
Dossier

Indagaciones en Educación inicial, contexto del
Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).
“Sacar belleza del caos”^[1]

Initial Education research. Context of required
preventive social isolation. “Bring beauty out of chaos”



 **María Luisa García Martel**
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ml.garciamartel@comunidad.unne.edu.ar

 **Helena Elisabet Montenegro**
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
helen.montenegro@comunidad.unne.edu.ar

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias
Sociales

vol. 13, núm. 22, 2024
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN-E: 2250-6942
Periodicidad: Semestral
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 15 Mayo 2024
Aprobación: 05 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227822>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765049019/>

Resumen: El presente artículo deviene del estudio realizado en el marco del proyecto “Enseñanza y aprendizaje en Educación Inicial: relaciones forma-contenido. Un abordaje en ciclo maternal y de infantes en instituciones públicas del Área Metropolitana del Gran Resistencia” (Hum. 17/009, SGC y T, UNNE). Ante la situación de emergencia sanitaria y la continuidad pedagógica establecida por el Ministerio de Educación de la Nación, el equipo de investigadores quiso también dar continuidad al estudio que desarrollaba, pero ahora en entornos virtuales, por lo que se dio un giro a los aspectos metodológicos para adecuarlos a la situación de las instituciones de Educación Inicial entre 2020 y 2021, a partir de las condiciones del ASPO y DISPO. La metodología de estudio es cuantitativa-cualitativa; se trabajó con un formulario de Google, contando con la participación de 86 maestras de Educación Inicial, y posteriormente se realizaron dos grupos de intercambio con diez docentes que participaron de la encuesta mencionada. Para esta técnica grupal se trabajó el análisis con el método comparativo constante, generando categorías analíticas a partir de la información recogida. En este sentido, emergieron las ideas de adversidades y desigualdades, duelo por la proximidad física perdida, irrupciones en modo lúdico y sentidos de la enseñanza en pandemia. Se identificaron “rasgos de exclusión del derecho a la educación” en contraposición a la “exclusividad del derecho a la educación”, lo que no es exactamente un juego de palabras. No obstante, en el marco del desafío pedagógico, los docentes plasmaron en sus acciones la capacidad de reinventarse, atreverse, aventurarse, de crear y recrear, de innovar, “sacando belleza del caos”.

Palabras clave: modos lúdicos, desafío pedagógico, proximidades, encuentros.

Abstract: The current article comes from the study carried out within the framework of the project: “Teaching and learning in Initial Education: form-content relationships. An approach to the maternal and infant cycle in public institutions of the Gran Resistencia Metropolitan Area” (Hum. 17/009, SGC y T, UNNE). Given the health emergency situation and the fact that the Ministry of Education of the Nation established the pedagogical continuity, the research team decided to continue the study it was developing, but now in virtual environments, so the methodological aspects were changed to adapt them to the situation of Initial Education institutions in the years 2020 and 2021 based on the conditions of ASPO AND DISPO. Quantitative-qualitative methodology was used. Google-forms was the main data collection tool. The study had the participation of 86 Initial Education teachers and two discussion groups formed by ten teachers who participated in the aforementioned survey. For the discussion group technique, the analysis was made with a constant comparative method, generating analytical categories from the information collected. In this line of thought, ideas of adversities and inequalities emerged; feeling of grief because of the loss of physical proximity, irruptions in playful mode and meanings of teaching in a pandemic. We manage to identify “exclusion features to the education right” in opposition to the “exclusivity of education right”, which is not exactly a play of words.

However, within the framework of the pedagogical challenge, the teachers reflected in their actions the ability to reinvent themselves, to dare, to adventure, to create and recreate, to innovate, “bringing beauty out of chaos”.

Keywords: playful modes, pedagogical challenge, proximity, encounters.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste: "Enseñanza y aprendizaje en Educación Inicial: relaciones forma-contenido. Un abordaje en ciclo maternal y de infantes en instituciones públicas del Área Metropolitana del Gran Resistencia (AMGR), período 2019-2023".

El objetivo general fue indagar acerca de cómo se enseña en los jardines maternos y de infantes, y qué concepciones de enseñanza y aprendizaje subyacen a las decisiones docentes. Se focalizó el estudio en las estrategias de enseñanza, a fin de identificar cómo se van decidiendo las intervenciones docentes a lo largo del proceso de enseñar: selección de los contenidos, participación de los maestros, participación de los alumnos en línea con el concepto de interactividad en el aula, tipo de actividades propuestas, materiales presentados y secuencia de realización.

Hacia 2020, luego de varios meses de sostenimiento de la continuidad pedagógica en situación de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), y sin retorno a clases presenciales, se plantea, al interior del equipo de investigadores, la necesidad de contar con información que ofrezca evidencia sobre las características de las acciones de enseñanza que desplegaban los actores de nivel inicial y el alcance y recepción que tuvieron.

Entonces se decide, a partir del contexto de pandemia, indagar acerca de las condiciones de la enseñanza y las estrategias en entornos virtuales en el marco de la continuidad de las propuestas pedagógicas en el nivel inicial, adaptando para ello el tipo de estudio y las técnicas de recolección de datos, abocándose al mismo objeto de investigación, ahora modificado en función del contexto del ASPO.

Datos del contexto

De modo abrupto, la pandemia del coronavirus modificó la vida cotidiana, la sociedad en general adoptó necesariamente otro comportamiento y, en ese contexto, las instituciones educativas debieron ofrecer continuidad pedagógica. Esta irrupción de la pandemia generó retos a los Estados, en todos sus ámbitos, sin quedar afuera la educación, tema que se estudia aquí, y puntualmente la educación infantil. Un proceso de adecuaciones curriculares se hizo presente en 2020, la planificación de estrategias para sostener el servicio educativo acompañando a todas las trayectorias escolares desde entornos virtuales o recreando estrategias que dieron lugar a

materiales impresos, de distribución gratuita en todas las instituciones, a fin de salvar de alguna manera las desigualdades socioeducativas en contextos sin conectividad, problema que devela la desigualdad económica que se da en la sociedad capitalista.

Estos cambios en la emergencia educativa demandaron que los ministerios nacional y provinciales plasmen orientaciones y acompañamiento a los docentes para que puedan llevar a cabo la enseñanza virtual.

Si bien en Argentina se venían desarrollando programas para equipar a las instituciones educativas del nivel inicial de elementos que potenciaran la educación tecnológica, como es el caso de Aprender Conectados creado en 2018, lejos estaba la idea de potenciar la enseñanza virtual o a distancia en sus prácticas pedagógicas.

