los jardines y cómo fueron recibidas por las familias, lo que implicó una reflexión acerca de los fines y propósitos del jardín para los diferentes actores.

2. Consideraciones metodológicas

El trabajo de campo estuvo compuesto sustantivamente por la realización de entrevistas en profundidad a integrantes de equipos directivos, docentes y a integrantes de familias que tenían niños/as en las salas de 3, 4 y 5 años. En todos los casos las personas entrevistadas pertenecen a escuelas de gestión estatal, situadas en zonas urbanas de diferentes jurisdicciones. Se han seleccionado sólo instituciones de gestión estatal, aun sabiendo que en este nivel hay una importante cantidad de oferta privada, con el propósito de priorizar el análisis en torno a la tramitación de la pandemia y el vínculo con las familias y evitar incorporar otras lógicas y dinámicas de funcionamiento que pueden caracterizar a la gestión privada. La muestra se confeccionó a partir de una selección intencional a través de contactos, incorporando más casos por medio de la técnica de “bola de nieve”. Los contactos de las familias fueron brindados por las directoras, por lo que familias y directivas entrevistadas pertenecen a las mismas instituciones, a diferencia de las docentes que no comparten institución con directivas ni familias entrevistadas. Con la intención de lograr alguna aproximación a lo que sucede en las cuatro regiones del país y sin buscar la representatividad de la muestra, se seleccionaron las siguientes jurisdicciones: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Buenos Aires, Misiones, Río Negro, Salta y San Luis. La selección nos permitió recabar una heterogeneidad de experiencias en relación con las dinámicas familiares de cuidado y con las características socioeconómicas de la población que reciben las instituciones.

En el marco de una metodología cualitativa que permite emplear estrategias dinámicas y flexibles hemos utilizado la técnica de entrevista en profundidad que nos posibilita desarrollar un análisis de carácter interpretativo sobre los relatos de los sujetos que integraron la muestra. Se realizaron doce entrevistas según la siguiente distribución: cuatro directoras, cuatro docentes y cuatro integrantes de familias (todas madres) del nivel inicial. Las entrevistas se implementaron entre marzo y agosto de 2021 de manera no presencial, a través de plataformas de videoconferencias virtuales. Las medidas de aislamiento social recomendadas oportunamente nos llevaron a la transformación de nuestras prácticas, abandonando técnicas y procedimientos aplicados históricamente en las ciencias sociales. A la vez fue una oportunidad para acceder a jurisdicciones que de otra manera no hubiera sido posible en el contexto de excepcionalidad. Aun conociendo las características de la modalidad a distancia en base a otras experiencias, resultó un desafío trabajar con los actores bajo este formato.

Con relación a las directoras, docentes y familias es importante aclarar que en el momento de ser contactadas para las entrevistas fueron informadas acerca de los objetivos de la investigación y el tratamiento de los datos. Con el propósito de proteger la identidad de todas ellas y sostener su anonimato, hemos asignado nombres de fantasía para que no puedan ser reconocidas por personas ajenas a la investigación.

Como parte del trabajo de campo se relevaron y sistematizaron datos cuantitativos con el objetivo de construir un estado de situación sobre la educación inicial, y se analizaron documentos oficiales para reconstruir aspectos nodales sobre el nivel inicial y de las definiciones nacionales y jurisdiccionales tomadas durante el período de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Para complementar estos datos hemos puesto énfasis en bibliografía e investigaciones recientes sobre el tema de la primera infancia.

La investigación se basó en un enfoque holístico de acuerdo a la tradición cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis, 2006). La evidencia empírica permitió el planteo y formulación de nuevos supuestos y análisis de datos que sustentaron la construcción de nue-

vas categorías conceptuales. El desarrollo teórico orientó tanto la definición del problema, como la formulación de supuestos y el análisis de datos. Siguiendo a Bonvillani (2021) hemos ejercitado la reflexión permanente sobre nuestra praxis, y esta práctica intensiva de la reflexividad es lo que nos llevó a cuestionar las certezas básicas que nos constituyen, no sólo como investigadoras, sino como sujetos en el marco de excepcionalidad al que nos ciñó la pandemia.

2.1. Caracterización de las instituciones donde trabajan las docentes y directoras entrevistadas

Los establecimientos seleccionados se encuentran en barrios o localidades con condiciones vulnerables, aunque la población que asiste es heterogénea. En el caso de la escuela de San Luis, asisten niñas y niños del sector rural y de otras provincias limítrofes dado que está localizada en el límite de San Luis, La Pampa y Córdoba. La institución de la provincia de Misiones está en el centro de un barrio de viviendas municipales y cercano a una zona de chacras. A la luz de los relatos surge que, si bien la mayoría de las familias que concurren están en la cercanía de las instituciones, se destaca en muchos casos que hacen trayectos más largos, para asistir a esas instituciones por el reconocimiento institucional que revisten. Entre las características de infraestructura se puede rescatar que la mayoría de las instituciones tienen aulas espaciales, algunas con baños dentro de las salas y otras en espacios comunes. Muchas de las instituciones cuentan con patios y jardines amplios. Las instituciones cuentan con un equipo directivo propio, a excepción del caso de una maestra en San Luis, que el jardín depende de la dirección de primaria. Algunas instituciones poseen profesionales en psicopedagogía y profesores especiales, y todas las instituciones incluidas en la muestra tienen una preceptora, celadora o auxiliar “volante” que circula por las salas. Solo una institución cuenta con siete preceptoras que rotan en el acompañamiento a las docentes a cargo de sala². En general, las instituciones son grandes con un promedio de quinientos estudiantes y entre ocho a diez secciones, a excepción del caso de San Luis que se trata de un jardín pequeño. De acuerdo al testimonio de las entrevistadas, las instituciones están consolidadas, con una larga trayectoria en el sistema y con reconocimiento por parte de la comunidad y arraigo local.

Si bien las instituciones son distantes y con realidades muy diversas, las propuestas institucionales planificadas previo al contexto de excepcionalidad, así como durante la pandemia, no parecen tan diferentes. De los relatos de las directoras entrevistadas, observamos que las diferencias al interior de cada institución se pueden comprender en la presencia de desigualdades socioeconómicas que impactan en las condiciones de las familias y las exigencias en las que se encuentran sometidas las instituciones para trabajar con esas diversidades. Las docentes entrevistadas reconocen la intensa búsqueda para generar vínculos con las familias y estrategias pedagógicas para llegar a las niñas y niños, que en muchos casos no habían atravesado por la experiencia escolar para el nivel inicial. Entre los obstáculos más destacados están las dificultades en la disponibilidad de dispositivos tecnológicos por parte de las familias.

A continuación, compartimos una breve descripción de las cuatro directoras y las cuatro docentes entrevistadas y sus lugares de trabajo:

Andrea es directora de un jardín desde hace seis años de la localidad de San Martín en la provincia de Buenos Aires, ubicado en un polo educativo, donde se ofertan también los niveles primario y secundario. La institución es de jornada simple y cuenta con cuatro secciones por sala, incluyendo la sala de 2 años.

² La demanda de incorporar más preceptoras se presentó de manera recurrente en la mayoría de las entrevistas y se manifiesta como una necesidad que no está cubierta por las jurisdicciones casi el 70% de la población es menor de 29 años.

Cora es directora hace veinte años de una institución ubicada en Justo Daract en la provincia de San Luis. La institución de nivel inicial cuenta con cuatro secciones para las salas de 3, 4 y 5 años, con una matrícula de aproximadamente cuatrocientos cincuenta estudiantes.

Laura es directora en un jardín ubicado en un barrio de viviendas en zona de chacras, en la capital de la provincia de Misiones. Es directora del establecimiento desde hace once años. La institución cuenta actualmente con nueve secciones de sala de 4 años y nueve secciones de sala de 5 años.

Romina es directora desde hace veinte años y desde hace cuatro años ejerce ese rol en un jardín en las afueras de la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro. Se trata de una institución de nivel inicial que tiene salas multiedad (3, 4 y 5 años), es de jornada simple y cuenta con cinco salas por turno, con una matrícula total aproximada de doscientos estudiantes.

Las docentes que se incluyeron en la muestra son cuatro, todas trabajan en instituciones diferentes a las de las directoras entrevistadas:

Débora egresó hace tres años del profesorado, es de la provincia de Buenos Aires, tiene a cargo la sala de cuatro en un jardín ubicado en la zona límite entre Moreno y José C. Paz (Cuartel V), zona con mucha población y con características de vulnerabilidad. El jardín es de grandes dimensiones y con infraestructura nueva. Tiene siete salas en el turno mañana y siete en el turno tarde, todas multiedad (4 y 5 años). La institución es muy buscada en la comunidad por sus características edilicias y de trabajo.

Mariela tiene diecinueve años de antigüedad en la profesión, trabaja en un jardín a cargo de la sala de cinco años situado en zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. El jardín tiene cuatro secciones por edad, salas con veintisiete nenas y nenes y un total de cuatrocientos estudiantes. Cuenta con personal de apoyo y profesores por especialidad, cada sala tiene su maestra celadora.

Camila es docente hace cuatro años, se desempeña en un jardín de la provincia de San Luis, en sala de 4 años. La institución depende de la dirección de primaria de la escuela. La institución cuenta con salas de 4 y 5 años, antes de la pandemia, recibían a niños y niñas de tres años como "oyentes". Solían tener cerca de cuarenta niñas y niños en cada sala. Si bien la escuela está a una distancia importante de la parte céntrica de la ciudad, según las referencias es un jardín muy elegido por la comunidad. Desde la declaración de la pandemia el trabajo de la docente entrevistada estuvo compartido con la maestra a cargo del contraturno que posee una importante trayectoria y experiencia docente.

Mercedes cuenta con una experiencia docente de quince años y trabaja en una escuela de primera categoría de la provincia de Salta, a cargo de sala de 5 años. Señala que es la escuela que tiene más cantidad de estudiantes de la zona. El jardín tiene salas de 5 años y una de 4 años en los dos turnos con aproximadamente treinta niñas y niños.

2.2. Caracterización de las familias entrevistadas

Las miradas de las familias estuvieron presentes en las voces de las madres que fueron entrevistadas. A continuación, compartimos una breve descripción de cada familia que compuso la muestra, para anticipar las maneras en que cada una se encuentra conformada y de este modo poder contextualizar las condiciones en las que enfrentaron el período de aislamiento.

Carina, mamá de Cristian de cinco años y de Julia de tres años, vive con su pareja que por razones laborales pudo dedicarle más tiempo al cuidado de los niños y la casa, mientras que ella estuvo con mucho trabajo durante la pandemia. La familia está radicada en una importante ciudad de la costa de la provincia de Buenos Aires, donde pudieron acceder a una casa propia a la que se mudaron durante la pandemia. Ello implicó cambio de colegio su-

mado al trastocamiento familiar en la etapa de la alternancia entre la presencialidad y la virtualidad del 2021.

Mónica, mamá de Luz de cuatro años y de dos hijos mayores de edad, tiene un compañero que trabaja muchas horas fuera del hogar, por lo cual ella, la mayor parte del día tiene como responsabilidad principal el cuidado de la familia, la casa y fundamentalmente todo lo que tiene que ver con la educación y acompañamiento de su hija menor, que ingresa a partir de los cuatro años a la escuela por primera vez y con educación remota. La familia vive en la zona oeste del tercer cordón del conurbano bonaerense.

Ana, mamá de Sebastián de cinco años, vive en una ciudad de Misiones. Su pareja viaja por períodos prolongados por razones de trabajo. Ella está haciendo una carrera universitaria, así que su tiempo se reparte entre el cuidado familiar y su estudio de manera exclusiva.

Amalia, mamá de Damián de seis años y de Morena de ocho años, vive en una ciudad de Río Negro. Su pareja trabaja y ella tiene a cargo el cuidado de las tareas hogareñas y de los niños. Las tareas están compartidas y distribuidas a nivel familiar con una fuerte presencia de ambos cuidadores.

Es importante señalar que todas las familias entrevistadas, aun con sus diferencias y singularidades, comparten el rasgo de haber sido familias presentes y activas en relación con los procesos de escolarización de sus hijos e hijas a lo largo de la pandemia. En este sentido, no encontramos en esta muestra representada la voz de quienes no pudieron o decidieron no continuar activamente con la asistencia al jardín. Sin embargo, es a través de los relatos de docentes y directoras que pudimos conocer situaciones y condiciones de familias que tuvieron más dificultades en cumplir con los procesos de escolarización durante la pandemia

3. El desafío de la expansión de la educación inicial, una mirada desde lo normativo

A lo largo de la historia de nuestro sistema educativo la educación inicial ha aparecido como una preocupación en forma temprana. La Ley 1420, de 1884, en el art. 11, establece la creación de “uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente”, quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Sin embargo, es durante la década del cuarenta que comienza un crecimiento cuantitativo del nivel, en el marco de un Estado benefactor que da respuestas a las crecientes demandas de la época, vinculadas con la incorporación de la mujer al mundo laboral y al crecimiento demográfico a causa de la incipiente industrialización³ (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2016)

Más allá de estos impulsos, no fue hasta fines del siglo XX que el nivel fue foco de políticas públicas. De hecho, la Ley Federal de Educación (LFE, N° 24.195) de 1993, es la primera norma que lo nombra como nivel inicial. Tal legislación trajo la novedad de expandir la obligatoriedad a la sala de 5 años, desatando otras tensiones como su fuerte orientación hacia la preparación para el nivel primario. Con la Ley de Educación Nacional (LEN, N°26.206) sancionada en 2006 el nivel comienza a dar cuenta de una orientación y especificidad propia, definiendo objetivos pedagógicos en función de la singularidad del sujeto destinatario de aprendizajes y con una centralidad en la familia y la comunidad.

En línea con lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño (1989), se han aprobado un conjunto de leyes que reconocen a las y los niños y adolescentes como sujetos de derecho (Ley N°26.061/05) y que expresan la importancia progresiva que la educación inicial ha ido adquiriendo como problema de política social y educativa. Se sancionaron normas que amplían la obligatoriedad escolar a los 4 años e impulsan la universalización de la sala de 3 años, priorizando a los sectores menos favorecidos (Leyes N° 26.075/05 y N° 27.045/14 que modifica la LEN). A la vez se promueve la creación y regulación de instituciones de cuidado y educación que dependen de organismos públicos o son autogestionadas por organizaciones de la comunidad, pero sin supervisión pedagógica (Ley N° 26.233/07; Ley N° 27.064/15). Del análisis de las normas se desprende que en todas ellas se señala el rol del Estado como el responsable del desarrollo de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación inicial, a través de la oferta del nivel y de la regulación del vasto y heterogéneo universo de opciones institucionales existente por fuera del sistema escolar con el objetivo de promover condiciones de igualdad.

Los objetivos y principales características de la educación inicial se encuentran establecidos en la LEN, donde se la define como una unidad pedagógica. En términos generales algunos de los objetivos establecidos para el nivel se relacionan con el desarrollo de la capacidad creativa, la capacidad de expresión y comunicación a través de diversos lenguajes, la formación corporal y motriz, entre otras. También, se recupera al juego como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Estos objetivos fueron consensuados en el marco de un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares (iniciado antes de la LEN) donde se establecieron una serie de saberes “centrales, relevantes y significativos” que, abordados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar las capacidades cognitivas, expresivas y sociales de los y las niñas (Res. CFE 214/04). A estos contenidos se sumaron posteriormente aquellos vinculados con la Educación Sexual Integral (Res. CFE 340/18) y con la Educación digital, programación y ro-

bótica (Res. CFE 343/18). Sobre estas orientaciones se construyeron los Diseños Curriculares jurisdiccionales, que aportan un desarrollo ampliado sobre los marcos pedagógicos y didácticos y ofrecen una determinada organización curricular en diversos campos de experiencias, con propuestas pedagógicas más específicas.

Este variado entramado de normativas y disposiciones ofrece un marco de especificidad para el trabajo en el nivel, a partir de considerar a las necesidades y singularidades de los sujetos destinatarios de los aprendizajes. Se encuentran allí el objetivo de brindar experiencias que articulen la enseñanza y el cuidado, y donde se pone en valor la búsqueda de lograr un desarrollo educativo integral que incorpore aspectos cognitivos, lingüísticos, afectivos, lúdicos, corporales, sociales, éticos y estéticos (Res. CFE 367/20).

Los avances normativos se complementan con una expansión considerable de la oferta del nivel inicial, en especial a través del aumento de secciones en las salas de 3 y 4 años y de la diversificación de las modalidades institucionales de atención educativa que permitieron un crecimiento progresivo de la matrícula (Bottinelli, 2016). Sin embargo, dada la deuda histórica del nivel, la misma resulta insuficiente, sobre todo en las zonas más postergadas y en las salas no obligatorias —más aún en las que corresponden al jardín maternal—, al tiempo que se evidencia una profunda fragmentación en las oportunidades de acceso y en el tipo de propuestas disponibles para las y los niños de diferentes sectores sociales que viven en escenarios territoriales heterogéneos y también desiguales (Steinberg, 2015; Malajovich, 2016).

En este escenario se produce el denominado “efecto mateo”, las y los niños que se encuentran en lugares más alejados de las grandes ciudades y que coincidentemente provienen de familias con menores recursos y presentan condiciones de mayor vulnerabilidad social tienen menos probabilidades de asistir al nivel inicial y en el caso de los sectores que se encuentran en el otro extremo, se les otorga mayores oportunidades para el acceso. El Estado aún no ha podido cumplir con el derecho a la educación de todos los niños y niñas, con lo cual la oferta privada intenta cubrir la demanda insatisfecha apuntando a sectores sociales más acomodados. Y a su vez, ante la vacancia de oferta estatal, si bien en los últimos años se ha avanzado en la expansión del nivel muchas organizaciones territoriales en todo el país han construido alternativas de cuidado y educación para la primera infancia, y disputan por incidir en el campo político-educativo para su reconocimiento como experiencias pedagógicas.

Resultan interesantes los planteos que surgen de trabajos que analizan el escenario posneoliberal respecto de la situación del nivel inicial (Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano, 2013; Redondo, 2015; Gluz y Rodríguez Moyano, 2019), donde se señala que la gran desigualdad de oferta genera niveles de segregación social que tensionan la búsqueda de las políticas de inclusión en torno al derecho a la educación. Surge así una oferta que se caracteriza por una creciente tendencia privatizadora, donde organizaciones comunitarias ofrecen espacios de cuidados sin asegurar recursos ni la supervisión pedagógica necesaria.

En este sentido, en lo referente a la presencia del sector de gestión privada la oferta se concentra más en el tramo no obligatorio de la educación inicial. En los últimos años, el sector estatal ha focalizado su esfuerzo en garantizar la oferta de las salas obligatorias (4 y 5 años), logrando que cerca de nueve de cada diez escuelas ofrezcan salas para ambos grupos. Si bien del total de las escuelas del nivel, solo dos de cada diez son de gestión privada, estas escuelas brindan en mayor proporción, una oferta completa: salas desde los 45 días hasta los 5 años. Mientras el 70% de las escuelas privadas ofrecen sala de 3 años, solo el 47% de las de gestión estatal lo hacen. En el jardín maternal, las diferencias son mayores: el 35% de las escuelas de gestión privada ofrecen alguna sala para los niños de 45 días a 2 años, mientras que esto solo sucede en el 10% de las de gestión estatal (Steinberg y Giacometti, 2019).

