

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

CARRERA PROF. y LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Sede Esquel



Tesis de Licenciatura

“Interacciones en el Nivel Inicial en contextos de virtualidad: propuestas docentes”

Autora: Est. Juana Andrea Quintuqueo

Dirección de tesis: Dra. Graciela Iturrioz

Esquel, abril 2024

Dedicatoria

A mi familia por su acompañamiento

A mis amigas por alentar cada paso

A mi directora de tesis por su gran acompañamiento y sostén

A mis compañeras de cursada por su empuje y apoyo constante

A las docentes del Nivel Inicial y madre entrevistada, por prestar sus conocimientos y experiencias de un tiempo excepcional

Indice

Carátula	1
Dedicatoria	2
Índice de títulos y subtítulos	3
Resumen	4
Capítulo I: Introducción y definiciones acerca de la tesis	5
1. Origen y delimitación del problema	7
2. Objetivos	7
3. Estado del arte.....	8
Capítulo II: Conceptos Teóricos	18
1. Conceptos acerca del problema de investigación	18
2. Conceptos acerca de lo metodológico	35
Capítulo III: Análisis e interpretación	41
1.1. Producciones docentes	41
1.1.1 Recursos audiovisuales	41
1.1.2. Comunicaciones docentes	42
2. Perspectiva docente.....	55
2.1. Las estrategias. Adaptaciones curriculares de la Ed. remota	56
2.2 El rol de las familias y la mediación.....	58
2.3 El tiempo escolar desfasado.....	59
2.4 La contención entre pares docentes	60
2.5 La falta del encuentro presencial.....	61
2.6 La tecnología como desafío y posibilidad	62
2.7 Nuevos escenarios de encuentros e intercambio.....	64
Capítulo IV: Análisis e interpretación del material empírico	66
1. Introducción al capítulo	66
2. Categorías de análisis	66
2.1. Las estrategias de enseñanza en el nuevo escenario escolar	66
2.2. Las familias y la mediación en la educación remota de emergencia	73
2.3. Nuevos tiempos y espacios escolares	82
2.4. La nueva distribución de la tarea escolar	84

2.5. Nuevos contextos de encuentros e intercambios	86
2. 6. La contención entre pares docentes en la no presencialidad	90
Capítulo V: Conclusión y proyecciones finales	95
1. Conclusiones de nuestro estudio	95
1.1. Las interacciones sociales entre los/as docentes, niños/as y familias.....	95
1.2. Las propuestas de enseñanza y los nuevos formatos pedagógicos de la educación remota	97
1.3. Las experiencias docentes entorno a la promoción de las interacciones	98
2. Proyecciones finales	99
Bibliografía	101
1. Normativa.....	105
Anexo	106
Anexo 1: Entrevistas	107

Resumen

El Nivel Inicial es fundacional en la escolaridad y, por tanto, es allí donde niños y niñas despliegan las primeras experiencias de inserción social. La presente investigación apuntó a producir conocimientos acerca de las interacciones sociales entre docentes, niños/as y sus familias en dicho Nivel, respecto de las propuestas pedagógicas y el uso de las tecnologías digitales que surgieron ante la emergencia sanitaria producto de la pandemia del virus Covid19.

Mediante un enfoque cualitativo, con el uso del método de la teoría fundamentada y su correspondiente codificación, se analizó el material empírico, esto es, textos escritos que los docentes elaboraron como informes de sus procesos escolares, planificaciones, cuadernillos, entrevistas, videos e imágenes. Los cuales dan cuenta de las estrategias docentes en tanto decisiones didácticas y pedagógicas, que se implementaron para dar continuidad a la enseñanza en un nuevo entorno educativo mediado por las tecnologías.

Palabras claves: Interacciones sociales. Entorno educativo. Estrategias docentes. Tecnologías digitales. Nivel Inicial

ABSTRACT

Early Childhood Education is foundational in the educational journey, and thus, it is where children unfold their first experiences of social integration. This research aimed to generate knowledge about the social interactions among teachers, boys, girls, and their families at this level, concerning pedagogical proposals and the use of digital technologies that emerged during the health emergency resulting from the Covid19 pandemic.

Through a qualitative approach, utilizing the grounded theory method and its corresponding coding, the empirical material was analyzed. This material includes written texts that teachers created, such as reports on their educational processes, lesson plans, booklets, interviews, videos, and images. These documents reveal the teaching strategies as didactic and pedagogical decisions that were implemented to maintain continuity in education within a new educational environment mediated by technologies.

Keywords: Social interactions. Educational environment. Teaching strategies. Technological education. Preschool.

Capítulo I. La Tesis

Introducción

La presente tesis de grado de la carrera Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco con sede en Esquel, pretende estudiar una experiencia inédita, a juicio de quien presenta, desarrollada durante el tiempo de la pandemia del virus Covid19, que obligó a las instituciones del sistema educativo formal a realizar su actividad en forma remota, y entre ellas, las de Nivel Inicial.

Como es sabido, el Nivel Inicial es fundacional en la escolaridad y por tanto, allí donde niños/as despliegan las primeras experiencias de inserción social. Esta investigación pretende conocer cómo han sido las interacciones entre los/as docentes, niños/as en este Nivel en esa experiencia de educación remota. Así, nos proponemos mirar y reflexionar sobre la educación en tiempos excepcionales, que obligó a traducir el sentido del acto educativo en un tiempo escolar diferido, sin la presencia de los cuerpos, que configuró la experiencia en otros modos, en tanto las tradicionales formas de enseñar se vieron alteradas.

Las razones que orientan el presente estudio han sido, desde una postura personal, el interés en las infancias y particularmente en las primeras experiencias de escolarización de niños/as en las que se destaca la importancia de este periodo para establecer vínculos afectivos. Por lo tanto, se pretende conocer qué aspectos de ese componente tan esencial se han podido desarrollar en la experiencia de “continuidad pedagógica”, con foco especial en las interacciones sociales en contextos de virtualidad. En este sentido, nos interesa conocer cómo se llevaron a cabo algunas propuestas docentes en contexto de virtualidad y las interacciones que generaron en tiempo de educación remota.