Los y las docentes se encontraban realizando caminos formativos que permitieran el uso de dispositivos tecnológicos en las aulas, siempre concibiendo a estos en propuestas presenciales, con el docente como facilitador. Es importante resaltar esta postura, ya que, como menciona Cabero Almenara y Llorente Cejudo (2020, p. 27), son claves “las creencias que el docente tenga respecto a las posibilidades que las tecnologías le pueden ofrecer para su desarrollo profesional [...] no solo para que las incorpore, sino también para la forma en la cual las incorporaría en el futuro”.

Las políticas educativas nacionales pautaron un marco de actuación para que las provincias organicen la continuidad de la enseñanza con los soportes y medios disponibles. Así, en cada jurisdicción se dispuso el funcionamiento de plataformas virtuales para difundir contenidos educativos destinados a estudiantes y docentes. En algunos casos, se crearon plataformas virtuales como ocurrió en la provincia del Chaco (ELE), destinada especialmente para dar continuidad educativa en el período de aislamiento social.

A nivel país, desde el 16 de marzo de 2020 y por la suspensión de las clases establecida en todos los niveles (Resolución N°108/20 del MEN) se generaron varias propuestas para la continuidad pedagógica, entre ellas:

- La modificación del artículo 109 de la LEN para habilitar “transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad”;

- El Programa Seguimos Educando (Resolución N° 106/2020 del MEN);

- La Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica (Resolución CFE N° 363/20);

- La generación de Protocolos Marco y Lineamientos Federales para el retorno a clases presenciales en la Educación Obligatoria, en

los Institutos Superiores (Resolución CFE N° 364/2020) y en las Universidades;

- La creación del Consejo Asesor para la Planificación del Regreso Presencial a las Aulas (Resolución N° 423/2020 del MEN);

- El Plan Federal Juana Manso de conectividad junto con el acceso gratuito a las plataformas educativas desde los paquetes de datos de las compañías celulares.

La suspensión de clases presenciales abrió las puertas a un juego en el que los jugadores no pudieron optar por entrar o no. Cada maestro fue buscando, aprendiendo y construyendo saberes en función de esta nueva realidad. De una semana a la otra, los y las docentes de nivel inicial debieron montar un sistema de educación a distancia para trabajar con niños de 45 días a 5 años, y aquí entraron en juego todas sus aptitudes y habilidades para este nuevo desafío.

A propósito, Marciniak (2015) propone competencias que debería desarrollar el docente a distancia. Por un lado, las competencias pedagógicas, relacionadas a la profundidad con la que el docente conoce un tema, las posibilidades de diseño de las tareas de aprendizaje tanto individuales como grupales, las estrategias de valoración y acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Por otro lado, las competencias técnicas relacionadas con cómo proponer y acompañar la participación de los estudiantes, tanto en las propuestas sincrónicas como las asincrónicas. Además, aquí se incluye el saber usar las aplicaciones, programas y posibilidades de los entornos virtuales

Asimismo, el autor propone competencias didácticas, relacionadas con el modo en que se presentan las propuestas a los estudiantes, las formas de comunicación y participación que se habilitan en la construcción del saber, teniendo en cuenta los objetivos didácticos. Aquí el respeto de los tiempos y la posibilidad de motivar a los y las alumnos/as es de suma importancia.

A estas competencias se añaden otras de igual importancia como lo afectivo, lo emocional y lo social. Estas son sustanciales para entender procesos vivenciados no sólo por las/los docentes, sino también por cada uno de los/las niños/as y sus familias.

Como se ha mencionado más arriba, los y las docentes no se habían formado como docentes a distancia, sino que se encontraban inmersos en una situación que había modificado, repentinamente, las condiciones del desarrollo de su labor.

Encuadre conceptual

Configuraciones de la Educación inicial

Aportes de investigaciones indican la presencia de dos sistemas de enseñanza en la Educación infantil: escenarios lúdicos y/o de experimentación y clase típica grupal.

Daniel Brailovsky (2009) plantea para los escenarios la presencia de un sistema denominado “escenario montado”, que resulta ser una de las configuraciones más frecuentes en el nivel. Se trata de un espacio diseñado generalmente por el docente que contiene objetos diversos que invitan a asumir roles en clave de juego y/o experimentación.

Distintos investigadores expresan la presencia de escenarios que representan cambios y transformaciones en los agrupamientos de la sala, objetos de juego que pueden entrar y salir del espacio interior al exterior, reordenamiento temporal (García Martel, 2023). Estos escenarios se logran en un ambiente específico, sectores de juego, del ambiente natural, social y tecnológico. Podrían entenderse como una pedagogía “invisible”, al decir de Bernstein (1989), y habría una regla fundamental para el espacio según este autor y es que cada quien haga su propia marca. Se da un contexto en el que los estudiantes pueden volver a ordenar y explorar, y ser dueños de sus propios movimientos.

Por otro lado, las clases típicas grupales (García Martel, 2023) representan un sistema de relación entre sujetos y objetos, “Pizarrón-Cuaderno-Libro” (PCL en adelante), según aportes de Brailovsky (2009). En esta configuración, el libro es el objeto que contiene el contenido, el pizarrón es objeto de uso del docente, que porta y expone el saber, y finalmente el cuaderno, donde se reproduce lo enseñado (Brailovsky, 2009). Este sistema es adaptado muchas veces con el cambio del pizarrón por imágenes, friso, láminas, videos y sustituyendo el cuaderno por hojas de registro gráfico por parte de los niños.

Este sistema presenta una trama rígida, nucleamiento de todo el grupo; sentados mirando hacia adelante (pizarrón o friso); docente que muestra, dice, explica; niños que deben atender, mirar, escuchar; tiempos homogéneos, niños y niñas como receptores/as y poco interactivos/as, con maestras protagonistas que “dan” contenidos a modo de convergencia de conocimientos, “lecciones” (Cazden, 1991) organizadas a través de interrogantes y apoyaturas visuales, tal como las clases típicas grupales.

Patricia Sarlé (2010) señala que en esta configuración “el maestro tiene que lograr convocar el interés del niño de modo de captar la atención requerida...” (p. 59). Analiza estas clases típicas grupales agregando que “la propuesta de enseñanza, para devenir en aprendizaje, no puede ‘imponerse’ al niño desde afuera con sometimiento, sino que debe generar ‘intencionalidad’ por parte del niño para apropiarse del conocimiento que está puesto en juego en dicha situación” (p. 60).