De acuerdo a los últimos resultados provenientes del Anuario Estadístico Educativo y las bases de datos de la Dirección de Información y Estadística del Ministerio de Educación

de la Nación (DIEE) se desprende que en el período contemplado entre 2012-2020 se registra un aumento del 3,1% de las unidades educativas para el nivel, mientras que este crecimiento fue de 565 unidades para la gestión estatal y en el caso de la gestión privada hubo un incremento de 485 unidades. Para el año 2020, las unidades educativas se concentraban con un 73,3% en la gestión estatal y para la gestión privada en un 26,3%.

Con relación a la matrícula del nivel se destaca un crecimiento sostenido del 35,7% para el período de 2006-2020. La matrícula en 2020 concentró el 69,7% (1.807.986 estudiantes) en el sector estatal y para el sector privado se sostuvo en alrededor del 30,3% (548.365 estudiantes). Asimismo, tomando la cantidad total de cargos (dirección, frente a alumnos y apoyo) registrados en dicho instrumento, se observa que hubo un crecimiento muy marcado (77,6%) entre los años 2006 y 2020 para ambos sectores de gestión.

En un reciente informe en base a datos del Relevamiento Anual (RA) se observa que para 2020, el 98,1% de los estudiantes de la cohorte que ese año ingresó a primer grado había asistido a sala de 5 años, el 89,1% a sala de 4 años mientras que el 42,3% a sala de 3 años (Furman, Nistal, y Orlicki, 2022). En este sentido, la evolución de la cobertura presenta distintas tendencias según la sala desde el año 2006. Para el caso de las salas de 5 años se ha mantenido aproximadamente en el 98% entre esos años, y en el caso de las salas de 4 años se ha ampliado sostenidamente (de 55,7% a 89,1%) y la sala de 3 años se ha elevado en menor medida (de 27,2% a 42,3%). De los datos analizados y citados por otros investigadores se desprende que la cobertura creció significativamente en estos últimos años logrando prácticamente la universalización de la sala de 5 años, y se está avanzando en la de 4 años, mientras que para la sala de 3 años falta mucho para llegar a esos mismos niveles.

A lo largo de la conformación del nivel se han producido diferentes normativas que lentamente y no con pocas dificultades han construido una perspectiva integral y de derechos sobre la primera infancia, en donde se ha tendido a articular a los diversos actores involucrados en la oferta de crianza, enseñanza y cuidado para este rango etario intentando garantizar el cumplimiento de los derechos de las infancias. El desafío por parte del Estado argentino y de las jurisdicciones para cumplir con los objetivos de la obligatoriedad y para alcanzar lo propuesto desde el entramado normativo y programas específicos es fortalecer mecanismos para llegar a la cobertura total del nivel³.

3.1 Rasgos y tensiones constitutivas del nivel

La conformación del nivel inicial se ha consolidado en un escenario en donde a lo largo del tiempo surgieron tensiones y controversias respecto a su especificidad en la lucha por constituirse con una identidad propia. La educación de la primera infancia emerge como la tensión entre sendos discursos: lo asistencial y lo pedagógico; y lo privado (la familia) y lo público (el Estado), que muchas veces no se plantean como complementarios. En este trabajo queremos resaltar dos rasgos que entendemos le dan especificidad al nivel. Por un lado, la estrecha relación entre familias y escuelas que es una díada necesaria para el proceso de escolarización, y, por otro lado, la aparente dicotomía entre la función de cuidar/asistir y la de enseñar.

Respecto de este último punto entendemos que, si bien existen perspectivas que asocian la función de cuidado como una tarea de índole asistencialista, donde las instituciones de primera infancia sólo se ocupan de garantizar un espacio de permanencia y de garantía de ciertas condiciones de protección física o mental de personas en situación de vulnerabilidad social, estas miradas transmiten una falsa dicotomía entre esas tareas y la función

³ En un informe elaborado por ACIJ se marcan las dificultades que ha habido en los últimos cinco años para ampliar la oferta, se señala que, de las 7.343 aulas proyectadas para ser construidas, solamente se hicieron 927, a causa de las disminuciones y sub ejecuciones presupuestarias (2022:5).

educativa que desempeñan los jardines. En este sentido, entendemos que las tareas asociadas al cuidado y/o asistencia como aquellas relacionadas con el acompañamiento en el almuerzo o desayuno y merienda, el cambiado de pañales, o la transmisión de pautas de higiene no son en sí mismas tareas de índole asistencialista, sino que los objetivos que se persiguen al desarrollarlas y la forma en la que se efectúan marcan su identificación con la tarea educativa (Malajovich, 2006).

A través de las prácticas de crianza, familias e instituciones educativas, cada una impresa con sus propias reglas, tradiciones y culturas, denotan marcas en la construcción de la subjetividad, la conformación de identidad personal y social de cada niño, y trazan el recorrido de los primeros aprendizajes. Las instituciones que trabajan con niñas y niños pequeños conforman redes de sostén en las que las familias se insertan y en donde se busca complementar y fortalecer las tareas de crianza en el hogar con lo pedagógico.

Las acciones de cuidado, crianza y educación están compartidas entre las instituciones educativas y familias, en donde se perciben propósitos y responsabilidades diferenciadas. Cada familia a través de sus propios sentidos culturales y sociales impregna de manera particular a través de los cuidados y la educación el universo de sentidos acerca del mundo que rodea a cada sujeto de la educación. Por otro lado, la institución educativa posee una organización propia que responde a los sentidos políticos y pedagógicos que construyen las políticas educativas en un determinado momento histórico. La formación de los docentes se encuentra interpelada en estos contextos para responder con el desarrollo de diversas estrategias pedagógicas que requiere cada grupo etario.

Siede (2017) señala que se establece un “contrato” entre ambas partes, que necesita ser expresado y revisado periódicamente a partir de la comunicación con derechos y obligaciones, y que indudablemente impacta en el modo organizativo de la institución intentando hacer hincapié en las particularidades para trabajar en tareas compartidas. Ello implica un escenario en donde el equipo institucional replantea la organización y genera estrategias de abordaje colectivo, en donde también se plasma un esfuerzo significativo para que las familias participen y se sientan parte. En este sentido, cada familia, a través de sus hijos, aporta su cultura, sus valores, sus pautas de crianza, desde esa perspectiva coincidimos como señalan algunos de los nuevos diseños curriculares que, con el ingreso de las niñas y niños, también ingresan al jardín las expectativas que estas familias tienen acerca de su futuro y, por supuesto, de su escolarización.

Aparece como parte del trabajo del nivel fortalecer el vínculo con las familias de manera continua, ello se cristaliza en la diversidad de propuestas institucionales en donde se presentan acciones para articular el desarrollo pedagógico con la participación de los actores institucionales. Otro desafío está dado en la percepción y apropiación de las configuraciones familiares en donde surgen familias monoparentales, familias nucleares, familias ampliadas o extendidas, familias ensambladas, de hogares sustitutos, adoptivos, etc., así como la diversidad de realidades familiares que se originan en la desigualdad social. Estas situaciones llevan a cuestionamientos permanentes acerca de cómo reformular y adecuar a las nuevas realidades, un trabajo que interpela y compromete desde el inicio a directivos y docentes apelando a recursos para generar mejores vínculos con las familias. Algunos autores, entre los que se reconoce a Redondo (2015), señalan que las familias han ido mutando, así como la formación de los docentes, por lo cual cuando hacemos referencia a estos actores, ya no podemos hablar de las familias o de los docentes como un todo homogéneo dada la heterogeneidad que se presenta en estos últimos años.

La alianza entre familias y escuelas surge como un elemento central en el forjamiento de ese vínculo, Fernández Pais (2018) menciona que *“estas nuevas representaciones acerca del lugar de las familias en la educación infantil constituyen políticas educativas que se articulaban con las políticas sociales que abonaron un despliegue de la educación infantil singular en América Latina que se consolidará a partir del regreso a la democracia en la década de 1980”* (2018, pág. 3).

El nivel con sus avatares generó marcos de acción en donde se construyó y fortaleció en un espacio en donde la mirada integral está puesta en el crecimiento y desarrollo de niñas y niños y el desafío de los actores se articuló con las diversas demandas de crianza, enseñanza y cuidado. A partir de estos aspectos es que se consolida la singularidad del nivel.

A continuación, analizamos algunos ejes a través de los cuales se busca reconstruir miradas y sentidos en torno al nivel que se fueron consolidando históricamente en forma paulatina, pero en los que intervienen nuevas interpretaciones y alcances a partir de la irrupción de la pandemia. De esta manera nos proponemos visibilizar las formas que asumieron los procesos de escolarización y el vínculo con las familias en una etapa de excepción, analizando algunas resignificaciones e implicancias que trajeron aparejadas tales reconfiguraciones.

4. Organización de la escolaridad en tiempos de excepción

Desde la declaración de la pandemia hasta la actualidad, la educación y la escolarización de las y los estudiantes sufrieron profundas alteraciones. En 2020 sucedió la mayor interrupción del dictado de clases presenciales a nivel mundial, estimándose que llegó a afectar al 90% de los y las estudiantes de todos los niveles educativos (UNESCO, 2021). La suspensión del normal funcionamiento de los sistemas educativos implicó una profunda ruptura de los esquemas en los que se desarrollaba la enseñanza abriendo un verdadero momento de excepción que requirió de respuestas inmediatas (Rivas, 2020).

Durante esta etapa los principales supuestos pedagógicos que sostienen los procesos de escolarización tal y como se fueron consolidando a lo largo del siglo XIX y XX, fueron puestos en cuestión (Terigi, 2020). La presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad, la forma en la que la escuela organiza los tiempos y el contexto escolar donde se transmiten los saberes se vieron alterados de modo tal que el mismo proceso de enseñanza fue puesto en juego. Sin embargo, los procesos de escolarización se sostuvieron adquiriendo nuevos modos, mediados por la presencia indispensable de las familias y en donde el acceso a la tecnología cobró una relevancia central, dando lugar a nuevas formas de desigualdad en el acceso a la educación, que se suman a las preexistentes.

En Argentina a partir de marzo de 2020 se definió la suspensión del dictado de clases presenciales y la continuidad del ciclo lectivo a través de soportes alternativos (Res. ME 108/20). Así se inaugura una etapa donde los gobiernos provinciales y el gobierno nacional desarrollaron una serie de estrategias para que las escuelas sigan en funcionamiento tanto para sostener el servicio alimentario como para impulsar estrategias que apunten a garantizar la denominada "continuidad pedagógica". En ese marco se priorizó el sostenimiento del vínculo de las escuelas con estudiantes y familias, y se comenzaron a ensayar formas de viabilizar los procesos de escolarización a través de una modalidad de educación remota.

Lo que comenzó como una suspensión transitoria de la presencialidad se fue instalando progresivamente como un escenario definitivo, que marcó los procesos educativos durante todo 2020 y parte de 2021. Docentes y equipos directivos ensayaron diversas prácticas para entablar vínculo con estudiantes, garantizar la entrega de alimentos y llevar adelante los procesos de enseñanza en pos de cumplir con la denominada continuidad pedagógica. En una investigación previa hemos reflexionado en torno a la existencia de múltiples continuidades pedagógicas, signadas tanto por las posibilidades y las condiciones que tenían las instituciones y sus docentes como por las que atravesaban a las familias, principales protagonistas en el sostenimiento de la escolarización (Montesinos et al., 2021). En ese mismo trabajo hemos dado en llamar "educación remota" al variado y diferencial tipo de vínculos y de enseñanza que se dieron durante la suspensión de la presencialidad, entendiendo que en tal conceptualización conviven diferentes sentidos. Por un lado, la ineludible realidad atravesada por la distancia física entre docentes y estudiantes, y la imposibilidad de que los procesos educativos se den en la co-presencia dentro un ámbito escolar. Y, por otro lado, la resonancia en el escenario educativo pandémico de otras acepciones del término "remoto" vinculadas a caracterizar algo como vago, impreciso, o distante de que suceda. A través de estos sentidos se busca dar cuenta de la vasta amplitud que asumieron los procesos educativos, mediados por las familias y atravesados por nuevas desigualdades, que en algunos casos llegaron a tensar la continuidad escolar.

La vuelta a la presencialidad fue un tema de debate que atravesó la segunda mitad de 2020, cuando se comenzó a plantear la posibilidad de realizar diferentes modos de trabajo

pedagógico en forma complementaria: presencial, no presencial y combinado, según la situación epidemiológica y los protocolos sanitarios establecidos en cada jurisdicción (Res CFE 366/20). Sin embargo, fue recién para el inicio del ciclo lectivo 2021 que se planteó la priorización de la apertura de escuelas y la reanudación de clases presenciales siguiendo los criterios epidemiológicos que se habían discutido y establecido en el CFE en octubre de 2020 (Res. CFE 370/20; Res. CFE 387/21). Así 2021 también fue un año donde se comenzaron a ensayar diferentes formatos organizativos para viabilizar los procesos educativos, cumpliendo con los protocolos vigentes. Algunos de los factores que tuvieron que ser considerados a la hora de organizar la escolarización se vinculan con mantener la distancia física y el armado de grupos más reducidos (“burbujas”), la adecuación de los espacios a ciertos criterios como la ventilación, el escalonamiento de los horarios de ingreso y egreso de los cursos para evitar la aglomeración de personas, la aplicación de protocolos ante casos sospechosos y confirmados, los cuidados vinculados a la prevención del COVID-19, la posibilidad de que estudiantes y/o docentes no asistan en forma presencial por convivir o pertenecer a grupos de riesgo, y la posibilidad o no de servir alimentos (desayuno/merienda y almuerzo) aspecto que en el nivel inicial asume un factor importante en la organización de la jornada. Todos estos factores condicionaron fuertemente el desarrollo de los procesos de escolarización y habilitaron una nueva variedad de formatos organizativos.

Los procesos educativos durante 2021 se relacionan con términos como la bimodalidad, la hibridez, el formato pedagógico combinado, o la alternancia, como ya hemos mencionado. Todos ellos hacen referencia a la posibilidad de que coexista la modalidad presencial y la virtual. A lo largo del campo realizado aparecen para el nivel inicial diferentes combinaciones de ambas modalidades. Si bien se documentó mucha variedad y no es posible identificar esquemas duraderos en ningún caso, en forma esquemática se pueden señalar dos combinaciones de ambas modalidades que se reiteran. Una que abarca al mismo curso o burbuja, en donde las y los estudiantes alternan entre clases presenciales y actividades remotas, abriéndose el desafío de lograr una continuidad en el trabajo pedagógico en ambas modalidades. Otra combinación que aparece fuertemente es la existencia de ambas en forma paralela, es decir, grupos o burbujas que asisten presencialmente, en general menor cantidad de horas que las de una jornada tradicional, y otro grupo que no asiste presencialmente y sostiene la escolarización en forma remota. Este último esquema presenta como dificultad principal el desfase de contenidos que se trabajan en forma presencial y los que pueden trabajarse en modo remoto. Entre estos dos esquemas, aparecen diversas variaciones según los casos y las situaciones singulares. Tal diversidad imprimió a los procesos de escolarización durante 2021 un alto nivel de heterogeneidad.

Otro aspecto para caracterizar la singularidad que asume la educación durante 2021 es que, a diferencia de 2020 que comenzó con una definición transitoria de suspensión de la presencialidad y que terminó instalándose en forma definitiva, en 2021 los modos en que se organizan los procesos de escolarización se volvieron mucho más dinámicos y cambiantes. Tanto porque las disposiciones de los gobiernos jurisdiccionales fueron cambiando a lo largo del ciclo lectivo (entre las que se puede señalar la suspensión de la entrega de alimentos y la vuelta al servicio de comedor, el aumento progresivo de la jornada, y las etapas en que hubo suspensión de la presencialidad); como por la variabilidad en la asistencia de las y los estudiantes. Esta variabilidad en la asistencia se encuentra vinculada a la decisión familiar de enviar o no a sus hijos e hijas a la escuela, pero también, al estado de salud de las y los niños que muy comúnmente suelen tener síntomas afines al COVID-19. Todas estas características hicieron un 2021 muy variado en donde los procesos de escolarización asumieron formatos organizativos intermitentes.

En suma, 2020 y 2021 pueden ser caracterizados como un período donde los procesos de escolarización se vieron profundamente alterados, poniendo en jaque los modos históricamente construidos en que se encauzaba la enseñanza. La alteración de estos procesos se vincula con el hecho de romper con una gramática escolar que caracterizó el funcionamiento de estas instituciones.

Es posible reconstruir ciertos sentidos en torno a las formas que asume la escolarización en el nivel inicial en esta larga etapa de alteración de los formatos organizacionales: un trabajo permanente por parte de los equipos institucionales y las familias para adaptarse a las modalidades y situaciones que se iban transformando de manera constante producto de los cambios cotidianos en la normativa de lo que se podía hacer y cómo. Se trató de una experiencia muy anclada en el día a día, donde el ejercicio de planificación operaba en el corto plazo y constantemente se llevaban adelante modificaciones e innovaciones a las prácticas y planificaciones, en forma mucho más acentuada que previo a la pandemia.

En cuanto a estos dos largos años de escolarización “alterada” nos interesa detenernos en las percepciones que generó la tarea desde la voz de las docentes y también, las experiencias que cuentan las familias sobre los modos en que lo fueron transitando. En los siguientes apartados se analizarán las alteraciones en los procesos de escolarización atravesados tanto en relación con la organización de los tiempos, los espacios, la asistencia y los dispositivos que permitieron el vínculo, como en relación a los aprendizajes y las estrategias de enseñanza.

4.1 Encontrarle la vuelta a lo remoto

“Algo que yo siento que no pudimos nosotros, pese a que lo intentamos, lo hablamos, y no pudimos salir, de que la no presencialidad no era necesariamente virtualidad. Eso, nosotras como equipo directivo lo veníamos planteando, pero no logramos salir de eso... En la vorágine de hacer cosas, lo más sencillo era la virtualidad.”

(Romina, directora, Río Negro).

La complejidad que revistió el dictado de clases durante el período de aislamiento fue un aspecto altamente tematizado durante 2020. En una investigación realizada desde el IN-FoD (2020) donde se encuestaron docentes y directivos del nivel inicial, se identificó una primera etapa caracterizada por la incertidumbre y por un esfuerzo institucional de organización, contención de los equipos y de vinculación con las familias. Esta tarea fue muy trabajosa, dado que la suspensión de clases se dio durante el período de adaptación de las y los niños al jardín. Tal y como venimos señalando a lo largo del informe, las múltiples dificultades que generó la educación a distancia, en un contexto de pandemia y de aislamiento social, han dejado huellas en las trayectorias docentes, así como también, en las vivencias particulares de las familias que encararon el vínculo con el jardín de diversos modos.

Un aspecto que se reitera refiere a los aprendizajes realizados por las docentes en relación con el conocimiento y uso de plataformas y herramientas virtuales, pero también, con la adecuación a las posibilidades de las familias. En los relatos de Mariela, docente de sala de 5 años en una escuela situada en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, se observa lo trabajoso que fue encarar la tarea educativa durante el aislamiento estricto. Señala que trabajaron con muchas herramientas pero que fue muy difícil sostener el trabajo a nivel pedagógico. Por un lado, por las desiguales condiciones de acceso a la tecnología e Internet que tenían las familias, y por otro, porque el nivel inicial era el menos priorizado en grupos familiares con estudiantes que se encontraban cursando diferentes niveles. Al mismo tiempo, las familias tuvieron un rol destacado en el acompañamiento de los y las estudiantes de cualquier nivel educativo, en el inicial se las requería de manera más activa y constante para poder realizar las actividades. En ese sentido, Mariela señala que el vínculo entablado nunca fue desde la exigencia, sino más bien tratando de abrir el diálogo para lograr la continuidad pedagógica:

“De golpe había entrega de canastas y había familias que no tenían plata para la SUBE para ir a buscarla, y bueno, llevársela. O entregábamos algún material impreso, tam-

co podían ir a buscarlo, después la Ciudad armó unos fascículos, que eran como los cuadernillos que se armaron en Provincia de Buenos Aires, pero los mandaban en PDF también, hasta que después vinieron impresos, entonces bueno, siempre como ahí buscándole la vuelta, tratando de sostener aunque sea el espacio de diálogo, aunque no fuese nunca desde la exigencia, de ‘tenés que presentarme cierta actividad’ Si no: ‘bueno, cómo fue, ¿pudieron?, ¿qué les pasó con esto?, ¿costó, no costó?, ¿qué les gustó más?’. Siempre abriendo más que cerrando, en ese diálogo. Porque nos parecía que en el contexto que estábamos viviendo, sumar una exigencia no era la idea. Pero sí que la continuidad pedagógica esté presente” (Mariela, docente, CABA).