En el Capítulo I se presenta la introducción y definiciones acerca de la tesis, sus objetivos, contextualización y se expone el estado del arte en el que se detallan investigaciones relativas al tema de esta investigación.

El Capítulo II precisa un encuadre teórico que desarrolla los conceptos centrales que sostienen la investigación, desde los enfoques socioculturales actuales. A su vez se presenta el abordaje metodológico adoptado para la recopilación y análisis del material empírico.

El Capítulo III detalla los datos empíricos del trabajo de campo, los cuales han sido sistematizados y presentados en categorías de análisis.

El Capítulo IV retoma el material empírico obtenido en el estudio de campo y presenta análisis e interpretación desde conceptos teóricos trabajados y otros que reclama el material empírico, en el marco del enfoque metodológico adoptado.

El Capítulo V presenta la conclusión de nuestro estudio y posibles proyecciones.

Contextualización

1. El Nivel Inicial en la Provincia de Chubut

La Ley de Educación de la Provincia del Chubut 1684/10 dice en su artículo 19 que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los/as niños/as desde los 45 días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatoria la sala de cinco años, de acceso universal la sala de cuatro años y de ofrecimiento de sala para los niños/as de tres años de edad. Respecto de la organización de la educación, dicha Ley expresa que se conforma en dos ciclos, a saber, Ciclo maternal o Primer Ciclo, que atiende a los niños/as desde los 45 días a los dos años inclusive, y Segundo ciclo o Jardín de infantes que atiende a los niños desde los tres años a los cinco años inclusive. El Primer Ciclo es una prolongación de los aprendizajes extraescolares, con un carácter más objetivo y científico, pero aun con dicho carácter siguen siendo contenidos relacionados con lo cotidiano. El Segundo Ciclo trabaja con contenidos escolares socialmente legitimados y seleccionados por comunidades científicas, decisiones políticas y hechos sociales (Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia del Chubut, p. 35).

El Diseño Curricular de la Provincia del Chubut (2013) plantea, en cuanto a la organización curricular, que los contenidos se organizan por campos de experiencia, que son espacios curriculares globales que incluyen saberes relevantes de la cultura, temáticas, conceptos, destrezas, valoraciones, capacidades, habilidades. Los campos de experiencia propuestos para el Primer Ciclo son:

- Identidad y desarrollo de la autonomía
- Exploración y relación con el ambiente
- Construcción de la comunicación y el lenguaje

Los campos de experiencia para el Segundo Ciclo son:

- Construcción de ciudadanía

- Ambiente social, natural y tecnológico
- Lenguajes estético-expresivos, lenguaje corporal y teatral
- Prácticas del lenguaje
- Matemática
- Educación física
- Construcción de la ciudadanía

Dicho Diseño Curricular expone que este Nivel adhiere a los pilares propuestos por la UNESCO que son, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Esto contribuye a fomentar la democracia con ciudadanos conscientes y solidarios, comprometidos y responsables del bien colectivo y en la necesidad de formar un mundo más tolerante, a partir de un mejor conocimiento de sí mismo, de los demás y de sus historias. A su vez expresa que la responsabilidad del Nivel es la producción y distribución de los conocimientos socialmente significativos, es decir, los saberes o formas culturales que permitan a niños/as formarse como sujetos sociales.

Respecto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) la Ley Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial VIII N° 91/10 contemplan que el acceso y dominio de las mismas, formará parte de los contenidos curriculares, en tanto resultan indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. Los adultos deben generar las condiciones pedagógicas necesarias que posibiliten un creciente desarrollo de las capacidades y competencias precisas, para su utilización inteligente, crítica y reflexiva.

2. La educación remota de emergencia producto la pandemia del virus Covid19

A dos semanas de haber comenzado el ciclo lectivo del año 2020 y con los primeros casos confirmados del virus Covid19 en nuestro país, el Ministerio de Educación de la Nación aconsejó “adoptar medidas transitorias preventivas, de carácter excepcional, que en materia educativa se traducen en la recomendación de suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza” (Res. CFE 108/2020). De este modo, se instó a los/as docentes a asegurar modalidades de trabajo que permitan dar un soporte alternativo a la continuidad del ciclo lectivo.

La Provincia de Chubut adhirió a las medidas dispuestas en relación a la suspensión del dictado de clases presenciales en todos niveles. Los/as docentes se encontraron ante un gran desafío, que los condujo a buscar alternativas ante la suspensión de la

presencialidad y a la vez dar continuidad al pleno goce del derecho a la educación. Fue necesaria la creación del portal “Seguimos Educando” (Res. CFE 106/2020), donde se pusieron a disposición diferentes tipos de recursos digitales como videos, series, libros, orientaciones y juegos. A la vez que se acordó con las principales compañías de telecomunicaciones, la liberación de datos móviles en los sitios web de sus respectivas plataformas educativas, de modo tal que los estudiantes puedan beneficiarse con la navegación gratuita en los mismos” (UNESCO, 2020). Por su parte, la Res. M.E. Chubut 38/2020 adhirió a la Res. CFE 108/2020 por lo que se adoptó la medida de suspensión de clases en el ámbito del territorio provincial, mientras durase la emergencia sanitaria.

Una de las primeras medidas implementadas a nivel jurisdiccional fue el desarrollo o actualización de sus plataformas digitales. La plataforma Classroom y “Juana Manso” se constituyeron en repositorio de materiales pedagógicos, para consulta de equipos directos, docentes y familias. El aula virtual denominada “Chubut Educa” contribuyó asimismo a la continuidad de las actividades de enseñanza en todos los contextos.

Acerca de la tesis

- 1. Problema de investigación:** interacciones sociales entre docentes, niños y niñas y familias en el Nivel Inicial en las propuestas pedagógicas mediadas por el uso de las tecnologías digitales en el contexto de la emergencia sanitaria, producto de la pandemia del virus Covid19.