Contenidos en la Educación inicial

En relación con los contenidos para Flavia Teriggi, “el contenido escolar no es un reflejo de la producción social del saber, sino una construcción específica del ámbito educativo y, por tanto, una fabricación de naturaleza didáctica” (1999, p. 64).

Zabalza (1997, p. 151) sostiene que la escuela infantil “no aborda contenidos, en sentido estricto (en estas instituciones) se da un mundo de experiencias polivalentes en el que los contenidos sirven como oportunidades para la acción”.

Por otro lado, enfatiza que el contenido en este ámbito de enseñanza deviene en dos grandes ejes de experiencias simultáneos y complementarios: la alfabetización cultural y la formación personal (Zabalza, 2000).

El Desarrollo Personal y Social y la Alfabetización Cultural constituyen las dimensiones de una educación integral. El ambiente social, cultural, estético, físico se presenta como un universo a explorar, comprender y conocer, incluyendo los lenguajes artísticos expresivos. Soto refiere a la alfabetización “entendida en sentido amplio [...] al mismo tiempo que los niños se inician en el conocimiento y comprensión del mundo [...] es necesario enseñar contenidos vinculados con el desarrollo personal y social” (2010, p. 35).

Cuando los contenidos son del ámbito de la formación personal, y refieren al desarrollo físico e intelectual, la autonomía, la identidad, la convivencia, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, las pautas de crianza, el desarrollo de valores, entonces, son objetos de formación, de constitución de sí mismo y de las relaciones con los otros. Son contenidos cuyos ámbitos de referencia remiten al desarrollo psicológico, social y a las pautas culturales de crianza. No pertenecen necesariamente a un campo de saber erudito, disciplinar, como objeto de estudio.

El juego en la Educación inicial

El juego se representa como actividad privilegiada de niños/as, como un derecho, derecho a jugar (artículo 31, CDN). Imbricado con la educación infantil desde sus orígenes, se reconoce el juego como medio de expresión, desarrollo y socialización, y como modalidad de enseñanza. No obstante, el juego es también “contenido” en cuanto objeto de enseñanza, entendiéndose como aprender a jugar y todo lo que esta acción implica. La ley de Educación Nacional, vigente desde 2006, establece en el capítulo de Educación Inicial, artículo 20, uno de los propósitos de la educación infantil: “promover el juego como

contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

Estos tres significados del juego, ser “derecho” y actividad privilegiada de niños/as, estrategia y contenido, le da un lugar central en la agenda didáctica de la Educación inicial.

En este contexto, se recupera el concepto de “enseñar en clave lúdica”, acuñado por Patricia Sarlé (2008); la expresión significa reconocer en los juegos la oportunidad de construir conocimientos como otras actividades; el juego ofrece la posibilidad de aprender. El escenario escolar podría -y debería- darle un lugar central a genuinas situaciones lúdicas y captar, analizar y enseñar los contenidos que se encuentran en los “verdaderos juegos”^[4]. La centralidad del juego se torna, por tanto, en un pilar en la Educación Infantil.

Consideraciones metodológicas

El tipo de estudio realizado combina metodología cuantitativa y cualitativa. Por un lado, se busca representar el alcance de la continuidad educativa en cifras que ilustran el acceso al servicio y, por otro, la generación de conceptualizaciones a partir de los datos que arroja el campo, en este caso información ofrecida por las docentes que participaron voluntariamente de la convocatoria.

Se diseñó una encuesta para los docentes mediante un formulario de Google, la que no requería necesariamente identificación; no obstante, un 35% de docentes sí lo hicieron.

La muestra para la concreción del formulario fue extensiva a todos los docentes que quisieran participar en el ámbito del AMGR. La solicitud para completar esa información fue dirigida a supervisores, con cartas a directores/as de jardines para que inviten a maestras/os a participar en carácter de voluntarios. En principio se solicita la participación de maestros/as de secciones de 2 y 5 años, en las que se enfoca nuestro diseño de investigación, pero a pedido de varias maestras se extendió la participación a todas las secciones de la población seleccionada.

Para el diseño del formulario, se adoptó como base la Encuesta Nacional para el Nivel Inicial, con las pertinentes adaptaciones basadas en los objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarca esta indagación. Este instrumento permitió la proximidad al trabajo docente en las condiciones de aislamiento y distanciamiento social, a la propuesta de contenidos y al tipo de actividades, en diferentes contextos del conglomerado donde se desarrolla el proyecto.

El formulario fue estructurado en seis secciones:

1) Breve introducción acerca de la encuesta, su propósito e identificación docente de manera optativa;

2) Formación docente y cargos en instituciones educativas que permite conocer su formación docente o habilitante, en qué sala cumple funciones de docente;

3) Organización y comunicación institucional de la propuesta de continuidad educativa, que refieren a la actividad escolar durante el período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio;

4) Comunicación con los/as niños/as y sus familias, con el propósito de conocer el proceso y los medios de comunicación con las niñas, los niños y sus familias en las propuestas de continuidad pedagógica del nivel inicial;

5) Condiciones para el desarrollo de la propuesta de continuidad educativa;

6) Consideraciones finales sobre prácticas que se podrían retomar al volver a la presencialidad.

Se propusieron opciones de respuesta preestablecidas, pero también se incluyeron algunas preguntas abiertas. Las secciones 4, 5 y 6 permitían la expresión de los docentes en función de sus experiencias y vivencias respecto del tema.

Este instrumento no alcanzaba a suplir la información que se produce cara a cara entre investigadores y maestros/as, razón por lo que se organizaron grupos de intercambio con docentes, invitando a las maestras que se habían identificado, trabajando en dos grupos, con diez maestras en total. Estos grupos se desarrollaron en sincronía por la plataforma Meet.

Análisis y discusiones

Se concretaron 86 respuestas al formulario, en 83 se mencionaba el grupo etario. Sala de 5 años: 47 docentes; Sala integrada 4 y 5: 9 docentes; Sala de 4 años: 16 docentes; Sala de 3: 4 docentes; Sala de 2: 6 docentes y Sala de 1 año: 1 docente.

A partir de un análisis cuanti y cualitativo, considerando datos de los formularios y de los grupos de intercambio se destacan las siguientes categorías:

- Adversidades y desigualdades.
- Duelo por la proximidad física perdida.
- Irrupciones en modo lúdico y cotidiano.
- Sentidos de la enseñanza en pandemia.