Como se observa en el relato, son muchas las complejidades que se pusieron en juego a la hora de pensar estrategias de continuidad pedagógica. Un aspecto que no debe quedar soslayado en la tarea que llevaron adelante las instituciones durante esta etapa se relaciona con la entrega de alimentos que se realizaba en forma periódica. Según los relatos, ese momento era una oportunidad para entablar el diálogo con las familias y entregar actividades y materiales, sobre todo con aquellas familias con las que no se establecía el vínculo a través de un entorno virtual. Al respecto, como citamos en el epígrafe, la directora de Río Negro problematiza el hecho de haber identificado el trabajo remoto con el virtual, cerrando otras alternativas posibles para el trabajo a distancia. Identificaron esta tendencia al encontrarse con familias que demandaban otro tipo de vínculo:

“Con una familia que respondía, que había una respuesta, que había una intención de ellos de participar y que no querían pantallas... La maestra le armó la planificación, trajo la planificación a un cronograma para que ellos pudieran, día a día, hacer lo que se estaba proponiendo. Pero no fue con todos. Fue con esta familia en particular, que sabíamos que manifestaba ese interés, y que lo iba a hacer, y que de hecho les daba las devoluciones a las maestras. O sea, lo hacía, y le mandaba en Whatsapp, por privado, esas devoluciones” (Romina, directora, Río Negro).

La educación remota en el período de aislamiento por COVID-19 abarcó mucho más que lo virtual. En esa línea se inscribieron las iniciativas de los gobiernos jurisdiccionales y del Ministerio de Educación de la Nación quienes impulsaron la elaboración de cuadernillos y programas educativos en medios de comunicación, como fue el caso de “Seguimos Educando” desde la Nación. A lo largo del trabajo de campo se encontraron algunas referencias a los cuadernillos (a los de Nación como a los de algunas jurisdicciones) señaladas por equipos institucionales. Según fue documentado, esta herramienta fue útil para poder establecer un contacto inicial y un diálogo con familias que no tenían internet, aunque su uso se presentó de manera muy aislada. En otros casos, docentes y directoras cuentan que se entregaron actividades de elaboración propia. Una experiencia interesante sucedió en el jardín de Salta. Una docente a cargo de sala de 5 años cuenta que con sus compañeras armaban cartillas con actividades basadas en experiencias de la cotidianeidad para que puedan realizarlas los niños y niñas que no tenían acceso a dispositivos. En esas cartillas incluían actividades que articulaban con un programa de radio donde participaban varias docentes. Compartían actividades que, para realizarlas, los estudiantes debían escuchar alguna sección del programa radial. Así, intentaban ofrecer alternativas a los medios virtuales.

Más allá de casos aislados, en general a lo largo del ciclo lectivo los modos de comunicación mediados por el uso de dispositivos tecnológicos con acceso a internet fueron tomando cada vez más relevancia en la manera de encarar la tarea pedagógica. Entre los que se identifican los encuentros sincrónicos por plataformas, el uso de aulas virtuales y, sobre todo, las llamadas grupales o los mensajes de audio y/o videos enviados a través de aplicaciones de mensajería instantánea. Sin embargo, la definición de la estrategia de comunicación, así como la dinámica para articular el trabajo pedagógico, fue una tarea muy dificultosa que llevó tiempo y que implicó un constante reacomodamiento. La directora del jardín de Río Negro, relata con detalle las estrategias que se dieron desde el inicio de la suspensión de la presencialidad para organizar la tarea en la institución y los cambios que se fueron dando según las respuestas que obtenían:

“Las docentes nos mandaban actividades a nosotros, nosotros se las mandábamos a estos diez referentes, y estos diez referentes a sus grupos. Pero esas actividades eran como más recreativas, más sueltas. Era como sostener, sostener, hasta llegar... Cuando vimos que la cosa ya no era así, dijimos ‘no’, y empezamos a organizarnos diferente. Entonces, la estrategia que encontramos, fueron los grupos de chat, los grupos de WhatsApp. Entonces en el jardín nos armamos así: hicimos parejas pedagógicas, en realidad tríos, porque era la pareja pedagógica, y la vicedirectora o yo incluidas en esos grupos. Marcela que es mi compañera, y yo, hace el seguimiento, el acompañamiento de 5 salas, entonces nos incluimos en esos 5 grupos. Entonces, las chicas (docentes) fueron armando planificaciones por turno, nosotras venimos acostumbradas al trabajo en conjunto por la dinámica que tiene el jardín, ¿no? O sea, sí o sí, o te comunicas con la otra o te comunicás, porque si no, no enganchás en la dinámica. Entonces fuimos armando planificaciones por turno, con cronogramas. Al principio quedó más desorganizado y le fuimos encontrando la vuelta. Porque yo ahora lo digo como muy armadito, pero esto llevó todo un tiempo... eran tres veces por semana la comunicación con las familias, de dos horas. Se abría el grupo, la maestra saludaba: ‘Hola, ¿qué tal, chicos?’, y entonces los chicos iban contestando, la maestra por ahí mandaba un video, y entonces las familias respondían con fotos o con videos” (Romina, directora, Río Negro).

Esta dinámica de trabajo a su vez fue cambiando y adaptándose a las familias, porque muchas veces la falta de respuestas ocasionaba cierta sensación de frustración. En primer lugar, por el hecho de que no se alcanzaba a la totalidad de las familias (se lograba una participación de alrededor de la mitad) pero también con el tiempo aparecían otros desafíos para sostener una actividad en forma simultánea, ceñida a un horario determinado:

“A veces era decepcionante... Por eso al principio empezamos con dos horas, y en la segunda parte del año fuimos a una hora, porque es difícil sostener dos horas, sobre todo cuando el día está lindo como hoy, entonces la maestra hacía una propuesta y decían ‘Ah, no, Rosita se fue a jugar afuera porque el día está re lindo...’, entonces buscábamos hacer actividades afuera, pero no todos se enganchaban. Turno tarde, sobre todo, lo sufría un montón. Decían ‘Ay, el día está lindo...’, y entonces se nos iban todos para afuera... Dos de la tarde, tres de la tarde... O los de la mañana, que poníamos un horario, diez, once de la mañana, pero algunos recién se levantaban” (Romina, directora, Río Negro).

Mantener la simultaneidad fue un desafío difícil de sortear, aún con herramientas que lo posibilitaban en forma virtual, como algunas plataformas de videoconferencias, que funcionaron de mejor manera en otros niveles educativos. En el caso del jardín de infantes, son muchos los relatos que dan cuenta del caos que representaba tal situación, tanto para las maestras como para las familias. La docente de sala de cinco en un jardín de Salta, lo grafica del siguiente modo:

“Las primeras clases eran una locura porque todos querían hablar, se acoplaban los sonidos, todo lo que ellos les decían a los papás, hasta que bueno, solamente una vez a la semana me comunicaba por Zoom con esos nenes, pero eran 6 nenes nada más que tenían la posibilidad de tener eso. El resto no. El resto a través de mensajitos, de audios, de videos que me mandaban” (Mercedes, docente, Salta).

Desde la mirada de las familias, aparecen las diferentes percepciones y respuestas por parte de las y los niños a las actividades virtuales. Una madre entrevistada relata las diferentes respuestas que tuvo de parte de sus dos hijos a la educación mediada por dispositivos tecnológicos. Su hijo mayor cursaba sala de cuatro cuando inició la pandemia y había tenido la experiencia de asistir a sala de tres presencial. Su segunda hija, en cambio, comenzó su trayectoria en sala de tres recién en 2021. Al respecto contrasta ambas experiencias educativas con encuentros virtuales sincrónicos *“En principio, Cristian se re enganchó y después, a partir de julio, agosto, tuvo una desconexión total. En principio estuvo re enganchado y después desconexión total que no quería saber nada, no quería hacer las actividades que mandaban”*. En cambio, cuando su otra hija comenzó en sala de tres, ya en 2021, con una propuesta alternada de una semana presencial y una virtual, accedió con entusias-

mo al encuentro semanal por plataforma de videoconferencia. La madre lo explica del siguiente modo:

“La propuesta de acá del jardín de Julia, cuando tenían una semana sí y otra no, y cuando estuvo todo cerrado, fue una vez por semana tener un Zoom, y Julia lo quería hacer, por ejemplo; re diferente... Pero yo creo que, porque ya habíamos transitado un año, que ella me veía por Zoom, que sabía que la lógica era esa, y entonces quería ver a su maestra y a sus compañeritos, que no conocía casi, porque recién empezaba...” (Carina, mamá de Cristian y Julia, Buenos Aires).

En 2021, la familia comienza el ciclo lectivo en una nueva ciudad, ya que habían tomado la decisión en 2020 de mudarse a una ciudad de la costa. Allí, su hijo mayor inicia la sala de cinco, con una propuesta de alternancia, una semana presencial y una remota. Esta institución no planteó encuentros virtuales por plataformas de videoconferencias en la semana no presencial, sino que les enviaban tareas para realizar en su casa. El niño con este cambio en la modalidad de trabajo también manifestó un cambio en su actitud: *“le mandaban actividades y esas actividades sí las hacía. O sea, él llegaba al viernes que le tocaba la semana presencial y ya quería hacer todas las actividades más o menos...”*.

Otra experiencia difícil la relata la mamá de Luz, que comenzó directamente en sala de cuatro en 2021, porque el año anterior no había conseguido vacante en la escuela y finalmente, con la pandemia, no inició el jardín. En un primer período, su escolarización se realizó a través de encuentros virtuales, dado que la maestra titular era una persona mayor y se encontraba dispensada. La madre rememora esa etapa con mucha angustia porque su hija no lograba adaptarse a la comunicación mediada por dispositivos hasta que logró familiarizarse con la propuesta del jardín por medio de una nueva maestra que pudo dar clases en forma presencial.

“Empezamos todo por Zoom, por videollamadas de Whatsapp, y todo eso, pero se complicaba mucho, porque si bien a Luz nosotros la incentivamos en muchos aspectos, hay otros en los cuales no, porque, por ejemplo, ella no tenía la menor idea de lo que era el jardín. Uno le decía ‘el jardín’, y ella decía ‘jardín de flores’, para ella era eso el jardín, y bueno, se nos complicó, al principio, para ser sincera, la señora Celia, que nos tocó en principio, que era la titular, nos hacía las videollamadas, era un acompañamiento muy grande el que había, porque la señora me prestaba mucho oído, porque yo me angustiaba, porque ella no quería... Si bien a veces quería, otras veces no, se negaba y no quería saber nada de participar en la conferencia, en la videollamada, y a mí me angustiaba porque después de tantos años, vuelvo a ser mamá primeriza, entonces todo era terrible para mí, era trágico, y ella me calmaba mucho, hablábamos mucho por mensaje, y audios (...) Hasta que aparece la señora Jessi, divina, genia total, porque la verdad es que es una señora que supo encontrarle la tecla a Luz, porque es un cambio tan grande el que hizo, tan importante, tan lindo, es una cosa increíble” (Mónica, mamá de Luz, Buenos Aires).

Desde la voz de las docentes también se observan relatos donde se pone en relieve la dificultad de dar clases por medios virtuales. Las docentes se enfrentaron con la necesidad de iniciar nuevos aprendizajes, ante la reconfiguración total de la tarea que implicó la virtualidad. Al respecto traemos un relato de una docente de un jardín pequeño que depende de una escuela primaria, situado en una localidad de San Luis, a cargo de la sala de cuatro:

“En el caso que tuvimos que empezar a conectarnos desde la virtualidad a mí se me fue difícil, porque me tenía que poner enfrente de una pantalla. No era lo mismo, no es lo mismo estar con un niño, no es lo mismo los gestos, el tono de voz, cómo se trabaja con un grupo (...) A mí me provocaba mucho al principio, me sentía diferente, no me gustaba ponerme enfrente de una pantalla, entonces después, uno cuando ya hizo un video, después hizo otro, después hizo otro, y así uno fue haciendo, trabajando, buscando materiales, buscando herramientas didácticas, herramientas tecnológicas, bajando programas, poniéndole un poquito más de color. Ya al final éramos, no sé, Xuxa... Nada que ver

con el primer día que estábamos enfrente de la pantalla, con un muñequito atrás, y terminamos fin de año con un programa donde vos entrabas a una casita y tenías los colores, y elegías, y seleccionabas de la misma pantalla, entonces eso ya uno trataba de crear esas herramientas para que ellos pudieran tener una motivación y pudieran realizar las actividades” (Camila, docente, San Luis).

Y este trabajo trajo aparejado una tarea imprevista, vinculada con ayudar o enseñar a las familias en el uso de algunas aplicaciones:

“Con Classroom nos capacitaron a nosotros, y nosotros teníamos que capacitar a los padres, porque había papás que era todo nuevo, incluso les costaba manejar el teléfono, había padres que les costaba manejar el teléfono... Para algunas familias fue dentro de todo normal, se pudieron manejar bien, pudieron manejar la página muy bien, pudieron enviar las actividades, enviaban videos, y para otras no, se les complicó muchísimo. Y después, uno trataba de armarles algún videíto, de estar llamándolos constantemente, y de que ellos trataran de ingresar, porque pensaban que era algo que era muy pesado, que cubría mucho la memoria del teléfono, y en verdad no era tan pesado” (Camila, docente, San Luis).

Además de tener que aprender a utilizar recursos tecnológicos para proponer actividades con las y los niños, las docentes cuentan el modo en que se transformó la propia dinámica del oficio docente: *“yo me acuerdo que sacaba todas las láminas que habíamos hecho, porque estábamos estudiando el cuidado de la salud, y sacaba las láminas, y terminaba la videollamada, y las tenía que volver a pegar, y volver a hablar de lo mismo. Y es desgastante y cansador para una...” (Débora, docente, Buenos Aires).* Algo similar, como se analiza en el siguiente apartado, sucedió con el trabajo por medio de burbujas, muchas docentes recibían dos burbujas en un mismo día y eso implicaba repetir la actividad, pero también, encontrarse más cansadas con el segundo grupo para abordar los mismos temas.

Otro aspecto recurrente en los diálogos con las docentes se vincula al armado de actividades sin requerir demasiados materiales. Todas las docentes entrevistadas señalan la importancia de trabajar “con lo que hay en casa” dado que no se podía pretender que salgan a comprar materiales, tanto por su situación económica como también por el hecho de estar en una etapa de aislamiento. Algunas de las docentes comentan que pudieron reparar materiales a las familias con las que tenían contacto cuando entregaban las canastas de alimentos.

4.2 Tensiones en torno a la obligatoriedad

“Hasta explicar eso, la vulneración de un derecho, que a veces las familias no lo tienen claro. Hay una ley que te dice la obligatoriedad de la sala de cuatro, de la sala de cinco.

El rastreo de inasistencia nos dejó agotadas, porque también eso, a pesar de tener todos los medios para comunicarte, algunas familias no te comunicaban”

(Andrea, directora, Buenos Aires)

La disyuntiva en torno a asistir o no a clases, ya sean remotas o presenciales, fue un aspecto que atravesó el trabajo de campo a lo largo de la investigación. Desde las docentes y directoras, se menciona en reiteradas ocasiones el hincapié hecho en los diálogos sostenidos con las familias en relación con el hecho de que a partir de la sala de cuatro la escolarización es obligatoria. En la experiencia de las familias que hemos entrevistado, el jardín cobraba una importancia central, aunque muchas veces la continuidad escolar se veía tensionada por diferentes situaciones.

A lo largo de 2021, ante la fragilidad de la situación epidemiológica y el riesgo para la salud que implicaba la interacción física, los procesos escolares que comenzaban a plantear modalidades presenciales fueron planteados explícita o tácitamente como “optativos”. Las familias podían elegir si enviar o no a sus niños y niñas al jardín. Sin embargo, a partir de la sala de cuatro el imperativo de la obligatoriedad comenzaba a tener peso, tanto para la presencialidad, como para la educación remota, aspecto que se encontró presente también durante 2020. Una directora cuenta que es necesario inscribir la decisión de enviar o no a los y las niñas al jardín en una perspectiva de derechos, atravesada por un marco normativo y que es necesario hacerlo explícito y trabajarlo en forma institucional:

“Yo lo hablaba otra vuelta con una maestra, digo, vos no podés dar por sentado: ‘ah, pero el padre tiene que saber’, yo no puedo dar por sentado lo que el padre tenga que saber o no tenga que saber, dentro de mi rol está eso también” (Andrea, directora, Buenos Aires).

Así, a través del diálogo de docentes y directoras, muchas familias cambiaban su actitud en relación con la participación en las actividades y la decisión de enviar a los y las niñas a clases. Muchas docentes señalan que al conversar con las familias y señalar la importancia y obligatoriedad de la sala de cuatro, las familias comenzaban a enviar a sus hijos/as en forma presencial o bien, enviar actividades y tener una presencia más activa. Sin embargo, docentes y directoras también se mostraron flexibles y comprensivas ante las dinámicas de escolarización intermitente que se dieron durante 2021 y que condicionaban a la organización familiar. Al respecto, la directora de Río Negro señala:

“Las familias que manifestaron que no querían venir, lo respetamos. Y los fuimos juntando y fuimos logrando que pudieran venir. Hay una familia que planteó que no, y también es entendible, tarda más de media hora en traerlo, son dos horas y media... O sea, también es entendible, es sala de cuatro. Dijimos ‘bueh, vamos intentando’. Lo que sí, lo que hemos tenido, y tenemos, de reuniones individuales con las familias es increíble, porque es muy necesario. Porque al no estar el contacto, por ahí te dicen: ‘No, yo no quiero mandarlo’, y cuando te reunís y empezás a charlar, y le empezás a mostrar lo importante que es la presencia del cuerpo metido en contacto con otros cuerpos, aunque haya distanciamiento y las cosas que suceden, van cambiando la mirada” (Romina, directora, Río Negro).

En este sentido, desde la mirada de las familias, la organización para poder llevar a los y las niñas al jardín era un aspecto que podía ser muy problemático, considerando horarios y exigencias laborales, distancias y el hecho de tener diferentes hijos en edad escolar. Un ejemplo es el caso de Carina, con su hijo de cinco y su niña de tres años, cuenta que tuvieron que dialogar con la institución para permitir una organización más fluida:

“Lo que sí hicieron con nosotros, porque la verdad es que era medio ridículo, lo llevábamos a Cristian a un horario, y a Julia a otro, y se hacía una juntadera de padres y de madres afuera, qué decís: ‘por qué me hacen esperar media hora o cuarenta minutos afuera, porque no me iba a volver’. Entonces eso lo hablamos y como que nos dejaron que entren y salgan al mismo horario” (Carina, mamá de Cristian y Julia, Buenos Aires).