2. Objetivos

Objetivo General

Conocer las interacciones sociales entre docentes, niños/as y familias en el Nivel Inicial en las propuestas pedagógicas mediadas por el uso de tecnologías digitales, en el contexto del distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19.

Objetivos Específicos

- Describir las propuestas de enseñanza que los/as docentes del Nivel Inicial llevaron a cabo en el desarrollo virtual de la actividad pedagógica en tiempos de pandemia producto del virus Covid19.

- Conocer las experiencias docentes en torno a la promoción de interacciones con niños/as y sus familias, mediadas por la virtualidad.
- Reconocer formatos pedagógicos empleados para el sostenimiento de las interacciones en las propuestas pedagógicas en el Nivel Inicial en tiempos de educación virtual.

Estado del Arte

Las investigaciones y estudios que se proponen convocar en este apartado pretenden dar cuenta de trabajos realizados acerca de los acontecimientos en el Nivel Inicial en tiempos de educación remota como también acerca de las interacciones verbales en el mismo.

Alochis et al., (2020) investigaron el uso y apropiaciones de estrategias metodológicas en épocas de pandemia de escuelas públicas de Nivel Inicial de la ciudad de Córdoba y del interior de la Provincia. Se pretendió describir y analizar las estrategias docentes implementadas ante los cambios disruptivos que generó en la escuela el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), como así también analizar e indagar las respuestas docentes ante la abrupta llegada de la educación virtual.

Para este trabajo, se implementó una metodología cualitativa de investigación; el instrumento de recolección de datos fue construido mediante una encuesta digital con el objetivo de conocer las experiencias de los docentes. En este sentido se recogió una muestra representativa que se aplicó a treinta y cinco (35) personas.

Las conclusiones a las que arribaron dan cuenta de la reconfiguración de la lógica escolar que los docentes realizaron, como por ejemplo el incremento de horas de trabajo semanales y la priorización del vínculo ante los contenidos. Las devoluciones que en el espacio áulico se hacían de manera impersonal, se transformaron en nuevas tareas a cumplimentar recargando de esa manera la tarea docente. Según lo analizado acerca de la modalidad de comunicación con las familias, los docentes debieron aprender a usar herramientas tecnológicas tales como editores de video, editores de audio, clases con videollamadas, plataformas y aplicaciones virtuales en general.

La utilización de las estrategias metodológicas por medios de recursos tecnológicos y la distribución de cuadernillos por parte del Ministerio de Educación de la Nación, donde se utilizaron distintos medios para lograr que sean recibidos, como la entrega a

domicilio y su retiro de las instituciones, se convirtieron en la manera de mantener la continuidad del vínculo pedagógico. Sin embargo, se llegó a la conclusión de que esto no alcanzó para eliminar la lógica de inclusión y exclusión escolar que en este caso se hizo explícita por medio de la brecha digital que implicó la diferencia entre quienes disponían de recursos tecnológicos y señal de internet y quiénes no. Los autores sostienen que fueron los/as docentes, desde sus hogares, sus usos y estrategias metodológicas en individual y en forma grupal, quienes sostuvieron el sistema educativo, acortaron distancias y posibilitaron encuentros.

Este trabajo nos aporta información acerca de estrategias metodológicas que fueron empleadas mediante los recursos tecnológicos, con la implementación de pantallas decorativas, los juegos con la combinación de luces y sonidos como así también la experiencia de pérdida del miedo a las cámaras. Expone que las propuestas giraron en torno a lo lúdico y lo literario predominantemente, donde se contemplaron los recursos con los que se suponía que las familias contaban, para facilitar el disfrute y la riqueza de espacios compartidos en el hogar.

En cuanto a nuestro estudio, esta investigación nos aporta información en relación a los recursos que los/as docentes utilizaron para promover el intercambio mediado por las tecnologías digitales. Las estrategias de expresión corporal hacen alusión al lenguaje gestual, verbal, artístico y lúdico. Es interesante el trabajo desarrollado en tanto cual contempla las posibilidades de las familias que fueron mediadoras de la educación remota.

Aloy (2021) presenta una investigación acerca de la educación en tiempos de pandemia. En la misma se analizaron las decisiones didácticas y pedagógicas que utilizaron los/as docentes de Nivel Inicial en este tiempo.

El objetivo general del trabajo fue conocer las decisiones didácticas y pedagógicas que tomaron los/as docentes en el contexto descripto; así, los objetivos específicos se orientaron a vislumbrar el modo en que organizaron las jornadas docentes, describir las formas en que planificaron sus clases e identificar los contenidos priorizados durante las clases dominadas por la virtualidad.

Se trabajó con instituciones escolares de la ciudad de Córdoba, respecto de los modos de organizar, planificar y seleccionar contenidos en este contexto. En este sentido, surgieron interrogantes tales como ¿Es posible enseñar en el Nivel Inicial a distancia o

desde la virtualidad? ¿Cómo enseña el que enseña en tiempos de aislamiento? ¿Cómo impacta el contexto en el que está inserta la institución al momento de elegir estrategias de enseñanza?

La metodología seleccionada fue el estudio de casos; se recurrió a un muestreo no probabilístico e intencional, se seleccionó a la directora y docentes que trabajaron en ese periodo, en las salas de cuatro y cinco años. Los métodos que se utilizaron para la recolección de datos fueron entrevistas estructuradas y semiestructuradas, observación y análisis documental. Se propuso un cuestionario a la directora y entrevistas semiestructuradas a los docentes y se tuvieron en cuenta el nivel socio-económico de las familias y el nivel de estudios realizados por los adultos a cargo, ya que se convertirían en los mediadores entre ellos y la institución.

En los resultados se observó que las decisiones estuvieron orientadas en mantener el vínculo de la escuela con los niños/as y sus familias. Se conoció asimismo la producción de los resultados obtenidos, cuadernillos cuyas características eran actividades breves con un lenguaje claro. Las actividades se presentaron mismas fueron presentadas en tres páginas con distintas propuestas, desde recortar imágenes, ordenar una secuencia, dibujar, dialogar en familia y observar videos en YouTube.