Adversidades y desigualdades

Se presenta una multiplicidad de variantes en torno a la conexión con los niños/as y familia, cual degradé o gradación creciente de opciones comunicativas: desde la esquila y el viejo buzón "postal" a la sincronía virtual.



Figura 1: Factibilidad y frecuencia de la comunicación con niños/as y sus familias

Se estima que esta muestra de docentes implica a 1.550 niños, aproximación tomada de calcular 86 maestros/salas, por 18 niños promedio, el total de niños/as involucrados en esta investigación puede estimarse en 1.550 niños/as.

Al respecto, se registra:

- un alto porcentaje de niños/as (82%) que se conectan a las actividades de enseñanza una vez o dos por semana, estimativamente 1.271 niños/as;
- un 13% que se comunica dos o tres veces por mes, aproximadamente 202 niños/as;
- un 4% lo hace una vez al mes, aproximadamente 62 niños/as;
- un 1% que logra comunicarse con menor frecuencia, estimativamente 15 niños.

Este porcentaje de niños que se comunican una vez al mes o menos representa 77 niños/as, 77 vidas que quedaron prácticamente aisladas, excluidas de toda tarea educativa y, con ello, truncado el derecho a educarse desde la cuna. La continuidad pedagógica - paradójicamente- quedó interrumpida.

Se pone en valor el alto porcentaje de conexión (82%), pero, no obstante, esta forma de contactarse no siempre implicaba vínculo directo con los niños y niñas, sino que muchas veces resultó ser un canal para enviar y recibir actividades. Dentro de este gran porcentaje coexisten diferentes modalidades y es posible discriminar otras frecuencias de contacto.

Las docentes expresaron que los motivos para no comunicarse más asiduamente podrían ser: problemas de factibilidad, ya sea por falta de dispositivos, de conectividad, de tiempos de los padres, entre otros. El problema de conectividad quedó expresado en datos del formulario, cuando los docentes lo mencionaron en un 50% de sus respuestas; porcentaje que deja en claro que la cuestión socioeconómica provoca un gran revés a la educación de los niños y niñas. Comentados estos porcentajes en el grupo de intercambios, algunas docentes manifiestan que en ciertos casos se trata de padres que -al tener un solo celular- priorizan la tarea de los hermanos/as, niños y niñas de nivel primario.

Asimismo, un 25% de docentes atribuyó a falta de tiempo de las familias para asistir a los niños, y se registra un 12% que manifiesta la falta de respuesta de los padres o un aparente desinterés.

En este período se comunicaron fundamentalmente por teléfonos celulares y la aplicación WhatsApp. En menor medida, algunos docentes usaron plataformas que habilitaban encuentros sincrónicos.

Durante este período, ¿a través de qué medios se comunican con los/as niños/as y sus familias?

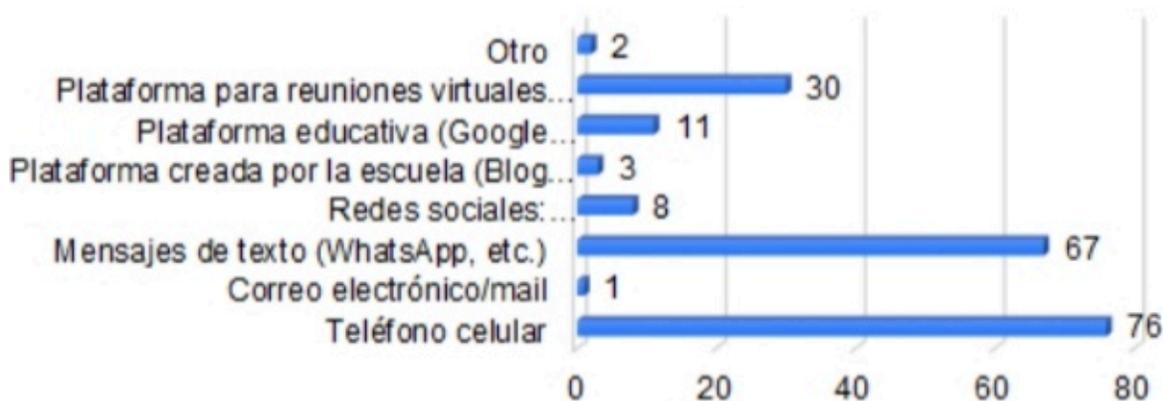


Figura 2. Medios de comunicación en este período.

Por lo observado, no resultaba igual para estos niños/as ni para las docentes la comunicación mediante una plataforma educativa que la llevada a cabo por medio de mensajes de WhatsApp. Se producían distintas condiciones materiales de acceso atravesadas por los tiempos de conexión disponibles y así también importantes diferencias en el tipo de materiales que pudieran ofrecerse en cada plataforma o medio de comunicación. Una cuestión central fue la posibilidad de acceder al

intercambio entre pares y la docente, favorecida en los casos que contaban con dispositivos adecuados y el acceso a la conexión, y desfavorecida con alto grado de desigualdad para aquellos que no contaban con esas condiciones.

Así, en determinados contextos, algunas maestras expresaron haber logrado más de dos veces por semana la conexión y, en ese caso, explican: “es un jardín del centro. Los padres son profesionales, poder adquisitivo diferente, lo cual hizo que la conexión sea más sencilla, porque la mayoría tenía computadoras, Tablet o un teléfono disponible” (Melisa, comunicación personal, 2021), tenía padres ávidos de enviar las actividades, dedicados muchas veces al hijo único.

Otras maestras comentaron: “usamos mucho la plataforma Meet”; “de 30 niños se conectaban al Zoom una o dos veces por semana, entre 20 y 23 niños” (Laura, comunicación personal 2021). La directora solicitaba que “por lo menos por Zoom” no se perdiera el contacto, “sin saturar a los padres” y cuidando “que no se pierda el vínculo” (María, comunicación personal 2021). Así, aquellos que podían conectarse en sincronía tuvieron la oportunidad de participar y, según dichos de las maestras: “ellos querían contar, querían hablar”; “¡cómo les gustaba traer elementos a la pantalla! La mascota, un títere, se divertían, se reían... a ver quién ponía primero en la cámara”. A propósito de esa recomendación del personal directivo, “que no se pierda el vínculo”, esto interpela sobre el tipo de vínculo cuando el contacto era sólo por WhatsApp, para enviar y recibir tareas, o bien por llamadas para realizar el seguimiento de tareas realizadas por el cuadernillo Seguimos Educando.