A partir de las experiencias familiares encontramos una variedad de actitudes respecto de enviar o no al jardín a sus hijos e hijas con la vuelta a la presencialidad. El caso de Mónica y su hija Luz es un ejemplo que da cuenta de una situación recurrente en el nivel, ante la dificultad de encontrar vacantes disponibles. Tal como ya se mencionó previamente, en 2020 la niña se encontraba inscrita en un jardín de gestión estatal situado en la zona oeste del Gran Buenos Aires. Sin embargo, al iniciar el ciclo lectivo no había conseguido vacante disponible, y una vez que comenzó el aislamiento obligatorio la familia decidió no buscar otra institución y posponer el comienzo de su escolarización. Sin embargo, otras familias con niños un poco más grandes ponderaban la importancia de la asistencia al jardín, como parte de la preparación para el ingreso a la primaria. Es el caso de una familia de Río Negro con un hijo iniciando sala de cuatro durante el período de educación remota, y con una hija

en el nivel primario, que vivían a dos kilómetros del jardín, pero aun así sostenían la importancia de garantizar la escolarización:

“Con mi marido, queríamos que estén lo más presentes posibles en el jardín y en la escuela para que no se pierda el hilo, más con Damián, que era más chiquito, y si no era retomar sala de cinco este año, de cero, y yo hoy siento que el año pasado fue, entre comillas, al jardín; hizo muchas actividades de jardín el año pasado, a pesar de la virtualidad” (Amalia, mamá de Damián, Río Negro).

Un conflicto relevante en torno a este tema se dio en la Ciudad de Buenos Aires, cuando a mediados del mes de abril de 2021 y ante un aumento de casos de COVID-19 el Poder Ejecutivo Nacional firma un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU N° 241/21) donde se establece entre otras cosas la suspensión de clases presenciales en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) por quince días. La medida fue rechazada por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires al punto de elevar a la Corte Suprema de la Nación un pedido de inconstitucionalidad de la misma, arguyendo que tal disposición viola la autonomía de las provincias en materia educativa. El conflicto legal se demoró más allá del período dispuesto para la suspensión por parte de la Nación, y en el transcurso de ese período fueron las familias de las escuelas de la Ciudad las que tuvieron que decidir, en forma individual, si acatar el DNU o continuar enviando a sus niños y niñas al jardín como sostenía el gobierno de la Ciudad. Esto generó un problema para garantizar la continuidad pedagógica con las familias que decidieron acatar el DNU, porque las docentes se encontraban recibiendo a algunos estudiantes presenciales, además de que fue un tema de discusión la definición sobre si computar o no los y las ausentes.

“Fue como un acatamiento muy alto a los DNU presidenciales a partir de los cuales directamente no venían. Entonces no eran alumnos virtuales, no eran alumnos virtuales, yo en el registro no les podía poner ‘bebé virtual’ (ríe). Entonces se le justificaba la falta, pero para no perderlos implementamos una plataforma. No podíamos hacer Zoom porque desde la escuela estábamos con el grupo, y después no hay espacio, ni internet suficiente para hacer una cosa sincrónica, pero sí un seguimiento pormenorizado de cada uno, y las propuestas que se fueron mandando” (Mariela, docente, CABA).

4.3 Volver a un jardín que no es el mismo

“Yo creo que la presencialidad es mucho más sencilla, la presencialidad total, ¿no? Aunque es desgastante estar con treinta nenes, treinta y cinco, porque hay salas que lo tienen, es mucho más sencillo estar con treinta nenes que estar mitad y mitad en la virtualidad y la presencialidad”

(Débora, docente, Buenos Aires).

La vuelta a la presencialidad, aun con las singularidades con las que se llevó adelante, fue percibida como un gran cambio en relación con la modalidad remota, a la vez que experimentada como una alegría por volver a tener contacto con los y las niñas. En primer lugar, se destaca la importancia de poder tener un vínculo presencial con las familias, la posibilidad de conversar en el “uno a uno” y brindar un acompañamiento más directo. Pero también, el hecho de poder recibir a los y las chicas en la institución, lo que habilita la posibilidad de tener un mayor registro de lo que les sucede y qué necesidades podrían estar teniendo.

Sin embargo, la intermitencia que caracterizó a los procesos de escolarización durante el ciclo lectivo 2021 en relación con las modalidades de trabajo pedagógico, hizo que sea otro año cargado de nuevos desafíos y aprendizajes. En algunos casos el trabajo presencial tuvo que ser combinado con semanas de trabajo remoto, y en otros casos, el trabajo pre-

sencial debía ser replicado por medio de actividades remotas para quienes no podían asistir. Esto impactó en la dinámica del trabajo de las docentes, y en los modos de encarar el trabajo pedagógico:

“Un cambio, un cambio total para mí. Nosotros hicimos secuencias de diez clases, porque repetimos una misma semana la próxima semana con otra burbuja. Hubo cambios, hubo que priorizar contenidos, hubo que adaptarse a la nueva forma de trabajo. Pero lo bueno de este año es que lo tenemos al chico presencial en la sala, es un cambio diferente al del año pasado...” (Mercedes, docente, Salta).

La tarea docente se vio intensificada porque se debían mantener canales de trabajo remoto junto con la modalidad presencial. La docente de Salta señala que destinaba los momentos donde sus estudiantes presenciales tenían asignaturas especiales para brindar espacios para que las familias cuyos niños y niñas tenían semana remota pudieran realizar consultas o preguntas para acompañar a sus hijos e hijas en el desarrollo de las tareas. También, muchas docentes comentan que continuaron realizando videos y materiales para compartir en entornos virtuales. En general, la sensación que ha quedado del trabajo a través de formatos organizacionales intermitentes y por medio de burbujas fue de mucho cansancio y agotamiento, por lo que se rememora la presencialidad total como una dinámica mucho más sencilla, a pesar de haber contado con grupos muy numerosos de estudiantes.

El mayor desafío del año fue organizar los grupos por burbujas en función de los espacios, y definir la duración de la jornada para cada caso, considerando al principio que no se podían manipular ni ofrecer alimentos como medida de prevención. Con esas premisas, a lo largo del trabajo de campo se han identificado diferentes esquemas, algunos de los cuales compartimos a continuación. En un numeroso jardín de la provincia de Buenos Aires de jornada simple, definieron recibir dos burbujas por día, en una jornada de hora y media, pero no todos los días de la semana dado que debían evitar que los espacios comunes de la institución se sobrecarguen de personas, por lo que la sala de cuatro asistía una vez por semana y la de cinco dos veces por semana. En el jardín de CABA, en cambio, dado que la jornada era completa, recibieron a una burbuja por turno, logrando que se queden hasta tres horas y media. El jardín pequeño de San Luis que contaba con jornada simple comenzó ofreciendo una hora para cada burbuja todos los días, hasta que unificaron burbujas porque era poca la cantidad de niños y niñas que asistían presencialmente. En las instituciones donde trabajaban las docentes entrevistadas de Salta y Río Negro directamente optaron por la alternancia una semana presencial y una semana remota con cada burbuja. Todos estos esquemas fueron cambiando a medida que avanzó el año, en función de las disposiciones de las jurisdicciones y en función también de la cantidad de niños y niñas que asistían en forma presencial.

Todas las distribuciones llevaron su tiempo para lograr establecerse y demandaron de un proceso de organización al interior de la institución y con las familias que fue caracterizado como bastante complejo. Mariela, docente de CABA cuenta las adecuaciones que se hicieron para poder habilitar espacios que no eran originalmente salas, donde pudieran recibir a los y las niñas y así poder tener más cantidad de alumnos y alumnas en forma presencial:

“Para que las salas de cinco pudieran tener una asistencia de lunes a viernes, ambienté el comedor para que una burbuja, la burbuja A, el lunes vaya al comedor, el martes a la sala conmigo, el miércoles al comedor; ir rotando las burbujas, y las docentes. Arriba habían puesto dos burbujas y las separaron con una tela, o sea, la supervisora fue: ‘bueno, acá separamos con una tela, y adentro’, pero bueno, pasaba que tal vez yo tenía dos, y mi compañera arriba tenía tres, entonces en un momento decidimos unificar. Pero, bueno, ahora ya hubo que dividir nuevamente... porque fueron volviendo a la presencialidad más chicos” (Mariela, docente, CABA).

En cuanto a la comunicación con las familias sobre estas adecuaciones, las directoras relatan lo dificultoso que fue: *“hubo familias que hubo que explicarles con mucha paciencia que no era un capricho mío, lo de las dos horas ni el tema de las burbujas, sino que yo respe-*

taba una normativa que tenía de mis superiores, donde tenía que manejarse con un protocolo" (Andrea, directora, Buenos Aires). En la experiencia de una directora de un jardín de grandes dimensiones de una localidad de San Luis comenta las confusiones que generó el asunto de las burbujas al inicio de clases:

"Cuando decían 'Va la burbuja 1', las mamás pensaban que la burbuja 1 era la misma para todas las escuelas, entonces decían: 'A mí póngamelo en la 1, porque entonces yo salgo de casa para llevar al nene a la primaria, al jardín...'; o; 'El mío va a la secundaria en la burbuja 1, usted póngamelo en la 1...'. Fue muy loco porque nadie lo había pensado, y yo creo que, si lo pensamos, nos damos cuenta que no era por orden alfabético, era absolutamente aleatorio en cada escuela, ¿no?" (Cora, directora, San Luis).

Un aspecto recurrente en la voz de las directoras entrevistadas se relaciona con el hecho de ser abiertas en la organización de las burbujas, sobre todo con familias que tenían varios hijos e hijas en edad escolar, para simplificar la logística familiar. En los casos en que el jardín convivía con una primaria, intentaban garantizar que los hermanitos y/o hermanitas puedan tener el mismo horario de ingreso y mismo día de asistencia.

Sin embargo, el rasgo distintivo del 2021 en cuanto a la organización fue la variabilidad. En las entrevistas se señala una adaptación al cambio constante de esquemas y de posibilidades. En el siguiente fragmento la directora de Río Negro cuenta con detalles el cambio de las jornadas en función de la posibilidad de brindar refrigerio, y también por la nueva suspensión de presencialidad que se definió en algunas jurisdicciones a partir de la llegada de la segunda ola de COVID-19 y el aumento de casos.

"Nuestro horario normal es de tres horas y media, ahora estamos con dos horas y media, pero ya nos mandaron en esta semana la resolución de que vamos a recibir refrigerio, con lo cual podemos extender el horario. Porque una de las causas por las que no podemos extender el horario es porque no hay refrigerio, pero también porque se está trabajando la virtualidad y la no presencialidad con el grupo que no viene. Ahora, viene el refrigerio, aumentamos la cantidad. No podemos llegar a las tres horas y media porque no nos da la entrada y la salida escalonada, así que vamos a tres horas y cuarto, por lo menos es la propuesta que le vamos a hacer a Supervisión, que estuvimos analizando... De dos horas y media, pasamos tres horas y cuarto, y ahí con refrigerio, y ya desechamos lo que es la virtualidad como tal. Entonces, empezamos semana sí, semana no, y siguiendo una lógica de una planificación más o menos conjunta para aprovechar los recursos audiovisuales que las mismas maestras van generando. Y eso fue así durante lo que fue marzo y abril, y en mayo no tuvimos clase, todo mayo, no tuvimos clase presencial, tuvimos que volver a la virtualidad. Y en junio volvimos de vuelta semana sí, semana no" (Romina, directora, Río Negro).

En cuanto al aumento progresivo de la presencialidad, que se fue instalando después de las vacaciones de invierno, se abrieron, nuevamente, una serie de preguntas y desafíos por enfrentar. Sobre la extensión del horario que aparecía como una obligación definida por el gobierno de CABA, surgían una serie de dificultades sobre cómo incorporar más alumnos y alumnas en el mismo espacio, sobre todo en aquellas instituciones con mucha matrícula. La docente que entrevistamos se mostraba un tanto escéptica al respecto:

"Hay dos horas y media en la que conviven cuatrocientos niños, no hay manera, ni hay espacio físico, así que no se va a poder extender el horario. Por ejemplo, en el turno mañana, se podría extender un poquito hacia más temprano, pero tampoco porque hay que escalonar los ingresos, no pueden entrar todo el turno mañana a la misma hora... Lo que se va a agregar es el comedor, y tal vez se pueden extender quince minutos, pero mucho más no se puede extender la jornada, porque ya se choca con el otro turno, que son un vagón de niños" (Mariela, docente, CABA).

La incorporación del comedor era un aspecto que no podía dejarse de lado, ya que la definición jurisdiccional había sido dejar de entregar la canasta de alimentos e incorporar el almuerzo en las instituciones. Pero la organización del comedor también suscitó dificult-

tades dado que en algunas escuelas el comedor debía brindar alimentos para trescientos niños y niñas, que ya asistían en forma escalonada. Pero con las restricciones vigentes de cantidad de estudiantes había situaciones difíciles de resolver: *"Pasa que si escalonás todo hay niños que van a almorzar a las diez de la mañana. No sé cómo se va a resolver, hay que hacer un tetris, una organización muy estricta para que se pueda llevar a cabo"* (Mariela, docente, CABA).

Al interior del aula también se dieron cambios profundos que hicieron que el jardín tal y como lo habían conocido algunos niños y niñas no sea el mismo. Al igual que para las docentes, que tuvieron que alterar las dinámicas y modos de hacer en el aula, como desplegar estrategias para transmitir los cuidados preventivos respecto del coronavirus: toma de temperatura, uso del alcohol, lavado de manos. Como señala la docente de CABA, las y los niños (así como las docentes) vuelven a un jardín que no es el mismo.

"Y también vuelven a un jardín que no es el mismo que dejaron: porque la distancia social; 'no lo toques, no podés jugar con el mismo juguete, esperá que lo sanitizo, no te acerques, no lo abras...' y bueno, en el nivel inicial hay muchas cosas que pasan por lo corporal, entonces es bastante difícil, como que volvimos a mantener distancia... No es el mismo jardín, estamos en burbujas. En determinado momento juntamos las burbujas, porque eran tan poquitos que no llegábamos a conformar una, entonces se decidió juntar... y claro, no conocían los que estaban en otra burbuja, y claro, '¿estos quiénes son?', 'bueno, somos la misma sala'. Son muy diferentes las condiciones" (Mariela, docente, CABA).

La clase atravesada por la distancia social generó grandes desafíos por la dificultad de hacer que los y las niñas la respeten, pero también nos permite reflexionar en torno a las posibles consecuencias de haber tenido que encarar una tarea pedagógica en unas condiciones que impiden, o dificultan, ese trabajo pedagógico ¿Qué aprendizajes pudieron asimilar en ese contexto? ¿Cómo se incorpora el reconocimiento y la corporalidad del otro/a? ¿Cómo encarar una tarea pedagógica con distancia, barbijo y máscara en un nivel donde la gestualidad y la corporalidad son elementos centrales?

4.4 Los aprendizajes y el trabajo con los contenidos durante la escolarización alterada

"Este contenido lo tenemos que reversionar para ir al contenido que vamos a abordar, si no, sí, bárbaro porque es vínculo, porque es compartir una actividad, pero tenemos que ir aproximándolos a ciertos aprendizajes, y es necesario que el material acompañe, y no había tanto, o sea no es que les mandas la foto de una cuenta, un PDF, ellos la resuelven y te la mandan. Todo tiene que ser llamativo, estimulante, interactivo"

(Mariela, docente, CABA).

La alteración de los procesos educativos experimentada durante 2020 y 2021 tuvo sus expresiones más inquietantes en el campo de los aprendizajes y de los modos de enseñanza posibles. En los diferentes niveles de gobierno educativo estos temas fueron debatidos intensamente, lo que implicó una revisión de una serie de aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos a trabajar, los modos de abordarlos, los tiempos, e incluso las metas de aprendizaje posibles en este nuevo escenario tuvieron que ser adaptadas. En el ámbito del CFE se discutieron y revisaron estos aspectos, con el objetivo de realizar una priorización de contenidos que considere y posibilite los propósitos formativos de los ciclos y niveles de la educación obligatoria.

Con la irrupción de la pandemia y la educación remota, a nivel federal se llevó adelante un proceso formal de priorización de contenidos, buscando definir colectivamente aquellos que se consideran altamente formativos, que generen un interés en las y los estudiantes y les permita a los equipos directivos proyectar institucionalmente el 2020 y 2021 como una unidad (Res. CFE 367/20). Este proceso que se acordó a nivel federal en agosto de 2020 ya había iniciado previamente en cada institución, en manos de docentes y equipos directivos que se enfrentaron desde los inicios de la pandemia al desafío de mantener los vínculos con las familias y a establecer una priorización de contenidos, ensayando diferentes alternativas por medio de actividades y abordajes de enseñanza. En los siguientes apartados nos centraremos en recuperar las experiencias y vivencias de docentes y familias en torno a estos aspectos.

Una cuestión que aparece con fuerza se vincula con las dificultades que la educación remota tiene en relación con los procesos de aprendizaje de las y los niños de nivel inicial. Dificultades que posiblemente intervengan o aparezcan en otros niveles de la educación obligatoria, pero que en inicial representan obstáculos difíciles de eludir. Como hemos señalado anteriormente, la experiencia grupal, lo corporal, lo vivencial y el vínculo emocional con las docentes son elementos necesarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y son también en sí mismos objetivos de aprendizaje. La imposibilidad de la co-presencia para abordar los contenidos, dificulta seriamente su enseñanza.

“Hay ciertos contenidos, y ciertas cuestiones que tienen que ver más con lo vivencial, con la autonomía, con la socialización, con el trabajo en grupo... Hay áreas como Matemática, Prácticas del lenguaje, o las propuestas mismas de alfabetización, en donde necesitás ver cuál es la respuesta del niño para entender dónde está parado, qué saber tiene disponible, y eso es una cosa muy sutil en ese intercambio, que es presencial. Porque la familia después te manda la foto de lo que jugaron, o de lo que escribieron, y no sabés si lo escribió la mamá, si lo copió, si eso conllevó una situación de frustración porque le dijeron: ‘no, así no se escribe; copialo como lo hago yo’, y nada que ver tiene con el espíritu de la adquisición del sistema de escritura” (Mariela, docente, CABA).

Es interesante recuperar un testimonio muy minucioso de Camila, docente de sala de cuatro de San Luis, donde describe detalladamente la diferencia entre una propuesta de trabajo presencial, en la sala, con la misma enviada para que la realicen los y las niñas con sus familias. La docente está haciendo referencia al período de educación alternada, cuando contaba con un grupo que asistía presencialmente y otro grupo que no, y debía sostener las actividades en forma remota. Así, se esforzaba por realizar una actividad que le sirva tanto para el trabajo presencial como el remoto, tratando de abordar los mismos contenidos, aunque la introducción a la actividad implicaba toda una finalidad pedagógica, que no podía pedir a las familias:

“Por ejemplo: ayer trabajamos los peces, los animales que nadan, entonces, al principio, observamos un cuento, ‘el pez arco iris’, después contamos en distintas peceras. Yo les llevé una pecera para poder identificar ¿qué animalitos conocen? y ¿qué no conocen?, y ¿cuáles son sus funciones?, ¿para qué sirve un pez, para qué otro? ¿cómo se desplaza, de qué manera? Al final, jugamos a pescar, y contamos cuantos pescaditos pescamos, y al final, en la hoja, era una pecera con distintos pescaditos, entonces cada pescadito tenía su par. Entonces pintaban cada uno de esos pescaditos, y debajo, con línea de punto, escribían el número de cada uno; si eran dos pulpos, con líneas de punto escribían el dos; si eran estrellitas de mar, eran tres estrellitas, debajo con la imagen de la estrellita, el número tres lo seguían con líneas de puntos. Obviamente que para las familias, uno le tiene que enviar algo que los motive, ya sea un video, un cuento, y la actividad, porque para llegar a esa actividad, contamos anteriormente, entonces, para que ellos puedan identificar que cada pez es diferente, que no todos son iguales. Ellos hicieron una actividad previa que, para las familias, uno tiene que ser más conciso, entonces directamente observábamos un cuento del video tal, en la hoja de trabajo, contar los peces, cada uno de su especie y escribir o colocar el número debajo, y nada más. En-

tonces esa actividad va para las familias que optaron por la virtualidad, por aquello que vienen a buscarlo al jardín, entonces yo ahí les explico cómo es la actividad, y en el jardín obviamente es mucho más amplio...” (Camila, docente, San Luis).