Otra herramienta implementada fue la ficha técnica, que enviaban por WhatsApp, que fue pensada como un apoyo tanto para la docente de sala como para los adultos que acompañaron a los niños/as en sus procesos de aprendizaje; la misma contenía título de la propuesta, destinatarios, campos de conocimientos que serían abordados, objetivos, actividades y retroalimentación; se enviaba en formato de video, creado por la docente, al que denominaron “video pedagógico”, y para los niños/as que no contaban con internet se continuó con el cuadernillo del Ministerio de Educación de la Nación de forma bimestral, los cuales eran contextualizados, ya que se consideró que algunas actividades eran pensadas para Buenos Aires.

Pese a los esfuerzos realizados, el cumplimiento de las actividades no fue el esperado, por lo que debieron modificar mes a mes las estrategias de enseñanza utilizadas, hasta lograr el mayor número de respuestas posibles de parte de los niños/as como así también sus familias, por lo que el vínculo no siempre tuvo que ver con lo específicamente escolar, sino con las necesidades o situaciones particulares de los niños/as sus familias. Se generaron múltiples espacios de reflexión con el objetivo de cambiar, resignificar, o

mejorar las propuestas iniciales. A su vez se incorporó de forma progresiva el uso de las tecnologías digitales.

Respecto de nuestra investigación, es posible visualizar las estrategias docentes que se implementaron en el contexto de virtualidad, en tanto formatos pedagógicos, los cuales nos permiten analizar las interacciones que surgieron en este tiempo excepcional y la continuidad de la propuesta pedagógica, con formatos inéditos como lo fue la ficha técnica. A su vez podemos conocer el trabajo realizado con las familias desde un inicio, las cuales fueron mediadoras entre los/as docentes y los niños/as; esto permitió el desarrollo de las propuestas en función de sus posibilidades.

Arenas et al., (2021) investigaron las percepciones, emociones y vivencias de niños/as y familias de una institución pública de Nivel Inicial de Uruguay ante la pandemia de Covid19. La misma surgió como resultado de acciones que en el año 2020 se realizaron desde un Espacio de Formación Integral (EFI), correspondiente a una práctica de la formación de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (FP-UdelaR). Se trabajó con dos turnos (mañana y tarde), el turno matutino con 94 niños/as y el turno vespertino con 120 niños/as. Respecto del cuerpo docente se conformaba por nueve maestras, seis auxiliares de sala, un profesor de música, una docente de Educación Física y una licenciada en psicomotricidad.

La investigación se inscribió en un enfoque de carácter cualitativo, de alcance exploratorio, que buscó describir, comprender y profundizar sobre las percepciones y vivencias que tuvieron niños/as como así también el rol de las familias en relación al confinamiento por la pandemia, con su correspondiente alejamiento del ámbito educativo de pertenencia.

El instrumento utilizado para recoger esas voces fueron las conversaciones de las que participaron un total de 159 niños/as. Se indagaron dimensiones en relación con las actividades que ellos realizaron en el confinamiento, nuevos aprendizajes adquiridos, emociones percibidas (alegría, tristeza, miedo y enojo) y si extrañaron o no concurrir a la escuela.

Los resultados muestran la relación significativa entre el nivel de información de los niños/as sobre el Covid19 y sus procesos de adaptación al nuevo contexto; de igual modo permitió visibilizar la importancia de hablar y trabajar con los niños/as respecto de las experiencias vividas en el contexto de pandemia que les ayudó a redimensionar la

nueva realidad, identificar las emociones, resignificar sus aprendizajes y compartirlas. Las familias pasaron a ser los agentes educativos privilegiados, garantes de sus derechos, en tanto pudieron recrear y elaborar en este ámbito gran parte de las exigencias que este nuevo tiempo trajo.

Para nuestra investigación contamos aquí con aportes respecto de los primeros indicios sobre el confinamiento y lo que significó la pandemia en tanto impacto emocional en niños/as, puesto que se logró conocer experiencias y emociones que se generaron en tal contexto. A su vez, visibilizar el papel de las familias que significó un nuevo tiempo en casa, momentos de juegos compartidos y aprendizajes de rutinas hogareñas.

Olmedo y Luque (2022) investigaron las estrategias e intervenciones que utilizaron los docentes de Nivel Inicial de escuelas públicas y privadas de diferentes localidades de la Provincia de Córdoba, para el desarrollo de la oralidad en contexto de virtualidad.

El estudio resalta la importancia que los/as docentes adjudican a la interacción docente, niños/as y entre sí, en los mismos espacios físicos para el desarrollo de la oralidad; a su vez señalan la manera en que estos espacios alfabetizadores se vieron traspasados por la realidad de las distancias físicas y la mediación de las tecnologías digitales, lo cual dificultó el acompañamiento para el fortalecimiento de estas experiencias interactivas.

Los autores sostienen que anteriormente, en los ámbitos de las salas, los docentes estructuraban junto a sus estudiantes normas explícitas e implícitas y modos de interacción, que incluían normas de habla, turnos para hablar, tiempos de expresión, modos de escucha entre otros. En el nuevo contexto de virtualidad estas normas preestablecidas con los estudiantes que ya asistieron a la escuela, debieron modificarse, debido al nuevo escenario de interacción, por ende, para todos los actores involucrados. Este nuevo escenario presentó desafíos y aspectos que debieron considerar a la hora de promover el uso del habla y principalmente de la escucha, como elementos centrales para afianzar la oralidad en dicho contexto.

Respecto de la metodología, las expresiones de los/as docentes se obtuvieron mediante un cuestionario que circuló por sistema de “bola de nieve”, en el cual se recibieron 44 respuestas.