Desde otros contextos y miradas, una de las maestras expresó en el grupo de intercambio que en el barrio donde trabaja el 70% de los estudiantes “están viviendo en situación de vulnerabilidad económica [...] los ingresos familiares surgen de la asignación universal por hijo, tarjeta Alimentar y changas. Fue muy difícil la conexión por falta de dispositivos, por falta de internet, y por esto era necesaria la escuela abierta por todo lo que acompaña” (Flavia, comunicación personal 2021). En esos casos, habiendo un dispositivo celular por familia, funcionando con datos, y un grupo familiar de más de 3 ó 4 hijos en etapa escolar, los tutores le dieron “prioridad a la escuela primaria y secundaria cuando se trataba de responder las tareas”; los niños y niñas matriculados en la educación inicial una vez por semana mandaban trabajitos cuando tenían el teléfono a la tarde/noche.

Respecto de los encuentros sincrónicos, desde los contextos más vulnerables las docentes decidieron no solicitarlos, “resultaba imposible por las condiciones económicas de las familias” (Ruth, comunicación personal 2021), “Meet pude hacer una sola vez, no podían descargar la aplicación, por más que les pasé instructivo, los

ponía en un compromiso, en un aprieto por el uso de datos móviles" (Flavia, comunicación personal 2021).

Se hallan dificultades dadas por inconmensurables desigualdades socioeducativas y económicas, capacidades técnicas de los padres para el manejo de las aplicaciones y aún podrían ser desigualdades por el desconcierto de trabajar en otros roles y en contextos no usuales (Cabero Almenara, 2020).

No obstante esta disparidad, "WhatsApp era la que mejor funcionaba", como lugar de encuentro para enviar y recibir tareas -a modo de buzón de tareas- pero también como punto de encuentro de tipo instrumental, "cara a cara" con las familias para todo tipo de comunicación: funciones asistenciales, administrativas, pedagógicas. Por lo antes indicado, se designa a este formato de comunicación como "el reinado del WhatsApp".

Las frecuencias y modalidades de comunicación mostraron una doble brecha de desigualdades: para establecer vínculos afectivos con la docente y el grupo, y para la apropiación del conocimiento.

Algunos/as niños y niñas tuvieron la oportunidad de "consolidación de un vínculo estrecho entre institución y familias [como] condición necesaria de toda práctica de buena enseñanza" (Soto, 2010, p. 36) y generar un vínculo fundado en el afecto como motor de aprendizaje. Por otro lado, en cuanto a la apropiación del conocimiento, la escasa frecuencia de interacciones entre pares y con la maestra alteró las posibilidades de generar conocimiento compartido en las salas. En esta línea se advierte la dificultad en el logro de uno de los objetivos establecidos por la Ley Nacional de Educación, de "desarrollar [...] el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje" (LEN N° 26206, art. 20, inc. c).

Respecto de plataformas educativas (Google, Classroom, ELE), señalan que fueron utilizadas en un 12,8%. En el grupo de intercambio se interrogó acerca del bajo porcentaje que registra el uso de la plataforma ELE, producida por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, las respuestas remiten a la falta de familiaridad con la plataforma, dado que la capacitación era en simultáneo con las clases virtuales, la falta de alfabetización tecnológica de las familias, que tenían un rol medular para mediar entre la institución y los /las niños/as y, por último, la situación de conectividad y disponibilidad de dispositivos: "empezamos a conocerla el año pasado"; "octubre, noviembre, pero nunca reemplazó al grupo de WhatsApp"; "como tercera alternativa paralela funcionaba el aula de ELE, pero hay padres que nunca alcanzaron a entrar"; "se les complicó mucho"; "empezamos a familiarizarnos por pedido de la directora... creo que hoy sigue bajo el porcentaje de uso"; "usamos para ver las propuestas [...] las descargaba y les pasaba al grupo de WhatsApp"; "no abrimos aula propia [...] se les dificultaba a

las docentes como a madres y decidimos dejar como estábamos”. Si bien se registra en las conversaciones con las docentes que desde la gestión se promovía el uso de la plataforma, las capacidades técnicas de los docentes y las mismas capacidades didácticas para el diseño de actividades a distancia virtuales se presentaban como un obstáculo para el uso de esta plataforma (Cabero Almenara, 2020).

Finalmente, y en ese contexto, las docentes expresaron: “hablábamos de la situación que atravesábamos y no estaban dadas las condiciones desde lo conectivo, dispositivos y demás”; “yo quise hacer el curso el año pasado y me resultó muy difícil, muy complicado. No sé si es la plataforma o soy yo pero tiene diferentes niveles de complejidad”.

Se destacan intentos y esfuerzos notables por mantener la comunicación, desde diversos formatos y canales: buzón, llamada, mensaje de WhatsApp, mensajes a grupos diferentes para rescatar al niño/a, encuentros sincrónicos para que los niños y niñas ya no estén “ausentes”, sino que “estén”, de alguna manera, aunque a la distancia, salvando esa prohibición de interactuar en un mismo espacio, y en distancias sociales más habituales y personales (Hall, 1996).

Duelo por la pérdida de la proximidad física

Ante la suspensión de las clases presenciales, lo que más sintieron las docentes fue la falta de interacción en espacios compartidos e imposibilidad de permanecer en espacios comunes que admiten proximidad física. Las maestras manifestaron la necesidad de demostraciones mutuas de afecto como formas de enseñar, entre ellas, los abrazos, el sostén físico (upa), el beso de recepción y de despedida, manifestaciones que marcaron un antes y un después en este periodo del ASPO. “Me sacaron todo. El vínculo es lo primordial en la sala de 2 y las pantallas me parecían tan frío. Los equipos tecnológicos tan fríos, me dejaron sin trabajo, sin soluciones, sin nada” (Verónica, comunicación personal 2021). Se destacan las reiteraciones presentadas en las respuestas del formulario de Google, respecto de las demostraciones de afecto, como cuestión a recuperar al regreso de la presencialidad: “poder abrazar, contener a los niños” (Liliana, comunicación personal 2021). Sin dudas que el cambio de entornos y distancias, en el sentido de Hall (1969), afectó sensiblemente la tarea de enseñar en educación infantil.