En la misma línea se expresaba Mariela, la docente de CABA, que señalaba que durante la jornada de una clase presencial es posible trabajar con muchas actividades, dado que los tiempos de atención de las y los niños son cortos. En ese sentido, se abría una enorme dificultad para evitar las disparidades entre el grupo que asistía presencialmente, y aquellos que optaron por la modalidad remota, sobre todo en la etapa del DNU presidencial que suspendió las clases por unas semanas.

Esa fue otra de las problemáticas que trajo la modalidad alternada en 2021: poder lograr una continuidad entre el trabajo presencial y el remoto en aquellos grupos que asistían presencialmente una semana cada quince días. Allí el desafío era lograr que haya una continuidad, para que las y los niños no se desconecten tanto de lo trabajado, porque de manera contraria *“cuando vuelven es como empezar de cero”*. La directora de un jardín de Misiones, cuenta el proceso que se dieron para buscar alternativas con el fin de lograr una verdadera continuidad del trabajo presencial y el remoto:

“Comenzamos todo el primer cuatrimestre con una actividad presencial, y otra no presencial, muchas veces, el no presencial, nadie lo tocó, nadie lo miró, nadie ayudó al niño, o, le hicieron todo, entonces tampoco sirvió, entonces buscamos otra estrategia, buscamos fabricar juegos, hicimos una fabricación de cartas, por ejemplo, cada niño tenía que tener su mazo con cuarenta cartas y ahí les enseñamos a jugar a la casita robada, a la escoba del quince, pero bueno, la escoba del 4, 5, lo adaptamos. Y le hacíamos el juego acá y ellos lo llevaban a la casa a ver si por ahí se jugaba... Y buscamos cientos de estrategias para ir cambiando, y seguimos buscando...” (Laura, directora, Misiones).

Otros equipos entrevistados comentaron diversas estrategias que apuntaban a resolver el mismo obstáculo vinculado con lograr la continuidad del trabajo pedagógico. En Río Negro, siguiendo la dinámica habitual de que las y los niños elijan nombres para sus salas, propusieron que las familias recorran las cuadras y les cuenten cuáles son los árboles que allí podían ver, para empezar a trabajar árboles nativos de la zona. También acudieron a la propuesta de armado de juegos, en este caso pidiendo a las familias que elaboren bingo de números.

El esfuerzo por ofrecer contenidos que estén contextualizados en la vida del hogar o de los alrededores, sobre todo en aquellas regiones menos urbanas, fue una estrategia que apareció en forma recurrente. Hubo docentes que hicieron las actividades considerando el vínculo entre el contenido y el contexto. Mercedes, docente de Salta, planteaba actividades enclavadas en el contexto hogareño: que observen cómo cocina la madre, o que aprendan a partir de actividades cotidianas como vestirse para practicar conteos y aspectos motrices:

“Nuestro trabajo era, por ejemplo, consigna: si mamá está cocinando que ellos observen, si es una ensalada, qué tipos de verduras colocan a esa ensalada, cuántos tomates utilizó. Pero que todo sea concreto, que el chico vivencie, porque para nosotros no tenía sentido que le mandemos, como veníamos años anteriores, que, si se trabaja el número en todo momento de los periodos del nivel inicial, mandarle una hoja donde hay tomates, que haya tres tomates y que el chico cuente y ponga el número, porque para él no tenía sentido si no estaba con el maestro. Entonces después ellos a través de audios nos hacían las devoluciones, a ver qué había pasado con la mamá en la casa, si había preparado esa ensalada, qué había utilizado, todo era para trabajar la oralidad del chico... Era lo mismo para trabajar la parte de motricidad que en la escuela teníamos técnicas y trabajamos con el chico para lograr esa motricidad fina, le decíamos: ‘Papá, no lo van a hacer en la casa, no se puede salir a la calle a comprar un papel crepé... con que el chico se abroche si ustedes le colocan una camiseta, que les diga cuántos botones tienen en la camisa y que ellos practiquen el abrocharse y desabrocharse solos’ Estamos trabajando ahí. Todo era vivenciar lo que hay en la casa. Buscar todos los recursos que el

papá tenga en la casa para trabajar con el chico. Eso fue nuestro trabajo el año pasado (2020) con el nivel inicial” (Mercedes, docente, Salta).

Otro ejemplo lo comenta la directora de Río Negro, que cuenta como aprovecharon a trabajar las estaciones del año, articulando entre diferentes maestras:

“Por ejemplo, el otoño. Empezamos con el otoño, y con el poder observar la naturaleza. Me acuerdo de que una de las primeras actividades fue ‘¿Qué veo desde la ventana?’, y entonces cada uno desde su ventana sacaba una foto y nos contaba, ¿no? Y entonces cada uno iba relatando así. Entonces la profe ese día hacíamos eso. Después, la profe de Educación Física armaba un video jugando con las flores de otoño, y haciendo una propuesta afuera...” (Romina, directora, Río Negro).

En Buenos Aires, Andrea, relata una experiencia vinculada con el armado de una huerta:

“El día de la entrega de bolsones, las chicas preparaban un juego, una actividad que estaba dentro de la continuidad que mandábamos virtual, y muchas fueron de huerta... Dimos semillas y los chicos nos mandaban fotos de cómo les iba creciendo su plantita, contándonos como iba creciendo la planta. Se filmaron este año, con una propuesta que mandó la maestra de cinco, armando la compostera, para ahora armar la huerta...” (Andrea, directora, Buenos Aires).

Todas estas experiencias dan cuenta de las variadas formas que asumió la transmisión de contenidos en el nivel, signadas por las particularidades de las zonas donde vivían niños niñas y docentes, pero también, por las posibilidades de acceso a tecnología e internet de las familias. En todas ellas el común denominador es la indispensable participación de las familias para mediar en la transmisión de los contenidos como ya adelantamos en otros apartados.

4.5 Las expectativas de las familias en torno a los aprendizajes

“En la sala de cinco siempre hay mucha ansiedad con la alfabetización y en casa les van acercando distintas formas de aprender que no necesariamente son las que se trabajan en la escuela, o las líneas que tomamos en la escuela, en donde hay un diseño curricular, en donde hay un enfoque, en donde hay una didáctica que uno maneja, porque se dedica a esto, y que ellos no tienen por qué manejar.”

(Mariela, docente, CABA).

Como hemos señalado previamente, las familias en el período de educación remota han asumido un rol protagónico, siendo mediadoras entre la institución y las y los niños. En este rol mediador, sus expectativas en torno a los aprendizajes jugaron un papel importante influyendo en los modos de acompañamiento.

Camila, docente de San Luis, nos cuenta como en sus diálogos con las familias, insistía en la multiplicidad de finalidades que tenían algunas actividades. No sólo iniciarse en la escritura, sino también trabajar la motricidad fina, que era recién un inicio en su proceso de aprendizaje:

“Por ahí había familias que se estresaban mucho porque querían que lo hicieran a su manera, entonces me decía: ‘pero, seño, el cuadrado no me lo hace bien cuadrado’, ‘no, mamá, porque el cuadrado ese lo sabés vos, vos ya sabés ese contenido, el niño no, está en proceso, entonces lo va a saber hacer de una forma, ya después va a ir tomando forma de cuadrado, y ya después lo va a armar bien” (Camila, docente, San Luis).

Camila señala haber mantenido varias conversaciones con las familias, intentando explicar que los resultados de las actividades no iban a ser “perfectos” en forma inmediata. Incluso señala que en reiteradas ocasiones tuvieron que plantear que evitaran comparar la situación de hijos o hijas mayores en relación con esos aprendizajes a la misma edad.

Un aspecto que apareció en muchos casos y que era inédito en el nivel, se relaciona con la incorporación de maestras particulares por parte de muchas familias que consideraban que sus hijos e hijas, sobre todo en sala de 5 años, no habían alcanzado los aprendizajes que ellos creían indispensables. Fue algo recurrente que señalaron diferentes docentes y directoras, que encontraron este tipo de situaciones por primera vez en su trayectoria. Al respecto señala Mariela:

“Uno no le puede decir a la familia, ‘No, no...’, pero bueno, digamos que ejercer una presión no es lo más indicado. Bueno, pueden llegar a tener a alguien piola que les brinde algunas cosas, o no... la verdad es que... Sí, profesores particulares... Entonces también es como que se vuelve a cargar en el niño la responsabilidad sustantiva de su aprendizaje; que ya tiene que estar alfabetizado cuando ingresa a la primaria, y que tiene esto, y que tiene que lo otro... y bueno, no es tan así. Por eso este acompañamiento; ir hablando, comentándoles, explicándoles desde dónde, y hacia dónde... Pero bueno, sí surgió... surgió bastante” (Mariela, docente, CABA).

Es interesante traer las miradas de las familias sobre estas cuestiones, porque son aspectos que han movilizado de diferentes modos a los padres y madres. En algunos casos, donde cuentan con experiencias de hijos o hijas mayores, quizás esas expectativas y miedos en torno al ingreso a la primaria se encontraban más atenuadas. Un ejemplo es el de la familia de Damián, quien tiene una hermana dos años mayor que se encuentra en el nivel primario. La madre cuenta que ellos como padres se encuentran más relajados en torno a las ansiedades y preocupaciones que generan el ingreso a la primaria: *“la verdad no nos preocupa, o sea, como familia no nos preocupa; lo vemos interesado más en los números que en las letras, pero bueno, sabemos que en primer grado van agarrando viaje de a poco, así que no, no es una preocupación” (Amalia, mamá de Damián, Río Negro).*

Distinta es la mirada de Carina, que tiene su hijo de cinco años, el cual se encuentra en 2021 en una sala integrada con otros niños de cuatro años. Al respecto le preocupa un poco su preparación para el inicio de la primaria, dado que al conversar con otra mamá cuyo hijo va a una sala de cinco sin integrar (solo con niñas y niños de cinco) encuentra diferencias entre las actividades que les hacen hacer, y siente que las y los niños de la sala integrada están “desbalanceados”. Aunque reconoce que en forma reciente ha comenzado a ver mayores actividades de escritura. En cuanto a sus propios modos de abordar los aprendizajes vinculados a la lectoescritura, cuenta:

“Tratamos los dos de no invadirlos en el aprendizaje, sino ir en función de la demanda de ellos más que nada. Y por ahí, bueno, te pregunta, ‘¿cómo se escribe Julia?’ Entonces bueno, lo escribimos y él lo copia... ‘¿qué dice acá?’ Ahora está mucho con las letritas que tienen imán y se pegan en la heladera, entonces están con todas las letritas, entonces van armando los nombres, y juegan mucho con esto... Entonces te pregunta ‘¿cómo suena esta?’; ¿cómo suena la otra?, también ahora el hijo de una amiga va a segundo grado entonces le estuvo enseñando... ‘Cristian, esto se pronuncia así, esto es así. Entonces desde el juego me parece que se copan más, que no sea una imposición, digamos...” (Carina, mamá de Cristian y Julia, Buenos Aires).

Ana, la mamá de Sebastián de cinco años, no señala una exigencia en torno a los aprendizajes de su hijo, pero sí enfatiza que le gustaría que avance más. En cuanto a su pasaje en sala de cuatro por medio de la educación remota, relata todos los aprendizajes que Sebastián fue adquiriendo, a partir de las tareas enviadas por el jardín y con su acompañamiento:

“Aprendió a diferenciar los tamaños, aprendió con la actividad de los calendarios que hacíamos con la maestra, aprendió a ubicarse en el tiempo, marcábamos el calenda-

rio, todo el tiempo teníamos los calendarios que después se pegaban en el cuaderno; íbamos marcando día a día. Aprendió a contar hasta diez, escribir los números hasta el diez, a escribir su nombre, sin mirar, sin copiar. Aprendió a dibujarse, que antes no lo hacía, y a reconocerse; aprendió a no salirse de la línea, a dónde es adentro, cuándo es afuera, cuál es más alto, cuál es más chico. Hicieron actividades, por ejemplo, el día de San Martín, a hablar también porque se presentaban, en la actividad de San Martín se presentaban; aprendió mucho, por lo menos Sebastián sí, porque pudo realizar todas las actividades...”

Señala que le gustaría que este año su hijo aprendiese más las letras, el abecedario y cuestiones de matemática, pero nota que el resto de las y los niñas y niños del jardín todavía hay cosas que no saben por lo que la maestra está tratando de nivelarlos a todos: *“ahí mi hijo se siente un poco más frustrado porque él quisiera hacer un poquito más...”* (Ana, mamá de Sebastián, Misiones).

El caso de Luz es interesante para ver la potencialidad de las clases presenciales y del jardín, pero también para comprender los distintos modos de tramitar en el entorno familiar los aprendizajes de las niñas y de los niños:

“Luz hizo un cambio de trescientos sesenta grados, o sea, por ejemplo, te doy un pequeño ejemplo: Lucecita estaba acostumbrada a que nosotros nos anticipábamos a sus necesidades; por ejemplo, ella no pedía nada, y yo era: ‘¿querés esto, querés aquello, necesitás, te alcanzo, te doy...?’ Entonces llegó un momento en que Luz no se identificaba ella como “yo”, era ‘Luz quiere tal cosa...’, siempre en tercera persona, y eso es algo que se trabajó desde, en conjunto con la seño, porque bueno, lo hablamos y demás, y hoy por hoy está logrado muy bien, porque Lucecita empezó, o sea como que se identifica ella como ser individual; es ella. Bueno, y la verdad es que yo estoy hoy por hoy muy contenta; el avance que hizo Luz. Te comentaba justamente que el viernes tuvimos la reunión de la entrega del primer informe, y yo super feliz, porque la verdad es que fue tan gratificante, que en tan poquito tiempo haga un avance, un cambio tan rotundo y tan para bien, que la verdad es que me vine súper contenta” (Mónica, mamá de Luz, Buenos Aires).

La mamá de Luz a lo largo de la entrevista señala que ella no tiene una gran expectativa en cuanto a los aprendizajes, porque entiende que su hija tiene cuatro años, sin embargo, puede observarse a través de su relato los modos en que la incentivaba para aprender diferentes cuestiones, pero que recién con la presencialidad vio que la niña incorporó los aprendizajes y avanzó de manera significativa:

“O sea, ella no hacía ni siquiera un círculo, agarraba los lápices, yo le he comprado siempre lápices, crayones, fibras, todo para que ella dibuje, porque los hermanos dibujan, y ella no te hacía ni un círculo, siempre rayaba, siempre el sistema de ella era rayar. Yo casi me muero cuando al mes de empezar el jardín (presencial) hizo una carita con ojos, una boca... yo casi me muero, para mí fue una cosa tan linda, que fui y se lo dije a la seño, y me dice ‘Sí, porque ella acá dibuja’, o sea que eso es algo que ella incorporó de allá. Acá por ejemplo yo la incentivaba con las figuras geométricas, los números, los colores, hasta sabe palabras, distingue qué es en inglés y qué es castellano, o sea, trataba en lo posible de incentivarla lo más posible, pero no me daba cuenta que si ella no adquiría cosas en otro lado, no las iba a aprender conmigo, de hecho, ella ahora hace un conjunto, que eso es lo bueno, lo que aprende en el jardín con lo que aprendió siempre en casa, con lo que yo le enseñé en casa, y eso está genial” (Mónica, mamá de Luz, Buenos Aires).

4.6 Los aprendizajes que logramos y aquellos que faltan

“Tengo nenes de cinco a los que les cuesta agarrar el lápiz porque uno se da cuenta que en casa no lo hacen, les cuesta escribir una letra, que capaz que en el jardín uno no lo hace como la tarea, como lo hacía en la escuela, pero sí trabaja las prácticas del lenguaje todo el tiempo, entonces el nene va captando, juega con las letras, con los números, el conteo, un montón de cosas. Entonces uno se da cuenta que se ve el desfase por no haber estado con ellos, porque bueno, es como yo siempre digo, la familia no tiene los mismos recursos para guiarlos y ayudarlos...”

(Débora, docente, Buenos Aires).

La vuelta progresiva a la modalidad presencial durante 2021 abrió un verdadero espacio de encuentro a través del cual las docentes pudieron observar, sin mayores sorpresas, pero con cierta preocupación, las consecuencias de un año de educación remota. Al relatar lo sucedido en 2021, docentes y directoras cuentan que se encontraron con niñas y niños diferentes a lo que solían recibir en las mismas salas en el período prepandemia: niñas y niños con juegos muy dependientes de las y los adultos, dibujos más “garabateados” y menos figurativos. Se perciben niñas y niños a quienes les ha faltado la sociabilidad fuera del hogar e, incluso, en algunos casos señalan encontrarse con chicas y chicos con poca autonomía.

Las docentes cuentan que en la mayoría de los casos tuvieron que trabajar temas que en las mismas salas en años anteriores ya tenían incorporados pero que ante la falta de presencialidad no pudieron ser abordados satisfactoriamente. Mercedes, la docente de Salta, señala haberse encontrado con un grupo en sala de cinco años que tenía un mayor avance en el plano del lenguaje, con un mejor desarrollo de lo oral, pero con grandes dificultades para las habilidades de escritura, por lo que elaboró un proyecto para trabajar más intensamente ese aspecto. Otro aspecto muy resaltado se vincula con la realización de ciertas tareas como ordenar y guardar juguetes. Las entrevistadas manifiestan que se encontraron con niñas y niños que no contaban con ciertos conocimientos incorporados y que fue un aspecto a trabajar.

Son varios los aspectos identificados por las docentes que deben ser fortalecidos, no sólo reglas comunes de convivencia, sino también motrices, de vínculo con las y los otros, y también de la necesidad de desarrollar más el lenguaje como herramienta de comunicación. En el siguiente extracto Mariela señala con detalle las cuestiones que fue identificando en la sala de cinco años:

“Este grupo que yo recibo, hizo presencialmente la sala de tres, la sala de cuatro fue el año pasado. Entonces de golpe van al baño y está la puerta abierta; no saben cómo colgar su camperita, no pueden abrir la botella de agua; no se pueden atar un cordón... Cuestiones que tienen que ver con la autonomía. Hay muchas dificultades en el lenguaje, (...) como que están más introvertidos. Cuestiones de la dinámica grupal, que no se sabe el nombre de los compañeros, con los que vienen de la sala de bebés, pero no se vieron un año. (...) Una cosa en lo motriz también: todos muy temerosos para subir y bajar la escalera. Tal vez relacionándose más corporalmente: te empujo en vez de poner en palabras, cuando siempre en la sala de cinco está la presencia de un lenguaje, de un vocabulario más amplio... desde un lenguaje que les permita, más allá de ciertas situaciones típicas, pero les permite resolver los conflictos por medio de la palabra, y eso también cuesta un montón” (Mariela, docente, CABA).