Los resultados obtenidos dieron cuenta de la importancia de las herramientas digitales como posibilitadoras de la continuidad interaccional entre docente, niños/as, puesto que tomaron protagonismo como mediadoras de la relación pedagógica. A su vez, sus producciones en forma de audio o video para responder a las propuestas, permitieron que los/as docentes observen y analicen las maneras de desenvolverse. Los/as docentes refieren a estas evidencias como elementos significativos, aunque lejanos de la interacción natural y espontánea que transcurre en lo cotidiano de las aulas. Los autores sostienen que, en tiempos de virtualidad, los/as docentes pudieron conocer la realidad de los niños/as, escucharon sus expresiones orales, interactuaron con ellos por medio de la literatura, favorecieron pequeñas interacciones entre pares, aunque añoraron la interacción natural entre los diferentes actores, la conexión física y la agilidad de la interacción cara a cara. A su vez, afirman que la clave para acompañar el desarrollo de la oralidad, se encuentra en el manejo adecuado que ejercen los/as docentes respecto de los tiempos, estrategias, recursos, desafíos y variables contextuales.

En relación a nuestra investigación, este estudio permite valorar el accionar de los/as docentes, en sus estrategias pedagógico-didácticas en un contexto altamente novedoso, las cuales hicieron posible el acompañamiento en el desarrollo de la oralidad. En tal este sentido se observó que las estrategias habituales se adaptaron a los nuevos escenarios virtuales, las cuales posibilitaron las interacciones y los encuentros. A su vez nos aporta datos acerca de las diferencias entre la escuela presencial y remota, desde la mirada de los/as docentes, los cuales hacen referencia a la importancia del acompañamiento presencial que posibilita una relación más estable, sistemática y una interacción natural entre pares y entre los/as docentes, niños/as.

Greve y Narea (2021) investigaron la calidad de las interacciones entre docentes, niños/as de jardines de infantes públicos de Santiago de Chile.

Para el trabajo empírico se utilizó una muestra no probabilística, donde participaron 230 y 48 docentes, repartidos en 16 jardines de infantes públicos. La calidad de las interacciones fue medida a través del instrumento Classroom Assessment System for Toddler, que analizó dos dominios: uno relacionado al apoyo emocional y conductual y el segundo relacionado al compromiso con el apoyo al aprendizaje. El primero se enfoca en la conexión emocional entre los/as docentes y los niños/as e incluye la respuesta del docente hacia ellos como así también las necesidades individuales. Se analizó, además,

el grado en que las interacciones en la sala reflejan los intereses de los niños/as. El segundo instrumento considera la habilidad de los/as docentes para facilitar las rutinas, materiales y actividades en la sala. Para la medición y codificación de la calidad de las interacciones, se observó y registró una jornada de dos horas y 30 minutos en cada sala; el observador calificó las conductas en puntajes siendo uno y dos un rango de calidad bajo, tres a cinco moderado y seis y siete alto.

Los resultados de la investigación indicaron que la calidad de las interacciones entre los/as docentes y los niños/as fue moderada con un valor de 3,7 puntos. A su vez ambos dominios, apoyo emocional y conductual como el compromiso con el apoyo al aprendizaje se ubican dentro del rango de calidad moderado. Se destacó que en la mayoría de las salas observadas el primer dominio obtiene mayor puntaje. El área más débil del segundo dominio observado fue el desarrollo del lenguaje en niños/as, mientras que en la mayoría de las salas no se observaron estimulación y facilitación sistemáticas que promovieran el lenguaje. A su vez no se encontró correlación entre calidad de las interacciones y características de las docentes, como edad, experiencia laboral, nivel educacional o estudios complementarios o su preparación inicial, y características de las salas, como cantidad de niños/as en la sala. Los autores sostienen que, si bien no se observaron correlaciones entre la calidad de la interacción y otras variables de calidad estructural, como se expuso anteriormente, estos resultados pueden estar influidos por una de las limitaciones de este estudio, que fue el tamaño de la muestra.

Esta investigación nos permite evidenciar la gran diversidad que existe en el Nivel respecto de la calidad de las interacciones en las salas a su vez es un aporte significativo para mirar los aspectos de tipo emocional como así también, las habilidades de los/as docentes generadoras de encuentros e intercambios en este contexto.

Enrigh (2020) realizó una investigación en la que procuró conocer acerca de las concepciones docentes de las salas de tres y cinco años respecto de los modos en que se relacionan el aprender de niños/as con las interacciones entre pares. La investigación pretendió reconocer las dicotomías en términos de tensiones entre modelos, tradiciones y tendencias pedagógicas que atraviesan las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial. Si bien la misma no se inscribe en el entorno de educación remota que estudiamos en esta tesis y aporta información valiosa acerca de las interacciones que se dan en este Nivel, las cuales queremos rescatar.

Este trabajo se inserta en el paradigma de la investigación cualitativa con un enfoque descriptivo exploratorio y que apunta a dar cuenta de la situación problemática planteada en términos de una lógica centrada en el análisis de su objeto de estudio en su contexto de producción. La muestra fue conformada por cuatro establecimientos educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), de los cuales tres eran de gestión privada y uno estatal. Se trabajó con informes evaluativos de las salas de tres y de cinco años concerniente al ciclo lectivo 2018 y se concretaron las entrevistas semi estructuradas con los/as docentes durante el año 2019. Las entrevistas apuntaron a indagar las concepciones acerca de los aprendizajes de los niños/as en sus respectivos grupos y los modos en que se dimensionan las interacciones entre pares. El análisis se desplegó en base a tres ejes que fueron las concepciones acerca de la Educación Inicial en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, las concepciones de los/as docentes en el territorio de las prácticas referido a los textos escritos, y sus visiones en relación a los textos orales.