Para salvar esas distancias de algún modo, los docentes intentaron entrecruzar voces y miradas con los niños y niñas, y crearon diferentes tipos de encuentros, donde se pudiera dar esa relación: “quiero escucharlos, quiero saber cómo está María, cómo está José. No sé si estaba bien o estaba mal; fui haciendo lo mejor que pude” (Priscila, comunicación personal 2021). Mantenerse comunicadas con el/la

niño/a era primordial, tal como expresaron las docentes, la pérdida de contacto significaba un vacío que ellas estaban dispuestas a llenar:

Nosotros también hacíamos cadena, como de rescate de alumnos, porque, por ejemplo, si yo no sabía por un tiempo de un niño, que no me respondían porque no les llegaban mis mensajes, ni tampoco me atendían las llamadas, yo ponía en el grupo nuestro general de docentes del jardín: Chicas, ¿será que pueden compartir en sus grupos la foto de este nenito? (Flavia, comunicación personal 2021)

Así, las maestras compararon la sala física con la sala virtual, en tanto falta de proximidad. En las preguntas abiertas del formulario de Google expresan: “muchos contenidos no pueden abordarse jamás como lo sería en la sala física, porque no es la manera de aprender y mucho menos de enseñar en el jardín de infantes, donde el contexto, la socialización, el vínculo, el juego, la rutina y los momentos (de cada jornada) son centrales en el aprendizaje, en clara alusión a los contenidos de la formación personal y social (Zabalza, 2000). Con esto, las maestras señalaron el carácter social de los aprendizajes y las prácticas de enseñanza, al decir de Pozo (2007, p. 116), “el aprendizaje como actividad social”. En coincidencia con estas expresiones, en el encuentro con docentes, ellas ratificaron estas expresiones: “No pude trabajar (desde la virtualidad), eso se hace todos los días con la rutina”; “tiene que ser el jardín y desde la presencialidad” (Liliana, comunicación personal 2021).

Varias docentes acordaron con la expresión: “terminamos el año agotadas y cansadas, sin ganas de nada de conexión”, lo que se presentó como recurrente en los intercambios. Completaron esta idea comentando que: “hay familias que pueden apoyarnos y hay familias que no, que necesitan (enfatisa) que sus niños vayan al jardín, que estén en contacto con sus compañeros, que mantengan esa relación con la seño”.

Esta carencia de proximidad física trajo otro acontecimiento: la entrada de las familias como enseñantes. En esta etapa de educación infantil, donde la presencia del adulto en el proceso de aprender cobra un lugar singular, resultó significativa la asignación de un nuevo participante en este encuentro pedagógico. Ya no se encontraba sólo docente y alumno, sino que aparece un otro, adulto o hermano mayor (aunque sea menor de edad), mediador en este encuentro. Las docentes mencionaron expresiones como: “dejamos todo (en relación con la tarea docente) y dependíamos de un adulto que pueda, que tenga ganas, que se conecten”. Se introdujo así una nueva arista de este encuentro, no sólo faltaba la proximidad entre docente y alumno, sino que esta en la virtualidad es mediada por un otro. En consonancia, el vínculo docente-niño ahora demandó una mediación concretada por la familia.

Así, esta nueva arista, además de incluir la dependencia con el grupo familiar, marcó una nueva forma de realizar las propuestas didácticas; las docentes adaptaron las actividades y su comunicación a este nuevo destinatario, un "otro" mediador de la enseñanza y del vínculo pedagógico. En este sentido, las docentes se cuestionaron: "¿para quién iba dirigida la actividad? Esa era nuestra pregunta recurrente: ¿A quién le tengo que mandar? Porque yo le quería mandar mi actividad a mi alumnito como siempre, todo era muy lindo, el tema era ¿a quién le mandó ahora esta actividad?" (Laura, comunicación personal 2021). Entonces, se replantearon el modo de comunicación vincular: "yo tenía que lograr primero que ese adulto me recepcione y entienda qué era lo que yo quería para que después trabaje con su hijo" (Vanina, comunicación personal 2021)

Esta mediación resultó ser un factor determinante en las adaptaciones curriculares realizadas en el periodo: "El tema es que ahora era algo que nunca se nos presentó y era esto de transmitirle al papá el valor por el trabajo y el aprendizaje del niño; que él entienda lo que tiene que hacer, que valore lo que el niño tiene que hacer para que pueda transferir al niño qué hacer" (Verónica, comunicación personal 2021).

Irrupciones en modo lúdico y cotidiano

A partir de las respuestas del formulario de Google, se destaca que "las propuestas mejor logradas considerando la recepción en los/as niños/as" fueron las referidas a propuestas de arte, crear, construir y, por otro lado, en igual porcentaje, las de juego y actividades en familia. Este hallazgo del juego y la creación resultó sumamente interesante, por lo que se indagó en el grupo de discusión, a fin de triangular nuestras interpretaciones.

Podría conjeturarse que la permanencia en el espacio familiar, el nuevo ambiente de aprendizaje, "desescolarizado", no accesible a las docentes, con ausencia de objetos escolares, frisos, calendarios, hojas, entre otros, generó un replanteo en muchos docentes, que además conocían la situación económica de las familias y pusieron en el tapete la discusión respecto de las posibilidades de solicitar "recursos y materiales". Estas fueron dos condiciones que marcaron las decisiones didácticas.

Asimismo, los cuerpos infantiles fuera del contexto del aula pasaron a tener cierta libertad de movimiento y autonomía en las situaciones de enseñanza y aprendizaje; entendiéndose que la pérdida del control de la situación al momento de los encuentros o bien al enviar una consigna resultaba un hecho cierto, y los/as niños y niñas podían "resistir" a algunas tareas y "acordar, participando", en otras.

Esta hipótesis fue sometida a prueba y varias maestras la ratifican quedando señalada en sus voces: “veía en el WhatsApp que recibían la consigna; pero no sabía qué me iban a mandar ni cuándo” (María, comunicación personal 2021); asimismo una docente expresa que “había pedido que narren un cuento y me manden el audio; y resulta que varios nenes me mandaron un video disfrazados del personaje del cuento que contaban y lo imitaban”. Una maestra que realizaba encuentros sincrónicos narra que “gracioso fue, en algún momento mis perros salían en cámara y ellos me decían: Señor, puedo traer mi perro y sí... claro que podían traerlo; y se armaba un clima muy lindo con eso, les daba más confianza también” (Melisa, comunicación personal 2021).

Se advierte que niños y niñas encontraron más posibilidades de ejercer cierta influencia y llamarse a la acción (Colángelo, 2005) sobre las decisiones acerca de qué elementos entraban a la situación de enseñanza, demostrando su capacidad de agencia en ese contexto.