La falta de grupalidad es un aspecto que apareció también en los diálogos con las familias. En el caso de Damián de cinco años, esto aparece con mucho énfasis. La madre nos cuenta que durante su trayecto en la sala de cuatro años en forma remota el vínculo era principalmente con la maestra, no “registraba” ni abría el diálogo con otros niños en la escena

del encuentro sincrónico virtual. Cuando empezó la presencialidad al año siguiente, apareció también el vínculo con las y los otros:

“Estaba feliz de empezar, y siempre fue con ganas al jardín, pero eran muy poquitos, o sea, fue como tranquilo el comienzo, y él, por más que la seño explicaba que los días que no iban ellos era porque iba la mitad de la sala, y nosotros se lo hemos dicho, no llegaba a dimensionar... ‘¿cómo cuando yo no estoy van otros que son de mí misma sala, pero no los veo?’ entonces era como, para él eran de otra sala, no de su misma sala, porque también eran chicos nuevos, para él era todo nuevo, y después, cuando se unieron las burbujas, ahí sintió como que llegaron compañeros nuevos, o por lo menos así lo decía...” (Amalia, mamá de Damián, Río Negro).

En el mismo relato, la mamá de Damián señala con detalle los pormenores que implicaba para las y los niños de la sala vincularse en forma grupal, aspectos que constituyen un aprendizaje en el nivel, aunque en sala de cinco ya se encuentran incorporados:

“Fue más caótico por ahí, no sé si perdió formas de relacionarse, o vínculo social, pero sí fue como mucho de golpe. Después de un año muy tranquilo, y jugando todo un año con la hermana solamente, de repente tener que manejarse en esto de ‘soy amigo tuyo, pero si viene otro y también se quiere meter en el juego, cómo hago...’, como que les está costando, nos comenta la seño, decir bueno no quiere decir que porque juego con vos solo, no puedo jugar con el otro, un poco están como sectorizados, les está costando eso de compartir, o de incluirse mutuamente en los juegos, por lo menos a Damián, hay nenas que son mucho más tranquilas, o más, no sé, por lo menos en eso vemos que les está costando lo de compartir, lo de abrir el juego, o lo de si soy tu amigo no quiere decir que no seas amigo del otro... Pero bueno, las está descubriendo, y es medio de la edad también...” (Amalia, mamá de Damián, Río Negro).

Sin dudas, estos aspectos vinculados a los aprendizajes y prácticas por parte de niños y niñas complejizaron aún más el regreso a las aulas, signado por múltiples formatos, una organización y reorganización constante de las dinámicas del aula y de la institución. Los obstáculos y desafíos para encarar la vuelta a clases fueron muchos y de diversa índole.

5. Los jardines y las familias en pos de hacer sala

Como señalamos al principio del informe, en el jardín de infantes la relación entre la institución y las familias adquiere un sustantivo protagonismo esencialmente debido a las características propias del nivel inicial. La escolaridad de las niñas y de los niños, su asistencia y participación en las actividades, así como el cumplimiento de normas y provisión de materiales requeridos dependen en un alto porcentaje, más que en cualquier otro nivel, de las familias o adultos responsables, de ahí el muy estrecho vínculo que se establece.

En el contexto de la pandemia con la suspensión de la escolaridad presencial; del mismo modo en que fueron reconfigurados los procesos de escolarización, también se vieron alterados los vínculos con las familias. Los jardines tuvieron la responsabilidad de mantener el vínculo pedagógico y ponerse en contacto con los hogares, de modos renovados y diversos, adaptándose a las nuevas formas de “ser y estar” de las instituciones escolares en pandemia.

En los marcos normativos sancionados a nivel federal, la figura de las familias o los hogares aparece en forma recurrente durante el período de suspensión total de clases, aunque sin darle un abordaje específico o singular a ese complejo vínculo. En una de las primeras resoluciones del CFE sancionadas en esa etapa se señala que:

“El Estado Nacional y las autoridades jurisdiccionales, las escuelas, las y los docentes y las familias, comparten responsabilidades y esfuerzos en el sostenimiento de la continuidad pedagógica en el período de suspensión de clases, con el fin de poner a las/os alumnos/as en mejores condiciones para reanudar la escolaridad, reconociendo que estas acciones no reemplazan la actividad escolar, el vínculo que se establece en la escuela con los docentes y con los pares, ni la experiencia social del aprendizaje con otros” (Res. CFE 363/20, pág. 1).

Así, se reconoce que la continuidad pedagógica no puede reemplazar la experiencia escolar, pero en este nuevo esquema las familias aparecen como un actor indispensable para garantizar tal continuidad. De este modo, se identifica a las familias como un actor diverso, que posee diferencias en sus condiciones de vida, atravesadas por los niveles de pobreza y desigualdad en el acceso a conectividad y dispositivos. Estos condicionamientos, se indica, se vieron profundizados en pandemia, por lo que se admite, que impactaron fuertemente en las posibilidades de acompañamiento a sus hijos e hijas en edad escolar.

En cuanto a lo específico del nivel inicial, en el documento donde se establece un marco federal de orientaciones para la contextualización curricular durante 2020 y 2021 se pone a los hogares como un espacio central cargándolos de expectativas: *“los gestos, los guiños, los aromas y sonidos propios de las salas del jardín quedaron en suspenso y los hogares se volvieron espacios en los que algo de la educación inicial esperábamos que suceda, asumiendo las realidades y problemáticas familiares que se derivaban de la pandemia y sus consecuencias.”* Aquí, los docentes aparecen como responsables de la enseñanza *“pero asumiendo a las familias como aliadas en este proceso”* (Anexo Res CFE 367,20, pág. 5).

Sin mayores marcos político-educativos, las instituciones encararon la tarea de reorganizar sus dinámicas institucionales para garantizar el vínculo con las familias. En los siguientes apartados abordaremos las formas que asume esa relación, indagando tanto en las reconfiguraciones como las continuidades respecto al período previo a la pandemia. A continuación, analizaremos algunos de los sentidos que aparecen en torno al jardín de infantes como institución educativa, donde se ponen en juego representaciones y expectativas que se tensionaron y resignificaron durante la suspensión de la presencialidad.

5.1. Sentidos en torno al jardín de infantes y sus resignificaciones durante la pandemia

“Nosotros sabemos que somos para algunas familias la guardia barata, la niñera gratis... Pero no importa. Cuando empieza la sala de 3 a mí no me interesa que la mamá piense así. Lo que me tiene que preocupar es que cuando terminó sala de 3, la mamá siga pensando así.”

(Cora, directora, San Luis).

Este eje de análisis nos remite a indagar y reflexionar acerca de los sentidos que atribuyen los equipos directivos, docentes y familias a los jardines de infantes en tanto espacios educativos, pero también de cuidados. La tensión entre cuidado y enseñanza que atraviesa al nivel aparece claramente en estas miradas donde desde la perspectiva de los actores institucionales hay un fuerte discurso en torno al valor educativo de todas las tareas que se llevan adelante, aún de las de cuidado. Por parte de las familias se puede identificar la necesidad de encontrar un espacio confiable donde dejar a sus hijos e hijas mientras pueden desarrollar tareas domésticas y/o laborales. Si bien ambas miradas pueden ser complementarias, en el día a día también pueden generar algunas tensiones dado que la institución requiere de la familia para complementar y profundizar los saberes impartidos en la institución escolar.

Débora, docente en una institución de Buenos Aires, ante la mirada y reflexión sobre el jardín de infantes menciona que *“el nivel muchas veces es desprestigiado, y piensan que solo vamos a jugar, pero que tiene toda una intencionalidad detrás. Entonces explicarlo y mostrarles a las familias que no es en vano lo que uno hace, no es hacer por hacer. Creo que eso genera el vínculo de la comunidad con el lugar”*. Esta tarea implica una acción continua para transmitir a las familias en cuanto a la función del jardín y el objetivo del juego con un sentido planificado y orientado, y a la vez, diferente al que se tramita en los hogares.

La docente de Moreno resalta que el nivel inicial es el primer contacto con el sistema educativo y lo interesante es que es el encargado de ingresar a las familias en la escolaridad, tal como mencionamos con anterioridad, señala que se transmiten y se enseñan muchos aspectos de lo institucional y pedagógico, que se presentan con una valoración positiva en la percepción de las familias. Las explicaciones, instrucciones y acompañamiento que ejercen las docentes para que cumplan con la presentación de documentación para declaraciones juradas y otras informaciones ad-hoc sensibilizan para el aprendizaje y toma de conciencia acerca de lo que implica la construcción de la ciudadanía.

En las voces de las directoras entrevistadas surge que el espacio del jardín se expresa con aprendizajes que están atravesados por el juego que a su vez se articula con actividades que llevan a la práctica la socialización y la enseñanza de habilidades para los niños y niñas. De hecho, Laura, directora de un jardín de Misiones, menciona que aun cuando muchas familias tienen otros jardines más cerca, su elección tiene que ver con el reconocimiento acerca de las acciones y el recorrido en el tiempo de la institución. Se destaca que las familias buscan y demandan a la institución aspectos que consideran fundamentales en la formación de las niñas y niños. Además, valoran también aspectos sobre la dinámica institucional que asumen las escuelas: las formas de organización del jardín, la propuesta comunicacional, el tipo de seguimiento junto con la contención y acompañamiento a las y los niños y familias.

Andrea, una de las directoras, menciona que, en las entrevistas a las familias, cuando preguntan acerca de la motivación para anotar a las niñas y los niños, en muchos casos surge la necesidad de que estén con otras y otros niños. El espacio institucional aparece como la oportunidad de la socialización, *“no hay mejor lugar para el pibe que esté dentro de la es-*

cuela... Los contextos son muy variados, y hay familias que tienen algunas dificultades serias” (Andrea, directora, Buenos Aires).

Asimismo, estas valoraciones y expectativas se entrecruzan con la oferta disponible de salas. Laura, directora de Misiones, da cuenta de los criterios y las vacancias que hay para cubrir sala de 3 años que al no ser una sala obligatoria se complica a la hora de generar vacantes. En este caso menciona que:

“La prioridad del ingreso la tiene la sala de 5 años, sala de 4 años, sala de 3 años. [En su provincia- específicamente], no hay oferta de jardines de 3 años a nivel estatal. El gran bache que hay, que es una pelea que se viene dando desde hace un montón, es que haya jardines maternos o que haya amplitud, y que haya sala de 3 años en los jardines de infantes. Entonces, somos uno de los pocos jardines que tiene la posibilidad de las salas de 3 años pero la tiene en la medida que no se cubran las vacantes de 4 y 5, entonces entran todos los de 5, entran todos los de 4, y en febrero, una vez que ya entraron, que ya estaba todo acomodado, vemos cuántas vacantes quedan, se hace la inscripción, y se hace sorteo, porque dentro de lo injusto es lo más justo el sorteo, y entonces después terminamos con una lista de espera y vamos haciendo entrar a medida que se van generando vacantes” (Laura, directora, Misiones).

En este sentido se ponen en evidencia las deficiencias que existen en algunas zonas en cuanto a la disponibilidad de oferta estatal y cómo esa realidad es una limitante para muchas familias a la hora de poder elegir o no la escolarización de sus hijas e hijos. Traemos nuevamente como ejemplo el caso de Mónica, la mamá de Luz que, al no encontrar vacantes en sala de 3 para su hija, y con la definición de suspensión de la presencialidad en pandemia, decide no seguir buscando alternativas para que su hija inicie el proceso educativo.

A partir de la pandemia, los sentidos que se le otorgan a las instituciones educativas del nivel inicial se ven resignificados. Como hemos desarrollado anteriormente, para algunas familias participar de actividades remotas, o bien, organizarse para llevar a sus hijas e hijos durante el 2021 constituyó más bien una fuente de problemas que una necesidad o parte de una solución. Sin embargo, aun con esta premisa, muchos decidieron participar de las propuestas dado que encontraban allí una revalorización de lo que sucedía en ese espacio.

Resulta significativo resaltar que de los testimonios de directoras, docentes y familias surge que el jardín se fue constituyendo como un espacio muy valorado por parte de las familias en términos de la capacidad para transmitir aprendizajes, socializar, jugar y asumir roles y contemplar diversidades por parte de niñas y niños. No se presenta sólo como un espacio donde las/los cuidan para que sus madres y padres (o personas mayores que las y los tienen a su cargo) puedan ir a trabajar. A partir de lo relevado en esta investigación podemos señalar que, en tiempos de suspensión de la presencialidad, muchas familias comprendieron que el jardín es una usina de enseñanzas diversas, un espacio de construcciones múltiples, y que solo es posible en ese tiempo y con esos actores, independientemente de la modalidad. Si bien se han presentado situaciones en que las familias se sintieron sobrepasadas y tuvieron que enfrentarse a muchas dificultades para poder acompañar los procesos de las niñas y niños, sin embargo, se observa que la mirada atenta y personalizada de las docentes se hizo presente para fortalecer roles y enseñanzas, a veces, acompañando a algún integrante de la familia para que esté al lado de esa niña o niño.

El desafío de la heterogeneidad de realidades de niñas y niños y sus familias en cuanto a pertenencias sociales, condiciones económicas, y también en relación con sus posiciones ideológicas fue una constante que se evidenció en la mayoría de las entrevistas y tuvo un correlato con los modos de afrontar la escolaridad en un contexto de excepcionalidad, que solo hizo reforzar situaciones preexistentes. Se presentaron casos de familias a las que durante la pandemia se les tuvo que enseñar el uso de herramientas para poder sostener la comunicación, otras a las que se las convocó directamente al jardín, cada semana o cada quince días para entregar materiales y explicar algún procedimiento/metodología. Como ya

hemos anticipado, a partir de los relatos surge claramente que se priorizó la búsqueda del contacto y de la continuidad vincular y pedagógica, con una diversidad de resultados. Desde las diferentes propuestas se planteó el desafío de que esa heterogeneidad no se transforme en desigualdad, aspecto que, desde la voz de las entrevistadas, parece no haberse podido resolver en pandemia.

La exigencia hacia la institución escolar implicó diferentes estrategias de trabajo, las cuales posiblemente hayan respondido a una heterogeneidad sociocultural presente en cada institución, rasgo que ya caracterizaba la tarea institucional pero que se potenció durante la pandemia. Ante la necesidad de improvisar para poder garantizar el derecho a la educación en cada etapa de la pandemia, quedó en evidencia la flexibilidad que pudieron desarrollar muchas instituciones, rasgo que, según los testimonios, ya era característico en esos equipos directivos. En el siguiente apartado veremos los modos en que las instituciones debieron adaptarse a esta nueva etapa, resignificando algunos aspectos vinculados a su identidad.

5.2 Puertas abiertas: entrar y estar en el jardín

"En épocas de no pandemia hacíamos jornadas los sábados donde las familias venían a pintar, a arreglar lo que se podía arreglar, y no quedaba solo en el arreglo. Tratábamos de que fuese una jornada compartida, que más allá de que el jardín quedara arreglado, ellos se sintieran a gusto estando adentro del jardín"

(Andrea, directora, Buenos Aires).

Los relatos de las entrevistadas recogidos durante el trabajo de campo dan cuenta de la característica histórica del jardín de infantes en tanto espacio educativo de puertas abiertas. El jardín aparece, sobre todo en las voces de las directoras y docentes, como un espacio transitado también por las familias que son invitadas por distintos motivos y actividades. Si bien en los testimonios se evidencia que -como todas las instituciones escolares- el jardín de infantes pone límites en torno a la intervención en las decisiones y acciones institucionales, también aparece la interpelación a las familias o adultos responsables para que se sumen a las propuestas y al propio espacio institucional, como lo detallan dos directoras:

"Nosotros éramos, somos, un jardín de puertas abiertas...De que las rondas se hacen con todas las familias en la sala (la ronda de inicio). Las familias entran a buscar a sus hijos al jardín, entonces la charla era (voy a hablar en pasado porque ahora no es así) la charla era cotidiana con la maestra, o con las distintas maestras. Con esta cosa de rotar, por ahí había una maestra que te contaba, y te decía "charlalo con fulanita que te cuenta lo que pasó hoy en el día" (Romina, directora, Río Negro).

En el caso de Amalia, una de las madres entrevistadas que asiste al jardín en donde Romina es directora, destaca y valora lo importante que es que la institución comprenda el hecho de que las familias asistan "cuando pueden":

"(El jardín) siempre fue bastante abierto, desde que lo conozco yo, desde el 2017 siempre la ronda de inicio era de ocho y media a nueve menos cuarto, y ahí podía pasar el que quería y quedarse ese rato acompañando. Después, tenían días clásicos de invitar a las familias, no me acuerdo el nombre, pero era uno de lectura, que decoraban todo el jardín, cada taller con una temática, con libros de esa temática y podía ir alguien de la familia o una tía, lo que sea, abuelo, para acompañar y leer cuentos ahí. Tenían varios días clásicos, pero no exagerado, no esos jardines que todo el tiempo te están pidiendo algo... Yo creo que no invitaban más porque saben que las familias no pueden, digamos, como que invitaban lo justo y, así y todo, se complica que siempre estén todos,

porque muchas familias trabajan los dos, a la misma hora, pero, no sé, bastante dinámico, siempre había algo, pero no obligatorio, no muy formal, sin mucha presión” (Amalia, mamá de Damián, Río Negro).

En épocas de pandemia, esa invitación a entrar y estar en el jardín deja de ser posible en los términos en que se daba previamente y, según el corpus analítico trabajado, es una práctica que también añoran algunas familias, no solo por la participación en la institución sino en cuanto a su función como espacio de socialización con la comunidad educativa en su conjunto. Las familias ya no pudieron ser invitadas a atravesar la puerta del jardín, pero son interpeladas a participar en forma mucho más activa para poder mediar entre las docentes y las y los niños para cumplir con la continuidad pedagógica. Esto provocó una reconfiguración de la manera en la que se da y se construye (también se desdibuja o, incluso, se pierde) la relación entre el jardín y las familias en condiciones de excepción.

Un aspecto que ha reconfigurado en cierto modo el rol del jardín se vincula con ciertas tareas o responsabilidades que éstos tuvieron que afrontar en función del contexto de pandemia. La entrega de alimentos para las familias que se encontraban en condiciones de vulnerabilidad fue uno de ellos, y el seguimiento de casos de COVID-19, solicitado por las administraciones jurisdiccionales, fue otro ejemplo. De esta manera, en los testimonios referidos al sostenimiento del vínculo familia-jardín aparece el rol del Estado como responsable sanitario, además de educador, como señala una docente:

“Nosotros hacemos un seguimiento, semana a semana, vamos anotando con la seño. No importa si no manda la tarea hecha. La importancia es que vos sepas cómo está ese nene. Entonces hacíamos un seguimiento así: les preguntaba cómo estaba el nene y capaz no me contestaban, pero bueno, lo que hace una es preguntarles por privado ‘¿cómo están?, ¿qué pasó en casa?’. Familias que han tenido COVID, y uno les pregunta después cómo están, porque termina siendo un seguimiento de personas con COVID. Todos lo subimos a un Drive, porque lo van controlando los directivos y la secretaría, porque eso, todo, se va elevando a inspección” (Débora, docente, Buenos Aires).

Si bien estos aspectos pueden identificarse como una reconfiguración de las responsabilidades de los jardines, no dejan de plantear una continuidad con la función histórica que ha desarrollado la escuela y el jardín en relación con el control del calendario de vacunación e incluso la transmisión de pautas de higiene y cuidado. Del mismo modo, la entrega de alimentos no es más que la garantía del servicio de comedor y de desayuno/merienda que garantizaban las escuelas antes de la pandemia.