Los resultados permitieron dar cuenta de la relevancia adjudicada a los aspectos interactivos entre pares como característica central del Nivel. En el análisis del Diseño Curricular del Nivel Inicial, se reconoce la importancia del tiempo de infancia en el que comienza a conformarse socialmente la identidad personal y colectiva en la convivencia con los otros. En este sentido, los aspectos que refieren a la socialización de los niños/as se enlazan a los movimientos de integración, participación y pertenencia al grupo de pares y atraviesan todos los aprendizajes del Jardín. Al comparar los textos para las salas de dos y tres años con las salas de cuatro y cinco años, se evidenciaron divergencias en los modos en que la dimensión social se refleja en las propuestas para una y otra salas. Es así que en las salas de los más pequeños hay una fuerte impronta de las interacciones entre pares que se lee en los lineamientos, no así, en las salas de los más grandes.

La investigación expone que mientras en el Diseño Curricular de las salas de dos y tres años las interacciones con los otros y con los conocimientos se entraman fuertemente entre sí, en las salas de cuatro y cinco años las interacciones con los contenidos escolares, se recortan con cierta autonomía respecto de las interacciones sociales. De igual modo, se expone que es posible afirmar que hay docentes que construyen lecturas y reconocen la complejidad de relaciones que se juegan al interior de sus territorios de enseñanza.

A los fines de nuestra investigación es interesante resaltar la importancia de los procesos de interacción e intercambio que se dan en este Nivel, es decir la interacción como mediadora de la apropiación de reglas, metas, tareas y roles de las actividades propuestas, aspectos que permitirán analizar la especificidad de los intercambios surgido en la educación remota. A su vez en el marco de estas interacciones se podría indagar en las formas en que los niños/as construyen relaciones significativas en su experiencia escolar.

Manrique y Borzone (2007) investigaron la interacción entre los/as docentes y niños/as en torno a la lectura de cuentos en el Nivel Inicial. Tal estudio tuvo como objetivo explorar las contribuciones docentes en los procesos de comprensión, durante el intercambio verbal, en tanto interacciones en situaciones de lectura de cuentos. La misma se realizó en una escuela del conurbano de la Provincia de Buenos Aires.

Se combinaron metodologías cualitativas y cuantitativas, se tomaron como unidad de análisis los turnos de la conversación durante la situación de lectura dividida en tres momentos estructurales: antes, durante y después de la lectura. Se partió de un análisis cuantitativo para determinar la extensión de los intercambios y se llevó a cabo un microanálisis de la interacción. Las estrategias interactivas identificadas en los intercambios fueron reinterpretadas en función de las demandas cognitivas que se presentaron en cada momento. El intercambio verbal entre la docente y los niños/as permitieron mirar la particularidad de las representaciones mentales que las estrategias de intervención promueven e inferir si éstas favorecieron o no a la comprensión del texto.

De los resultados obtenidos se visualizaron diferencias importantes entre las situaciones con respecto a la cantidad de intervenciones de las maestras, los aspectos en que se focalizaron las docentes e información que incorporaron antes, durante y después de la lectura del cuento. Estas diferencias se traducen en distintos tipos de demandas cognitivas para cada situación de lectura, que parecen favorecer la formación de una representación mental de los textos más o menos completa y compleja en cada caso. Una de ellas que importa destacar es la cantidad total de emisiones destinadas a comentar el cuento o a discutir en torno a él, sin incluir la lectura en sí misma. Las autoras sostienen que la situación de lectura de cuentos resulta especialmente adecuada para estudiar estos procesos dado que el análisis del texto permite inferir las operaciones cognitivas que éste demanda y el análisis del intercambio verbal alrededor del texto.

A los fines de nuestra investigación podemos dar cuenta de la importancia del intercambio verbal alrededor de un texto, esto es, las operaciones que mediatizan los/as docentes en el transcurso de la lectura. En el mismo sentido se puede observar que en la estrategia de compartir un texto es posible crear puentes entre los conocimientos previos y la información provista por el texto para colaborar con la construcción de conocimientos a través de un esfuerzo cognitivo conjunto, realizado mediante la interacción verbal. Para nuestra investigación, permite ver y valorar estrategias utilizadas para promover el intercambio con los niños/as que posibilitaron encuentros, mediados por el uso de las tecnologías digitales.

Capítulo II. Conceptos teóricos en que se sustenta la tesis

1. Conceptos acerca del problema de investigación

El desarrollo de esta investigación se sostiene en enfoques teóricos que aportan fundamentos respecto de las interacciones sociales de los niños/as, los procesos cognitivos, el discurso oral, el entorno educativo, la enseñanza, el lenguaje en su dimensión verbal oral como proceso oralizador. Los conceptos mencionados serán desarrollados desde enfoques socioculturales actuales, que nos permiten analizar las relaciones de intercambio con los otros en un contexto cultural determinado. El modo de presentarlos nos permite configurar la trama conceptual que instrumenta nuestro análisis.

En primer término, importa definir el concepto de interacción. Apelamos a los conceptos del enfoque sociohistórico de Lev Vygotsky (1988) en el que la misma se presenta como una unidad de análisis para explicar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, los cuales se dan a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. La teoría expone que el desarrollo se da en un primer momento a nivel interpersonal y luego intrapersonal de manera individual; por lo tanto, el sujeto parece constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas en la vida social, es decir en el plano interpsicológico la cultura se “apropia” (las comillas son del autor) del sujeto en la medida en que lo constituye. En el marco de este enfoque se asume que el lenguaje se desarrolla en el encuentro social, donde se construyen las competencias lingüísticas a través del proceso dinámico de la interacción, de la gestión de la intercomprensión, de la negociación de sentidos y de posicionamientos recíprocos. Así, Vygotsky sitúa al lenguaje oral como proceso psicológico superior rudimentario, adquirido en la vida social y afirma que es el protagonista de todas las instancias de interacción y comunicación (Baquero, 1997).

Vygotsky hace hincapié en la importancia del papel que juega la interacción social y la cultura en la construcción del conocimiento. Y plantea que la internalización, proceso que designa la apropiación del capital cultural en que el sujeto se desarrolla, no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior existente, sino que se desarrolla un plano interno de la conciencia. En este sentido, otros autores toman de esta teoría para explicar la incidencia de la vida social en el desarrollo.