Ante la posibilidad de encuentros sincrónicos, en ese mismo instante, entre docentes y estudiantes, en este contexto se producía una tensión, donde lo hogareño irrumpía en el transcurrir de la clase virtual que buscaba un saber escolar determinado.

Estas afirmaciones de las maestras fueron dando indicios para validar las interpretaciones realizadas por el equipo de investigación. Advirtiéndose que, a nivel pedagógico y didáctico, las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje podrían tener un efecto desestructurante de las propuestas más escolarizadas. En relación con esta idea, una de las docentes expresa:

porque a mí me preocupaba mucho, porque yo decía: Yo no me voy a sentar [...] esto de aburrirlos, ya sea con un afiche, una lámina, no. Era más bien cómo estaban. Y sí... plantear dinámicas de juego. Sí, obviamente, se trabajaban contenidos [...] me sirvió mucho una vez una conferencia que vi de Francesco Tonucci, que él planteaba esto de que no sean clases de Zoom que aburran a los niños, sino que sean encuentros. (Melisa, comunicación personal 2021)

El encuentro pedagógico ya no se desarrollaba dentro de las paredes del aula controlada y diseñada por la docente, sino que ahora, mediado por la tecnología, ingresa en cada hogar, y al atravesar esa puerta se encuentra con nuevas variables, objetos que antes eran vedados a la escuela (Sachetto, 1986), pero ahora son parte del entorno desde el que el/la niño/a se conecta.

Los recursos materiales resultan condicionantes de las propuestas: “creo que demandaba más creatividad, cómo plasmar desde la virtualidad, pero sobre todo con qué cuenta el niño, que ni librerías había abiertas. Aún en un contexto como el nuestro, que acceden a comprar materiales, no tenían hojas” (Vanina, comunicación personal

2021); "nosotros siempre (tratábamos de) ver qué tenían en la casa, con qué contaban; cuando arrancamos fue mucho de esto, ir a lo cotidiano" (Flavia, comunicación personal 2021). A partir de situaciones cotidianas se fue dando lugar al abordaje de la enseñanza desde nuevos espacios y contenidos, del hacer de cada día, cercanos al niño y niña.

También se revisaron las propuestas en función de los materiales, ya no didácticos y escolarizados, sino accesibles y familiares; "fue la reinención de lo que teníamos en casa, proponer una actividad con ese material de descarte, y dejar fluir la creatividad, que ellos puedan expresar a través del arte efímero, crear con materiales que tenemos a mano"; "había más de harina y polenta que una ténpera, mucha ramita, cosas descartables, más que (nada) el ingenio [...] pintar piedritas, pintar con saquitos de té [...] títeres con medias rotas, almohadas con remeras viejas, intentábamos ir siempre por ese lado" (Flavia, comunicación personal 2021).

Por lo señalado, podría considerarse que muchas de las situaciones de enseñanza se fueron convirtiendo, por un lado, en espacios de comunicación y expresión de los/as niños/as y, por otro lado, en espacios potenciadores de escenarios lúdicos, de exploración, experimentación. Una de las docentes describió su propuesta de la siguiente manera: "yo lo que quería era que sea un momento de diversión, que sea un punto de encuentro, que se encuentren con sus pares, que puedan interactuar, que se diviertan" (Priscila, comunicación personal 2021). Otra de las docentes mencionó: "Se daban muchas situaciones de juego, notamos que lo disfrutaban en familia. Por ejemplo, uno fue la rayuela, habíamos enseñado a jugar y participaron muchos, en el Meet también hacíamos juegos y se enganchaban más" (Vanina, comunicación personal 2021).

Estas intenciones de generar posibilidades de disfrute se dieron bajo la atenta mirada de las docentes, por la capacidad de sensibilizarse ante las necesidades de los/as niños/as y poner en valor el derecho a jugar; entendiéndose que las posibilidades lúdicas, exploratorias y de experimentación se desplegaron con mayor frecuencia en estas propuestas no presenciales, dada la menor enmarcación de las actividades, no escolarizadas, y la debilitada demarcación entre saberes escolares y saberes cotidianos de niños/as y docentes (Bernstein, 1993).

La irrupción de lo hogareño en los encuentros mediados por tecnologías cambió el foco del transcurrir de la clase, y estas situaciones dieron lugar a nuevas configuraciones didácticas, ya no se centradas sólo en lo que la docente va a mostrar o enseñar, sino en lo que cada estudiante trae al encuentro.

En instancias de asistencia regular, presenciales, probablemente niños y niñas debían esperar la habilitación de la maestra, en ese

espacio aula, así como el ingreso de los objetos o roles dramáticos a la situación. Sin embargo, en sus hogares, a la hora de tener que mandar una tarea, ellos y ellas incluían variantes a lo solicitado.

Es en este sentido que se sostiene que, al no estar los niños y las niñas “bajo el dominio del espacio escolar”, tuvieron margen para la iniciativa, la espontaneidad, para introducir cambios, enriqueciendo la interactividad y las propuestas iniciales. El cuerpo en “la nueva escuela virtual” parece haber tomado otras significaciones. Se acuerda con el vaivén de las categorías de “cuerpo” presentadas por Marcelino Vaca Escribano (2002, p. 93): “entre el ‘cuerpo silenciado’ que exige atender a las explicaciones del maestro [...] ejecutar tareas de lectura, escritura, cálculo, etc., y el ‘cuerpo suelto’ de los recreos, suelen darse en la escuela otras presencias corporales que van dibujando un vaivén”. Los niños y niñas superaron ese cuerpo silenciado, para implicarlo, instrumentarlo y soltarlo en los aprendizajes.

Estas situaciones no eran vividas por las docentes como un dejar pasar, sino como una oportunidad para aprender y enseñar desde lo lúdico.

Sentidos de la enseñanza en la pandemia

Al indagar acerca de los sentires y reflexiones de las docentes en el proceso de transición entre la presencialidad y la virtualidad, se identificaron expresiones que remiten a emociones, cualidades para afrontar la situación y proyecciones docentes a futuro.

En relación con las emociones, es la categoría que más expresiones aglutina:

“mucha frustración, desesperación, las palabras que les quieras poner, negativas”;

“me sacaron todo, el vínculo es lo primordial en la sala de 2, y estuve así frustrada bastante tiempo [...] muy, pero fue muy difícil, muy difícil para mí. Resistencia, incertidumbre, eso comparto, la desesperación”;

“fue mi primera experiencia en el sistema educativo estatal, fue como todo nuevo”;

“la verdad fue una experiencia muy linda, nos unimos como equipo a pesar de que no las conocía, me integré”;

“fue hermoso trabajar en equipo y eso para mí dejó mucho”.