Junto con estas tareas que deben encarar los jardines en este período, aparece la necesidad de emplear nuevas estrategias para llegar a las familias, y a la vez, son las familias las que deben dejar “entrar” al jardín en sus hogares. En el siguiente apartado exploramos los diferentes modos en que los jardines intentaron entablar el vínculo con las familias y también, las respuestas y percepciones que las familias construyeron en esa relación.

5.3 El vínculo como prioridad, la heterogeneidad como desafío

“Ellos buscaban contactarte de todas formas, en el caso de la maestra de Sebastián, había madres que no tenían dispositivos entonces no me acuerdo cómo hicieron, pero se contactaron con las abuelas, que tenían dispositivos. Ellas buscaban la forma de encontrar al chico”

(Ana, mamá de Sebastián, Misiones).

El propósito de las instituciones en período de pandemia fue mucho más allá de garantizar algunos servicios y controles básicos, como los relatados en el apartado anterior. La

búsqueda por mantener un vínculo tuvo que ver en un principio con abrir un canal de diálogo, de contacto, y luego se fue complejizando para entablar también un vínculo pedagógico. En esta tarea, las instituciones se encontraron con ciertas resistencias y dificultades en el diálogo. Esa ineludible mediación por parte de las familias, según relatan las entrevistadas, en ocasiones se veía impedida y llevó a las docentes y directoras a buscar nuevas estrategias o discursos de interpelación, como muestran los siguientes testimonios:

"A mí me ha pasado de familias que me rechazaban la llamada directamente. Como nos ha pasado, también, de nenes que se conectaban con la seño, y después la mamá me mandaba mensajes a mí... Si yo lo podía sumar a mis llamadas porque el nene se quería sumar conmigo (y no con su docente)" (Débora, docente, Buenos Aires).

"La maestra le había mandado a hacer (a las familias) una banda numérica, porque después con esa banda numérica que hacían en casa jugaban en el jardín. Entonces no, (la familia decía) 'le pidieron los números, y los números no los sabía'... Entonces le decíamos que eran actividades para hacer en conjunto, para hacer en familia" (Débora, docente, Buenos Aires).

Por otra parte, en las entrevistas se mencionan negativas a "dejar entrar" a las docentes al hogar ante las propuestas de realizar encuentros por plataformas de videollamadas, manifestando malestar o incomodidad por dar a conocer sus casas o prácticas domésticas.

"Pasan situaciones donde las familias están de acuerdo, y otras que no les gusta, porque también es meterse en la casa del otro. Así como yo busco la manera de que mi casa esté todo ese día tranquilo para que no interfiera, yo creo que ellas también, es como que estás en la casa de ellos..." (Débora, docente, Buenos Aires).

Como se puede ver, las situaciones en las que se identifican ciertas resistencias a la participación por parte de las familias son diversas. Por lo que sugieren los testimonios, no siempre son respuestas conscientes o que manifiestan una negativa a entablar vínculo en forma rotunda, sino que pueden intervenir factores menos tangibles como la vergüenza, el desconocimiento de los propósitos de algunas actividades o incluso, la falta de conciencia sobre la importancia de sostener algunos espacios. A estas condiciones se les deben sumar otras vinculadas a la imposibilidad del acceso a dispositivos e internet, a veces por no contar con las condiciones necesarias y otras (en forma más aislada) por la negativa de algunas familias al uso de pantallas por parte de las y los niños:

"No llegamos a todas las familias. Teníamos familias que no tenían conectividad, familias que por ahí tenían, pero no tenían los dispositivos... Familias que taxativamente dijeron 'Pantalla no', y les explicábamos que no necesariamente era la pantalla. Pero no, no estaban de acuerdo con la virtualidad" (Romina, directora, Río Negro).

Y es frente a esas diversas situaciones que el jardín ha tenido que buscar otras formas de llegar, a veces con éxito y otras sin. Aunque se hace evidente, a partir de los relatos, que la insistencia por saltar las barreras de todo tipo y entablar vínculo con las familias es un objetivo en el que se insistió. En los casos de zonas menos pobladas, se identifica cierta ventaja para lograrlo, dado que hay una cercanía a los hogares y un conocimiento más cercano de algunas familias: *"Lo que tiene esto de los pueblos es que, por un lado, o por otro, podemos llegar a dar con la familia... Y a las abuelas las enganamos, un ratito, aunque sea, ellas presentes siempre"* (Romina, directora, Río Negro). Podemos señalar también como ejemplo el caso de Mariana, la docente de Salta, que ha llegado a recibir en su casa a algunos estudiantes con dificultades puntuales, para acompañarlos en el proceso de aprendizaje en forma más personalizada.

Sin embargo, así como hubo resistencias y dificultades, también se identifica en la voz de todas las entrevistadas un gran reconocimiento al accionar del jardín, así como también un sentimiento de acompañamiento hacia las familias. Como ha sido señalado en otros apartados, las familias destacan y, de alguna manera, agradecen la actitud contemplativa

que han tenido las instituciones en relación con el contexto de excepción y de las situaciones singulares de cada familia. Desde la voz de una de las directoras entrevistadas, esto obedece a una actitud de reflexión constante acerca de las mejores estrategias para llegar a los hogares, ejercicio frecuente incluso antes de la pandemia:

“La realidad es que estamos todo el tiempo cuestionándonos, previamente porque ya nos cuestionábamos, pero estamos todo el tiempo buscándole la vuelta a qué es lo mejor, y una de las cosas que descubrimos es esto de la flexibilidad, que más que nunca tenemos que ser flexibles, porque las realidades de cada uno son distintas, y los temores de cada familia son diferentes” (Romina, directora, Río Negro).

Sin embargo, ese atender y comprender las diversas situaciones, y la flexibilidad, no implica para el jardín resignar su función educativa, lo dejan en claro en las entrevistas realizadas y según relatan directoras y docentes lo hacen saber a las familias. En ese sentido, permanentemente se insiste en la importancia del jardín. Porque, como advierte una docente, *“a veces las familias dejan el nivel inicial para lo último. Se centran en el secundario, en el primario y, por último, hacen las actividades del jardín”* (Débora, docente, Buenos Aires).

Por otro lado, en los relatos se identifica que los aportes y acompañamientos realizados por el jardín constituyeron una enseñanza bien recibida por parte de las familias. Se valora y escucha lo que se les dice desde el jardín. Son las propias entrevistadas quienes al relatar situaciones retoman lo que las docentes recomiendan o explican, dándoles entidad de voces autorizadas:

“Como dijo la maestra: ‘ustedes tienen que hacerle la hora de la tarea, enseñarle la tarea, que se acostumbren a hacerla, porque si ustedes hacen un día sí y un día no, una semana sí, una no, pierden el hábito’. Entonces, era mucha responsabilidad nuestra hacerle hacer las actividades. Ella nos recomendaba que las hagamos en la hora que ellos tienen la escuela, para que el año que viene estén más acostumbrados. Hubo padres que sí, nos metíamos de lleno, y otros padres que por ahí no les interesaba tanto o les costaba. Yo no sé la situación, no puedo juzgar porque no conozco cada casa en particular, ni la relación, pero eso se notó este año, sí; chicos que estaban más avanzados, y otros que estaban más atrás en los conocimientos, eso se notó” (Ana, mamá de Sebastián, Misiones).

El contacto con la maestra es reivindicado y agradecido por parte de las familias. Destacan la orientación en torno a las actividades, la interacción a partir de ellas, pero también lo afectivo que en ese vínculo se pone en juego, tal como remarca Amalia al contar: *“Con Damián sentimos que (la seño) lo acompañó siempre, cariñosamente, con mensajes, con llamados, siempre era un trato fluido, atento, o si Damián contaba algo, le seguían el hilo, no es que se cortaba ahí”* (Amalia, mamá de Damián, Río Negro).

Desde el lado de las docentes se advierte esa atención, valoración a lo que ellas dicen, plantean, enseñan a las familias y, de manera indirecta, dejan ver la percepción de que su tarea profesional y también personal es valorada. En esta etapa desde la mirada de Débora parece haberse vuelto más evidente el hecho de que la tarea docente implica un conocimiento específico y que la conducción de una clase no es tarea “natural” o sencilla:

“Yo creo que lo positivo es cuando uno puede demostrarles a las familias qué es lo que enseña, lo difícil que es enseñarle a un nene de cuatro o de cinco años. Eso es lo más positivo, que las familias se pudieron meter en el aula, digamos, y no es tan sencillo sentar a un nene, ayudarlo o explicarle algo. A veces cuesta con uno, porque justo lo decíamos ayer con nuestras compañeras, que a veces pasa que las familias no entienden cómo nosotras no podemos. Por ejemplo, se caen, se golpean, ‘¿y cómo no lo viste?’, y uno a veces dice: ‘pero tengo treinta no es que es uno solo...’. Pero creo que eso fue lo positivo, que las familias puedan ver que le ponemos onda a lo que hacemos, y bueno, a veces también somos media payasas porque... a veces uno se graba bailando, cantando. Es parte del trabajo, aunque eso no desmerezca que nos basamos en normativas y un montón de cosas.” (Débora, docente, Buenos Aires).

Otro aspecto que nos parece sustantivo resaltar se vincula con identificar con más claridad quiénes son los integrantes de las familias que aparecen con mayor frecuencia en el ámbito del nivel. Si bien en los testimonios citados arriba se mencionan a diferentes integrantes de la familia en relación a la mediación con el jardín, cabe destacar que en la mayoría de los casos (sino en todos) al aludir o detallar concretamente quiénes son las personas responsables de mediar se habla de “las madres”. Una de las docentes entrevistadas refiere a esa presencia claramente al precisar que *“el único enlace entre nosotras y los nenes son ellas, las mamás, es así”*. Es muy habitual en el nivel encontrar como puente con el jardín la figura femenina: las madres, las abuelas. En la pandemia este aspecto en general se vio recrudecido, dado que fueron las mujeres las que asumieron mayormente el acompañamiento de sus hijos e hijas en las actividades escolares. Si bien aparecen también algunas identificaciones de presencias masculinas, según nuestras entrevistadas, se trata de casos aislados.

La heterogeneidad de respuestas y condiciones a la que se enfrentaron las instituciones a la hora de entablar vínculos durante la pandemia forma parte del escenario habitual en el que desarrollan sus actividades. A lo largo de las entrevistas han emergido diversas situaciones que ponen de manifiesto esta cuestión, sobre todo en relación a temas muy sensibles como cuestiones vinculadas a la perspectiva de género.

Así, la heterogeneidad social e ideológica de las familias se convierte en un desafío constante a la hora de la transmisión de los contenidos curriculares; de cuestiones vinculadas con el juego y el ejercicio de los roles; y de los cuidados en general. Las instituciones se enfrentan con miradas y diversidades culturales que ponen en tensión continua las estrategias para aproximarse a tales contenidos. Un caso singular para ejemplificar esto lo trae Romina, la directora de un jardín de Río Negro:

“Tenemos chicos y chicas que vienen de familias del barrio militar, del Centro Atómico, de familias del barrio, ocupantes de barrios populares, y ocupantes de familias más hipoponas, familias más de clase media, con trabajos más estándares, empleados o comerciantes... Al momento de trabajar determinados temas, desde la ESI hasta temas que tengan que ver con la historia reciente, son cuestionados”.

En este sentido, Romina cuenta la dificultad de abordar algunos contenidos y realizar algunas actividades porque no todas las familias lo reciben del mismo modo:

“Una vez al año, en octubre se hacen jornadas para trabajar aspectos vinculados con la erradicación de la violencia de género, y hay que ser muy sutiles y cuidadosos en la transmisión del mensaje. En el jardín hay maestras que naturalmente hablan con la ‘e’, o les saldría hablar con la ‘e’, otras que vamos con el ‘chicas y chicos’, ‘familias’ y otras que están como más rezagadas en ese aspecto. Entonces eso mismo traducido a la familia tenemos que ir como sosteniendo eso, pero bueno, nos pasó que cuando empezamos con todo este cambio... viste que teníamos que decir ‘reuniones de padres’ que pasaron a ser las ‘reuniones de familia’” (Romina, directora, Río Negro).

Asimismo, de algunos de los relatos se desprenden que las capacitaciones sobre ESI, han abierto un abanico de estrategias para directivos y docentes que se presentan como fundamentales para enfrentar situaciones vinculadas con la detección de violencia intrafamiliar o para trabajar la igualdad de género con la finalidad de eliminar estereotipos de género y de este modo fomentar reflexiones sobre discriminación sexista y a su vez el impacto que se da en las familias. Se destaca el tratamiento de la temática, en sintonía con la Convención sobre los Derechos del Niño y los diseños curriculares del nivel, la visión de los niños y niñas como integrantes de las familias y de la comunidad, con derechos y responsabilidades adecuados a la edad y etapas de desarrollo en donde se conciben como ciudadanos integrales. Se hace foco en que las experiencias tempranas impactan en los desarrollos futuros de los sujetos sociales.

Podemos señalar entonces que lo novedoso de la etapa de excepcionalidad se vincula más con la incorporación de nuevas maneras de transitar los procesos de escolarización,

que con la elaboración de diferentes estrategias para “llegar” a las familias. Como hemos visto, tal tarea se desarrollaba con mayor o menor intensidad en relación con los temas o situaciones que se buscaban abordar. En el próximo apartado profundizaremos en los nuevos modos de comunicación que impuso la educación remota y la revisión de su uso a medida que volvió la presencialidad.

5.4 La alteración en los modos de comunicación

“Nos manejábamos lo más bien, con mensaje de texto, o sea con Whatsapp, porque la señora nos dio, estamos en un grupo de la sala, y tenemos el teléfono de ella que es para comunicarnos de manera privada por si tenemos alguna consulta en particular que es privada (...) Entonces a veces quizás uno tiene una inquietud, algún problema que quiere comentarlo y no quiere que todo el mundo en el grupo lo esté sabiendo”

(Mónica, mamá de Luz, Buenos Aires).

La comunicación aparece como otro aspecto clave en las entrevistas analizadas desde la perspectiva relacional de jardín y familias. Con la irrupción de la pandemia y la suspensión de la presencialidad escolar necesariamente se modifican los canales de comunicación y aparecen en escena algunos que no eran los habituales en el jardín. El tradicional cuaderno de comunicaciones, los llamados a reuniones presenciales (grupales o individuales) y los comentarios de las docentes en la entrada o salida del jardín se reemplazaron por los llamados a celulares, sobre todo, a través de servicios de mensajería instantánea, ya sea con listas de difusión, grupos o videollamadas para comunicar temas. También, con menor influencia, se usaron los grupos cerrados a través de redes sociales. En la medida que se prolonga el aislamiento se van adecuando las modalidades y estrategias para que la continuidad escolar fuera más accesible a las diferentes realidades y posibilidades. Lo cierto es que la adecuación consistió en acercarse a las necesidades materiales y culturales de cada familia.

Sin embargo, es importante reforzar el hecho de que muy comúnmente la única manera de comunicarse y llegar a las familias fue la visita presencial. Varias de las entrevistadas relatan situaciones habituales como el ir a la casa de algún estudiante, ya sea porque no contestaban los mensajes o porque no disponían de recursos para hacerlo, o para resolver las actividades. Existen testimonios que dan cuenta de haber llevado fotocopias con consignas; realizado visitas para saber cómo están las y los niños; y de haber mantenido comunicaciones con las familias sobre la importancia de sostener el vínculo con el jardín y realizar algunas de las actividades. Lo cierto es que este tipo de contacto presencial no podía realizarse con frecuencia por lo que fue difícil de sostener.

Según se registró en estudios previos (INFoD, 2021; SEIE, 2020) las aplicaciones de mensajería instantánea fueron uno de los medios más utilizados para establecer los contactos, tanto por cuestiones pedagógicas como administrativas e incluso para saber cómo se encontraban las y los niños, en tanto responsabilidad del jardín como institución estatal. Estos medios fueron muy útiles desde la mirada de docentes y familias, pero también generaron algunas controversias a mediano plazo que abrieron la pregunta respecto de si tal cambio representaba una transformación que llegó para quedarse u obedecía a la etapa de excepción.

En general, la percepción de las familias sobre el uso de este tipo de vías de comunicación era altamente positiva, simplificaba para ellas el acceso a la información y a la vez, permitía un diálogo más fluido con las docentes, lo que hacía que sea la vía más conveniente como lo explicitan los siguientes testimonios:

“A mí me resulta más práctico el tema del Whatsapp, creo que a todos nos resulta más práctico, si tuviese que pedir una entrevista o lo que sea... Ellas (las docentes) tienen posibilidad de mandar toda la información que sea necesaria” (Carina, mamá de Cristian y Julia, Buenos Aires).

“Está la comunicación presencial, si vos te vas a la escuela, una vez que ellos entran a las aulas, están las directoras, están las maestras, te podés acercar, no hay ningún problema, y también está la comunicación por Whatsapp, sea el caso de que haya una reunión, o no haya clases nos avisan por Whatsapp antes y la verdad que se agradece” (Ana, mamá de Sebastián, Misiones).

De todas maneras, a lo largo del 2021 se empieza a advertir que el uso de este servicio de mensajería podría quedar en términos generales circunscrito al contexto de suspensión de presencialidad. A pesar de que se reiteran los relatos de directoras, docentes y familias sobre el buen uso y lo práctico de ese canal para la etapa de la no presencialidad, en las descripciones sobre las experiencias de 2021 ya empiezan a relativizar el uso y la efectividad de ese canal, en gran medida por las nuevas lógicas de trabajo, relación y tiempos, que se incorporan o retoman al regresar al jardín presencial.

Estos modos instantáneos de comunicación fueron muy útiles en la etapa de la suspensión de la presencialidad, fundamentalmente por la rapidez y la comunicación inmediata que generaron, pero también se advierte que vienen a romper con ciertas dinámicas propias de la vida escolar. Aparecen entonces algunas cuestiones que tensionan la relación familias-jardines y también se expresan algunas diferencias entre los distintos actores de la propia institución, como muestra el relato de una docente:

“Tengo familias que son re colgadas, que me han mandado ayer a las ocho de la noche: ‘seño, ¿cuándo tiene que ir mi hijo?’, ‘y no, mamá, era hoy el día. Yo igual los tengo... cada burbuja tiene un grupo de Whatsapp, entonces en cada burbuja aviso, y aviso en el general, y aviso en otro que tenemos de egresados, pero igual, algunas son re colgadas, es la verdad” (Débora, docente, Buenos Aires).

Esta facilidad en el acceso al diálogo y la inmediatez que ofrece este tipo de vías de comunicación fue uno de los principales motivos que erosionaron, con el paso del tiempo, la mirada positiva sobre estos medios desde los equipos institucionales. Al decir de las entrevistadas, directoras y sobre todo docentes, la dificultad para poner límites a las comunicaciones fue una de las razones por las que con la vuelta a la presencialidad se dejara de usar ese canal, pese a reconocer sus potencialidades en tanto medio de comunicación. Así, se fue registrando como en gran medida todos los medios de comunicación fueron reemplazados por una vuelta al tradicional cuaderno de comunicados.

La vuelta a la presencialidad trajo nuevamente a la cotidianeidad los “viejos” modos de comunicación, como si se buscara preservar ese espacio que representa la vida escolar y el aula. Los límites al uso instantáneo que ofrece el celular y esa inmediatez que genera, promueven nuevamente el acercamiento físico a la institución y la búsqueda por entablar vínculos más institucionales. Estos cambios, que desestiman los beneficios planteados por las familias, pueden condensar la necesidad de volver a sacralizar ciertos aspectos de los espacios escolares que se perdieron durante la pandemia.