Respecto del lenguaje, Belinchón (citado en Erausquin, 2017) describe al lenguaje como un sistema de unidades (signos) cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural. La esencia de esta estructura es el sistema de signos que permite representar diferentes objetos o aspectos de la realidad diferentes a ellos mismos. Es decir, el lenguaje es mediador entre los significantes y significados. A su vez la adquisición y uso de un lenguaje posibilita formas peculiares y específicas de relación y acción sobre el medio. Es así como permite la interacción social, la comunicación, la expresión de diferentes emociones y apreciaciones de la realidad. La autora afirma que se lo puede pensar como mediador simbólico a través del cual se puede accionar en la interacción con otros.

Esta perspectiva sociocultural asigna un valor distintivo al desarrollo lingüístico infantil, al calor de las interacciones sociales y el contexto en que acontecen. Al respecto Migdalek et al., (2015) exponen que el lenguaje se desarrolla en el encuentro social, donde se construyen las competencias lingüísticas a través del proceso dinámico de las interacciones, de la gestión de la intercomprensión, de la negociación del sentido y de posicionamientos recíprocos. A su vez, la participación en situaciones compartidas con otros promueve en los niños/as desde los usos más simples del lenguaje oral a la producción y comprensión de textos orales y escritos progresivamente más complejos. Es importante señalar en este sentido que el lenguaje constituye uno de los medios centrales para crear y sostener, en las interacciones con los otros, el argumento del juego y desplegar la secuencia narrativa. Es así que se establece un vínculo bidireccional entre lenguaje y juego, donde el primero permite el desarrollo del juego y el juego da lugar a que los niños/as se desarrollen. A su vez las actividades lúdicas, específicamente los juegos con reglas convencionales, resultan un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje, donde podemos analizar el desarrollo del discurso instruccional. Desde esta perspectiva se asume que el origen de la regulación de la propia actividad tiene lugar en la interacción madre-niño, es decir, la madre mediante instrucciones guía y organiza la atención del niño/a; seguidamente el niño/a se da órdenes a sí mismo en forma de lenguaje externo y posteriormente como lenguaje interno. Es así que el origen del acto voluntario tiene lugar en primer momento en el plano interpsicológico y más tarde en el plano intrapsicológico de la autorregulación, para luego interiorizarse como pensamiento.

Stein y Migdalek (2012) exponen que no es la interacción en sí misma la que influye positivamente en el desarrollo del lenguaje, sino determinados movimientos interaccionales, como por ejemplo la expansión y la reestructuración de los enunciados de los niños/as por parte de las madres, las cuales promueven la comprensión mutua, meta funcional del sistema de interacción. Es importante resaltar que estas estrategias constituyen un ajuste discursivo en el habla adulta y le ofrecen al niño y niña nueva información que éstos pueden procesar con su propia emisión. Respecto del discurso argumentativo, las autoras exponen acerca de la existencia del uso temprano de estrategias argumentativas tanto verbales como no verbales en niños/as, como forma de regulación de la acción conjunta. Asimismo, afirman que los cuatro años de edad constituyen un punto de inflexión a partir del cual el empleo de una estrategia argumentativa se diferencia significativamente de la mera oposición de un punto de vista. Es importante resaltar que los niños/as emplean estrategias argumentativas para sostener sus puntos de vista y que tal producción varía según el contexto, es decir, hogar o jardín de infantes, lo que revela el carácter situado, contextual y social de la actividad de argumentación. Cabe señalar que la misma es una actividad social en la que la cognición se despliega situadamente para discutir con otros y persuadirlos o convencerlos del propio punto de vista. Las autoras sostienen que hay una correlación entre el uso de algunos de los recursos lingüísticos y ciertas estrategias argumentativas; la misma proporciona indicios de la relación entre lenguaje y cognición.

Consideramos relevantes estos aportes los cuales nos permiten observar de forma particular a las interacciones generadas mediante las propuestas didácticas que los/as docentes del Nivel Inicial desarrollaron durante el periodo de educación remota de emergencia producto de la pandemia del virus Covid19. Concretamente saber acerca de las propuestas que reemplazaron los tiempos de rondas, de opiniones, escucha, argumentación, puntos de vista, contar una secuencia, entre otros. Asimismo, analizar el carácter situado que tiene la argumentación en relación a las actividades desarrolladas en los hogares y los intercambios que se evidenciaron.

Borzzone y Rosemberg (2000) exponen que el acompañamiento de el/la docente en el proceso oralizador de los estudiantes es elemental en todos los niveles educativos, pero cobra vital importancia en los primeros años de vida. Al iniciar la escolarización no todos los niños/as utilizan ampliamente el lenguaje para diversas funciones ni poseen control

de todos los recursos lingüísticos. En este sentido afirman la importancia de observar la realidad de cada uno en torno a su capacidad oral, situarlo frente a desafíos cotidianos y ampliar su contexto con estrategias y recursos. Es por ello que afirman que, entre el nacimiento y los seis años, el lenguaje juega un rol muy importante al llevar a los niños/as hacia nuevos niveles de operaciones cognitivas en la memoria, el procesamiento de narrativas, la formación de conceptos y categorías y la comprensión de las intenciones de los otros. De igual modo, analizan la importancia de los ámbitos de las salas y las aulas, en la cual los docentes estructuran, junto a sus estudiantes, normas explícitas e implícitas y modos de interacción, que incluyen normas de habla, turno para hablar, tiempo de expresión, modos de escucha y temas a abordar. De esta manera se afirma que el lenguaje es un catalizador del cambio cognitivo en la primera infancia, tiempo en el cual ellos adquieren los sistemas de conocimiento de su medio socio cultural a través de la participación en los eventos de la vida diaria y la interacción social y verbal.