En estos términos, las docentes denotan sus afectos, como “hilo que sirve de tejido a la cotidianidad escolar” (Rodríguez Gómez, 2018, p. 56).

En cuanto a las cualidades, se hallaron expresiones que remiten a aspectos positivos para sobrellevar la situación. Se recuperan las

siguientes ideas: capacidad de reinventarse e innovar; de estar construyendo algo nuevo; estar haciendo un puente con esto; ser más colaborativas; trabajar en equipo; capacidad de salir de la zona de confort, aventurarse; responder a desafíos, atreverse.

Finalmente, y respecto de las proyecciones a futuro, se percibe que las docentes ponen en valor el uso de las tecnologías, la actualización, la formación en competencias para la enseñanza virtual, como complemento de la presencialidad. Expresan que aprendieron en circunstancias difíciles y que podrían construir desarrollos inéditos en nuevas situaciones que se presentaran: virtuales, híbridas o presenciales. No se advierten dudas en la posibilidad de complementar o alternar estas modalidades. Por tanto, se visualiza un criterio de alternancia inédito en la didáctica de la educación infantil: alternancia presencialidad-virtualidad.

Consideraciones finales

El contexto de pandemia resultó ser un desafío pedagógico para los docentes, en relación con las propuestas de enseñanza y por la búsqueda de modos de comunicación y contacto con los niños y niñas. Más allá de las dificultades que se presentaron, fueron capaces de sobrellevar el proceso de continuidad educativa desde diversas alternativas, afrontando las dificultades de conexión y desigualdad con adaptaciones continuas, evaluando procesos y resultados: desde el viejo buzón postal a la sincronía virtual, lo que se traduce, en el contexto del ASPO, en rasgos de exclusión del derecho a la educación en contraposición a la exclusividad del derecho a la educación, lo que no es exactamente un juego de palabras, sino una representación de la brecha socioeducativa. Exclusión al derecho a educarse implica quedar por fuera de la posibilidad de una continuidad real para acceder al conocimiento en función de las condiciones socioeconómicas y, por el contrario, en otros casos y al mismo tiempo, se visualiza la exclusividad a ese derecho en función de contar con los recursos tecnológicos necesarios.

Se considera que cabe a las políticas públicas tomar cartas en el asunto, tener más presencia mejorando las condiciones para aprender en instancias de esta naturaleza (ASPO-DISPO), amalgamando propuestas sociales y educativas que breguen por el derecho de todas/os las/os niñas/os a acceder a la educación más allá de los contextos.

Paradójicamente, la situación de aislamiento permitió vislumbrar un proceso de desescolarización de la situación de enseñanza, lo que significó un hallazgo aún para los propios docentes. La irrupción del modo lúdico, cotidiano, exploratorio, experimental en nuevos espacios no escolares, le dio un tinte de recreación y diversión a las propuestas pedagógicas; los/as niños/as entraban y permanecían de

otra manera en la situación de enseñanza y de aprendizaje. Sucedió un acontecimiento nuevo, la incorporación de las familias, un otro como eje vertebrador y mediador de la tarea educativa; entonces, algo inédito ocurrió: se transfirió en cierto modo la tarea docente en el marco de un criterio de alternancia: presencialidad-virtualidad.

Esta nueva realidad trajo añoranzas por los espacios públicos compartidos y las distancias más personales, así como la proximidad en el encuentro pedagógico. En consonancia con ello, la educación infantil quedó desprovista de la calidez de un abrazo, del encuentro cercano y la caricia.

En el marco del desafío pedagógico, los docentes plasmaron en sus acciones la capacidad de reinventarse, atreverse, aventurarse, de crear y recrear, de innovar, “sacando belleza del caos” (Melisa, comunicación personal 2021). Así, se reconocieron en pleno proceso de reconstrucción y se apropiaron de herramientas para responder a las adversidades que el futuro pudiera presentar.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1989). Clase y pedagogías visibles e invisibles. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3. ed.; pp. 54-72). Akal.
- _____. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Fundación Paideia.
- Brailovsky, D. (2009). Cultura material de la escuela: los objetos y el saber escolar [Actas]. *II Congreso Internacional: educación, lenguaje y sociedad*. UNLPam.
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. www.revistacampusvirtuales.es
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Colángelo, M. A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. En *La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie Encuentros y Seminarios. Mesa Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- García Martel, M. L. (2023). *Construcciones metodológicas en jardines de Infantes: concepciones docentes e interacción didáctica* [Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación, UNR]. Rosario, Argentina.
- Hall, E. T. (1969). *La dimensión oculta*. Siglo XXI.
- Marciniak, R. (2015). La educación superior virtual en Polonia: Condiciones de su organización, funcionamiento y evaluación. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a distancia*, 4, 1-13.
- Pozo Muncio, J. I. (2007). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Rodríguez Gómez, H. M. (2018). Afectos y (d)efectos en educación. En C. Kaplan (ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Sachetto, P. (1986). *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Gedisa.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Soto, C. (2010). *Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Soto, C. y Violante, R. (comp) (2005). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Currículum, itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Violante, R. (2008). Prólogo al texto de Sarlé. *Enseñar y aprender en clave de juego*. Novedades Educativas.
- Zabalza, M. A. (2000). Equidad y calidad en la educación infantil. Una lectura desde el currículo [Ponencia]. *Simposio Mundial de Educación Infantil*. Santiago de Chile.

Notas

[1]

Recibido 15 de mayo de 2024. Aceptado 5 de septiembre de 2024.

[2]

0000-0003-0077-1238 Orcid, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Contacto: ml.garciamartel@comunidad.unne.edu.ar

[3]

0009-0006-1497-6268 Orcid. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Contacto: helen.montenegro@comunidad.unne.edu.ar

[4]

Veáse Violante (2008).



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765049019/4765049019.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

María Luisa García Martel, Helena Elisabet Montenegro
**Indagaciones en Educación inicial, contexto del
Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).
“Sacar belleza del caos”^[1]**

Initial Education research. Context of required preventive
social isolation. “Bring beauty out of chaos”

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales
vol. 13, núm. 22, 2024
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

ISSN-E: 2250-6942

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227822>