6. Reflexiones finales

Los procesos de escolarización durante los años 2020 y 2021 han sufrido una serie de alteraciones profundas, en un contexto de excepción a nivel mundial. El estudio respecto de tales alteraciones en el nivel inicial y los modos en que fueron transitadas tanto por escuelas como por familias constituye un aporte importante para comprender no sólo aquellas modificaciones y adaptaciones sino también para conocer cómo impactaron en los distintos actores de la comunidad educativa, entendiendo que tuvo efectos profundos que siguen operando, aun en la actualidad, en sus modos de pensar y actuar.

A lo largo del trabajo de campo hemos analizado las voces de directoras, docentes y madres que aportaron desde sus experiencias y perspectivas en sentidos diferentes. Aunque las vivencias de todas ellas han sido diversas, constituyeron “ventanas” que nos permitieron conocer y analizar aspectos distintos. Las directoras mostraron una mirada más institucional, en torno a lo organizativo y a definiciones más estructurales, donde los conflictos o dificultades aparecen en forma más soslayada. Las miradas de las docentes, en cambio, muestran otros aspectos como los modos en que se relacionaron con estudiantes y familias. En esos relatos, dada la cercanía de los vínculos, aparece con mayor frecuencia la problematización de lo social y pedagógico de manera sistemática. Las dificultades cotidianas para afrontar los procesos de escolarización aparecen con mayor nitidez, donde la experiencia y las trayectorias formativas y profesionales de las docentes coadyuvaron para tramitarlos. Por su parte, las madres entrevistadas aportaron la experiencia del acompañamiento a sus hijos e hijas en la tarea educativa. Lo singular en estos casos es que todas las familias entrevistadas decidieron que sus hijos e hijas participen de las actividades planteadas por las instituciones, en forma presencial o remota. Las experiencias familiares donde se expresan mayores distancias o dificultades en la asistencia al jardín se identificaron a través de los relatos de los actores institucionales, sobre todo a través de la voz de las docentes.

La etapa de excepción aborda al menos dos años que, en términos de la organización de los prácticas educativas e institucionales, han sido profundamente diferentes. El año 2020 se caracteriza por un escenario donde los procesos de escolarización se viabilizaron a través de una educación remota, no presencial. La declaración del ASPO irrumpió al inicio del ciclo lectivo y, si bien al principio se planteaba por unas semanas, con el transcurrir de los días se fue instalando la continuidad de tal definición. De lo relevado se desprende la preeminencia de una cultura organizativa en las instituciones que potenció el trabajo colectivo y la toma de decisiones para planificar las acciones cotidianas de manera flexible. De acuerdo a los contextos y a las condiciones materiales existentes de cada escuela, los equipos priorizaron el vínculo con las familias para garantizar el contacto tanto a través de medios virtuales como en algunos casos presenciales. Con el correr de las semanas la preocupación por transmitir además contenidos educativos fue un eje central, intentando dar forma y cumplimiento a la continuidad pedagógica. Las formas de vinculación fueron a través de las modalidades de comunicación que estuvieron al alcance para las familias. La escuela en este nivel estuvo presente con un diálogo permanente para sostener la continuidad pedagógica, aunque en esta primera etapa no siempre pudieron llegar a todas las familias.

Ya a fines de 2020 y sobre todo durante gran parte de 2021 la educación remota fue reemplazada por una “bimodalidad” o “alternancia” entre lo presencial y lo remoto. Esta etapa constituyó un gran desafío para la organización institucional y pedagógica de los jardines, teniendo que conciliar diversos aspectos para garantizar la adecuación de los procesos de escolarización a las normas y definiciones vigentes. Así, la vuelta a la presencialidad se dio progresivamente a un jardín que ya no era el mismo, donde los grupos eran reducidos y la distancia entre los cuerpos estaba muy observada; donde los tiempos eran cortos

y al principio no había posibilidad de incorporar desayunos, meriendas o almuerzos. Posiblemente el mayor desafío que revistió esta etapa se vincula con poder garantizar una continuidad entre el trabajo pedagógico y el remoto, en dos sentidos diferentes. Por un lado, con aquellos niños y niñas que alternaban entre una participación presencial y otra remota, donde era importante lograr una continuidad en el trabajo para no generar una desconexión por parte de los y las niñas. Pero, por otro lado, también era una preocupación garantizar cierta continuidad entre los temas y contenidos que se trabajan con los grupos que podían asistir en forma presencial y aquellos que por diversos motivos sólo participaban en forma remota.

Algunas reflexiones que se abren al analizar ambas etapas se vinculan con las posibilidades y efectos de las prácticas educativas en un contexto mediado por dispositivos tecnológicos o, en el mejor de los casos, mediados por barbijo, máscaras y distancia social en un nivel donde la gestualidad y corporalidad son aspectos importantes en el vínculo pedagógico. ¿En qué medida pudieron ser abordados ciertos saberes, sobre todo aquellos que fomentan la capacidad expresiva y social de las y los niños? ¿En qué modos fueron asimilados por ellos/as? Estos interrogantes quedan resonando más allá de lo analizado en el campo de la investigación, dado que sus respuestas no son palpables en el corto plazo.

Un aspecto que atravesó los relatos de las entrevistadas se vincula con cierta resignificación de los sentidos sobre la obligatoriedad de los procesos educativos durante estos años. Sobre todo, en relación con la sala de cuatro años que constituye el primer año obligatorio de la escolarización desde el año 2014. Al respecto, durante la pandemia se identifica un discurso institucional que alterna entre la flexibilidad y la concientización. Por un lado, los equipos directivos y las docentes expresan los esfuerzos y los diálogos establecidos con las familias para dar cuenta de la relevancia de que los y las niñas asistan presencialmente y participen de las actividades, logrando en la mayoría de los casos, que las familias comiencen a participar. Sin embargo, también dan cuenta de cierta flexibilidad para comprender situaciones puntuales, como por ejemplo familias que viven muy lejos de las instituciones y se les dificultaba con sus rutinas laborales y domésticas llevar a sus hijos e hijas por pocas horas. Este discurso aparece sobre todo durante el ciclo lectivo 2021 donde la presencialidad comienza a atravesar con mayor frecuencia las prácticas educativas, ya que durante el período de educación exclusivamente remota la participación se encontraba supeditada a las condiciones de posibilidad en los distintos hogares para acceder a dispositivos tecnológicos y medios virtuales.

Desde la mirada de las familias entrevistadas se expresa la relevancia conferida a la participación de las actividades propuestas por el jardín. La socialización y el contacto con otros niños y niñas, así como la preocupación para que aprendan algunos contenidos específicos, aparecen como las principales motivaciones para acompañar la propuesta de los jardines. En estos casos se puso prioridad en las funciones educativas y vinculares de las instituciones, dejando en segundo plano las miradas que entienden a los jardines de infantes como un espacio meramente de cuidado. De hecho, las madres entrevistadas señalaban que durante 2021 organizar sus rutinas para llevar a las y los niños al jardín era una tarea más problemática que una solución, dados los horarios acotados y variables de las clases. Puede considerarse como premisa que esta dificultad en la conciliación de las rutinas domésticas y laborales pudo ser un motivo que influyó en la definición de no enviar a sus hijos e hijas al jardín por parte de muchas familias, dejando en segundo plano las motivaciones educativas. Estos aspectos dan cuenta de la aparente tensión que atraviesa al jardín de infantes en tanto un espacio que es valorado por sus fines educativos (y en pandemia esto pareció quedar más claro para muchas familias) pero también como un espacio de cuidado, que contribuye a la organización familiar y a la equidad de género. En este sentido, si bien las instituciones de nivel inicial se encuentran pensadas y estructuradas desde la lógica del sistema educativo, es ineludible señalar que también participan y contribuyen a organizar una red social de cuidados junto con otras instituciones que atienden a la primera infancia. Finalmente, no queremos dejar de señalar que hablamos de una aparente tensión dado que, desde la mirada de directoras y docentes, no existe una oposición entre las tareas de educativas y de cuidado porque desde sus perspectivas ambas configuran la tarea de enseñanza.

En el contexto de la suspensión de la escolaridad presencial, compuesto por las dos etapas señaladas, se reconfiguraron tanto los procesos de escolarización como también los vínculos y los roles de las familias. Las prácticas en torno a la escolarización infantil se tornaron en un desafío familiar que implicó un verdadero trabajo, generando un trastocamiento de las dinámicas hogareñas. En el caso de este estudio en la mayoría de los hogares fueron las madres las que tuvieron a cargo la gestión del acompañamiento de la enseñanza de sus hijas e hijos. No se puede dejar de señalar que durante 2020 y una parte de 2021 los procesos de escolarización se articularon con el resto de las actividades que debían ser desarrolladas por los sujetos que componían cada hogar. La experiencia atravesada permitió que las familias reconocieran los tiempos y los saberes específicos de la institución escolar para acompañar las trayectorias escolares de sus hijas e hijos, tomando conciencia sobre la complejidad de prácticas educativas que se realizan en el ámbito escolar. Desde la mirada de las familias, ha sido muy valorada la escucha y atención por parte de los actores que hacen a la escuela ante las demandas y dificultades, manifestando una organización flexible de la dinámica institucional.

Un rasgo destacado es que muchas familias estuvieron más involucradas con el proceso de escolarización, lo que les permitió comprender la complejidad de la práctica docente, pero a la vez, las posiciona en otro lugar a la hora de plantear posibles demandas. En este sentido, es interesante cuestionarse acerca de los efectos que podría tener en muchas familias el hecho de haber sido interpeladas y comprometidas a acompañar en forma activa los aprendizajes de sus hijos e hijas durante esta etapa. Estas experiencias ¿podrían llevar a que las familias demanden un lugar de participación más activo y sistemático? ¿hasta dónde de las instituciones podrán abrir e incorporar esas demandas?

Sin lugar a dudas, la experiencia de haber tenido que repensar y alterar una organización institucional y pedagógica tradicional y rígida durante la pandemia ha dejado huellas en todos los actores involucrados en cuanto a la incorporación de formatos de gestión, normas, cuidados, aprendizajes, experiencias y modos de comunicación. Sin embargo, nos preguntamos ¿cuánto de esto se considera en el trabajo cotidiano actual de la institución escolar? ¿Qué elementos de la producción de conocimiento sobre lo experimentado son considerados para seguir repensando el sentido del nivel y los roles de los actores institucionales? ¿Qué aspectos son importantes incorporar de aquella experiencia y cuáles dificultan la tarea institucional y pedagógica?

Los dos años caracterizados en el recorte del estudio muestran que las experiencias de aprendizajes fueron diversas y tanto las instituciones como las familias trataron de acompañar de manera receptiva, aunque no por ello sin conflicto. Sin embargo, surgen preguntas respecto de qué huellas quedan de las experiencias compartidas tanto en los aprendizajes como en las capacidades expresivas y sociales de esas niñas y niños que atravesaron un tiempo de escolaridad intermitente.

Las instituciones de educación inicial durante el tiempo analizado mostraron flexibilidad y rapidez en las adaptaciones a los nuevos escenarios, con equipos que trabajaron de manera colaborativa y dinámica con el objetivo puesto en el compromiso con la continuidad de la enseñanza y los cuidados. Posiblemente la particularidad del nivel y la propia historia han contribuido para garantizar el funcionamiento y adaptación de la institución. Los interrogantes acerca de los modos en que las instituciones se han transformado luego de la pandemia quedan abiertos y nos invitan a seguir pensando acerca de las dinámicas institucionales, las tensiones y la generación de nuevos escenarios para el nivel inicial.

7. Bibliografía

- ACIJ (2022) Recorte fiscal: El impacto de la reducción presupuestaria en los derechos sociales. Informe. *Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia*, agosto 2022.
- Bottinelli, L. (2016). La cobertura del nivel inicial en Argentina. Situación y tendencias en contexto. Ministerio de Educación de la Nación, *Serie Apuntes de Investigación N° 1*.
- Bonvillani, A. (2021). El don de la conversación. Preguntar en el proceso de investigación, La entrevista individual y sus claves: Preguntar, Registrar y Analizar, *Apuntes de Clase*. IDES.
- CLADE y OMEP (2018). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe. Sumario ejecutivo.
- Cook, T. y Reichardt, N. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Edición 5°, Editorial Morata.
- Denzin N.; Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Díaz Langou, G. y Biondi, A. (2018). Las agendas de género y primera infancia en Argentina: sinergias, desafíos y recomendaciones en clave de derechos y desarrollo. *Asociación de Administradores Gubernamentales*.
- Diker, G. (2002). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. OEI.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI*. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Editorial Siglo XXI.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo en *Revista Estado y Políticas Públicas N° 13*. octubre de 2019 - abril de 2020.
- Fernández Pais, M. (2018). Atención de la primera infancia desde la perspectiva educativa a mediados del siglo XX. V Jornadas de Estudios sobre la Infancia. Universidad de Buenos Aires.
- Fernandez Pais, M. (2018) *Historia y pedagogía de la educación inicial. Desde el proyecto de Sarmiento hasta los inicios del siglo XXI*. Homo Sapiens editores.
- Florito, J; Karczmarczyk, M. y Petrone, L. (2020). Desarrollo integral de políticas de primera infancia: reflexiones para un camino posible, *Documento de trabajo N°187*, Programa de Protección Social Área de Desarrollo Social. CIPPEC.
- Furman, M., Nistal, M. y Orlicki, E. (2022). Acceso y oferta de jardines de infantes. Observatorio Argentinos por la Educación.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2008). Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa*, N° 30, noviembre, 2008. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Rodriguez Moyano, I. (2013). *Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. CLACSO.
- Gluz, N.; Rodriguez Moyano, I. (2019). La política educativa de la restauración conservadora: de la integralidad de los derechos a la desarticulación de lo común. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- INFoD (2020). *El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y sus efectos en las prácticas educativas. Los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Malajovich, A.** (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En Malajovich, A. (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Editorial Siglo XXI.
- Malajovich, A.** (2016). El Jardín de Infantes y sus desafíos en la Argentina del siglo XXI. En Kauffman (comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*, Editorial Aique.
- MECON-UNICEF** (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a la crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niños, niñas y adolescentes a cargo de mujeres*. Unicef y Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género (DNEyG).
- Montesinos M.P., Ambao C., Morello P., Otero M., Paredes D., Santos Souza A., Schoo S** (2021). Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. *Serie Informes de Investigación N° 11*. Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Noviembre de 2021.
- Ministerio de Obras Públicas** (2021). Infraestructura del cuidado. Aporte para la toma de decisiones: obras públicas, género y niñez, *Documento de trabajo N° 1* de la Dirección Nacional de Transparencia de la Secretaría de Gestión Administrativa del Ministerio de Obras Públicas / Roxana Mazzola, Berenice Rubio, Agustina Coll y Guillermina Comas; dirigido por Roxana Mazzola. - 1a ed. Ministerio de Obras Públicas.
- Picco, P.** (2015). El juego como área de enseñanza, Documento N° 2 /2015. Dirección Provincial de Educación Inicial, Subsecretaría de Educación, 1965 –2015. Cincuenta años de gestión provincial y más de un siglo por la Educación Inicial.
- Ponce, R.** (2016) Políticas educativas para la primera infancia en la provincia de Buenos Aires: Entre leyes y debates parlamentarios (1946-1952). *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, Año 9 - N° 9 - junio de 2016.
- Ponce, R.** (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. (comp.) (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana*. Editorial Siglo XXI.
- Redondo, P.** (2012). Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa*, Año 21, Volumen 1, N° 37.
- Redondo, P.** (2016). La obligatoriedad de tres años en la educación inicial: paradojas y debates. *Conversaciones Necesarias*. <https://conversacionesnecesarias.org/2016/08/22/la-obligatoriedad-de-tres-anos-en-la-educacion-inicial-paradojas-y-debates/>
- Redondo, P.** (7 de julio de 2015). Promover la participación familiar en la escuela fortalece una sociedad democrática. Entrevista a Patricia Redondo. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/noticias/promover-la-participacion-familiar-en-la-escuela-fortalece-una-sociedad-democratica/>
- Rivas, A.** (2020) *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.
- Rodríguez Enríquez, C.** (2017). Economía del cuidado y desigualdad en América Latina: avances recientes y desafíos pendientes en Carrasco Bengoa y Díaz Corral (edit.) *Economía Feminista. Desafíos, propuestas, alianzas*. Entrepueblos. https://www.entrepueblos.org/wp-content/uploads/2017/07/Libro-Economia-feminista_web.pdf
- Rodríguez Enríquez, C.; Partenio, F. y Latorra, P.** (2018). Lecturas feministas de la economía y la autogestión. *Autogestión para otra economía*. <http://autogestionrevista.com.ar/index.php/2018/06/23/lecturas-feministas-de-la-economia-y-la-autogestion/>
- Santillán, L.** (2012). Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil. *Propuesta Educativa* Número 37 – Año 21 – jun. 2012 – Vol 1, Argentina: FLACSO.

- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: alternativas de una relación compleja*. Ediciones Paidós.
- Secretaría de Información y Evaluación Educativa (2020). *Informe preliminar. Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Steinberg, C. y C. Giacometti (2019). La oferta del nivel inicial en Argentina, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. UNICEF-CIPPEC.
- Terigi, F. (2016). Sobre el sentido del proyecto escolar en la educación de la primera infancia: Aportes del análisis curricular. En Kauffman (comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*, Editorial Aique.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM*, 2020, núm. 11, diciembre-mayo.
- Tuñón, I. y Fourcade, H. (2019). Disparidades sociales en los procesos de crianza y cuidado de la primera infancia desde una perspectiva de derechos: Área Metropolitana de Buenos Aires en: Paredes, M., Monteiro, L. (coords.) *Desde la niñez a la vejez: nuevos desafíos para la comprensión de la sociología de las edades*. Editorial Teseo.
- UNESCO (2021). Las respuestas educativas nacionales frente a la Covid-19. *El panorama de América Latina y el Caribe*. París/ Santiago de Chile: Unesco / Orealc Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377074>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *La investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vinocur, P. y Mercer, R. (2019). *La Primera Infancia una Prioridad, El sistema de Información y Monitoreo de los Centros Desarrollo Infantil*. UNICEF/FLACSO.

8. Normativa citada

Ley de Educación Común N° 1420 de 1884.

Ley N° 24.195/93.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Ley N° 26.051/05.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_proteccion_integral_0.pdf

Ley N° 26.075/05.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976>

Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

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

Ley N° 26.233/07.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/125000-129999/127532/norma.htm>

Ley N° 27.045/14.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-2014-240450>

Ley N° 27.064/15.

[http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240851/norma.htm#:~:text=ART%C3%8DCULO%201%C2%B0%20%E2%80%94%20La%20presente,\(5\)%20a%C3%B1os%20de%20edad.](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240851/norma.htm#:~:text=ART%C3%8DCULO%201%C2%B0%20%E2%80%94%20La%20presente,(5)%20a%C3%B1os%20de%20edad.)

DNU N° 241/21.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-241-2021-348787>

Res. ME 108/20.

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

Res. CFE 214/04.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-214-2004-114530>

Res. CFE 340/18.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_340_18_y_anexo.pdf

Res. CFE 343/18.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_343_18_y_archivos.pdf

Res CFE 363/20.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_363_cfe_y_anexos.pdf

Res CFE 366/20.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-cfe-366-y-anexo.pdf>

Res. CFE 367/20.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_367_y_anexos.pdf

Res. CFE 370/20.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_370_y_archivo.pdf

Res. CFE 387/21.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_387_-_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf



Secretaría de Evaluación
e Información Educativa



Ministerio de Educación
Argentina