Desde esta perspectiva, los procesos cognitivos se fundan a partir de las relaciones con los otros y en un contexto cultural determinado. A su vez son analizados en la interacción con las cogniciones distribuidas entre el docente, niños/as y sus pares (Erausquin, 2017). Estos conceptos nos permiten mirar esas relaciones que se dieron en el Nivel Inicial en esta nueva disposición relacional en cuanto a la experiencia e intercambio que se dio en este nuevo contexto educacional. Y en relación a las cogniciones distribuidas poder conocer las propuestas de los/as docentes en términos de aportes para el desarrollo de la tarea cognitiva, qué formatos pedagógicos se emplearon y cuál fue su organización en la tarea pedagógica en este nuevo contexto de educación remota producto de la pandemia del virus Covid19.

En este sentido, la noción de contexto tiene gran relevancia en la Teoría Sociocultural, la cual desarrolla una concepción de la cultura y presenta las categorías de mediación y actividad. Hace una diferenciación respecto a que no es solo lo que rodea, sino fundamentalmente lo que entrelaza, es decir el producto de una co construcción personal cultural de un entorno, que las personas contribuyen a construir al atravesar su propia constitución (Cole, 2000).

De igual modo el concepto de la actividad fue desarrollada por el psicólogo ruso Alex Leontiev a finales de los años 70 y ha sido reformulado posteriormente por Engestrom (1987; 2001; 2005) el cual considera que la teoría de la actividad histórico

cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. La primera generación se basa en la idea de mediación cultural, la cual concibe a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia objetos (Erausquin, 2014). A su vez Engestrom (2001) subraya que la primera generación supera el dualismo cartesiano individuo sociedad; el individuo no podrá ser entendido sin sus instrumentos culturales y la sociedad no podrá ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen dichos artefactos.

La segunda generación supera esta limitación, a partir de los desarrollos de Leontiev (1978) acerca de la actividad colectiva que establece que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad. Engestrom (op cit) retoma este enfoque y expone que la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Los sistemas de actividad evolucionan durante periodos de tiempo socio históricos y adoptan la forma de instituciones y organizaciones. Esta generación amplía los límites del triángulo vigotskiano, en el cual se representan los elementos colectivos del sistema de actividad, añade a la relación sujeto objeto los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo y el análisis de sus relaciones y conflictos. Por su parte, la tercera se constituye como resultado de investigaciones que plantean la necesidad de desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva y las redes de sistemas de actividad interactuantes Erausquin (2013). En referencia a esto, Engestrom expone que no se puede pensar en un sistema de actividad aislado, encapsulado; es por eso que toma dos sistemas como unidad mínima de análisis para estudiar procesos de aprendizaje inter organizacional, con tensiones y contradicciones intra e inter-sistemas de actividad.

Erausquin (2017) reafirma, al posicionarse desde la Teoría Socio histórica y la Psicología Cultural, que la unidad de análisis comprende no sólo al sujeto en solitario, sino también al escenario donde transcurre la actividad y a los diferentes actores que la componen. Podemos afirmar entonces que el ambiente y el individuo son uno solo y al momento de analizarlos es necesario tener en cuenta, al mismo tiempo, los elementos y las características que ambos nos ofrecen. En relación a nuestro estudio estos conceptos nos permiten visualizar la escuela como un espacio cultural compartido, en el cual el intercambio con los otros y con la cultura constituyen a los sujetos como portadores de continuos aprendizajes.

En el sentido expuesto resulta apropiado mencionar los aportes de Elichiry (en Eurasquin, 2013) la cual afirma que las interacciones humanas educacionalmente significativas no son sólo portadores abstractos de estructuras cognitivas, sino por el contrario, las personas desarrollan una variedad de relaciones interpersonales a lo largo de una actividad compartida en un contexto determinado. La autora analiza las conversaciones en el aula haciendo hincapié en el discurso como un proceso dialógico sociocultural; considera que el aprendizaje se construye en el interjuego de voces, y revisa el papel central de la interacción social en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. El enfoque que presenta basado en la interacción docente alumno y sus pares coincide con las nuevas concepciones del lenguaje en especial porque considera al lenguaje no como una forma de transmisión de conocimiento unidireccional de docente a alumno sino como un proceso dinámico, social y epistémico de construcción de conocimientos y de negociación de significados sociales.

En relación con nuestra investigación este enfoque nos permite mirar las relaciones entre los niños/as y sus docentes y analizar el espacio compartido, las propuestas, los tiempos de encuentros e intercambios, los formatos pedagógicos empleados, los acuerdos, planteos y reflexiones que surgieron en la educación remota producto de la pandemia del Virus Covid19.

Otra perspectiva que interesa exponer refiere a que la interacción con pares en la escuela cobra una importancia especial, a diferencia de esta misma interacción en otros contextos, dado que en la escuela es donde se comparten los saberes escolares, se generan situaciones entre los niños/ñas que permiten la configuración de procesos cognitivos, en relación a la posición relacional que allí se establece. A su vez afirma que la conversación entre pares permite invertir los roles, y favorece la organización escolar en tanto establece un espacio propicio para aceptar las diferencias, los distintos puntos de vista y así superar el tradicional trabajo individual. Respecto de la interacción entre iguales la autora explica el papel que desempeña la interacción social en el desarrollo de la cognición, del aprendizaje y de los conocimientos. Expone cuatro beneficios cognitivos posibles del discurso entre iguales, a saber, como catalizador donde las interacciones permiten a cada uno expresar su propio punto de vista y exponerlo frente a otros; como representación de roles complementarios, aquí cada uno asume un rol y los sujetos se complementan para resolver alguna tarea; como relación con el público, se hace referencia a la

retroalimentación y como habla exploratoria. Asimismo, expone la importancia de la reconceptualización en tanto sirve para inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos sometidos a la discusión (Cazden, 1991).

En relación a nuestra investigación estos aportes nos permiten mirar las estrategias que los docentes desarrollaron para dar continuidad a la enseñanza, la puesta en práctica de la reconceptualización en relación a nuevos formatos pedagógicos empleados, en la educación remota de emergencia producto de la pandemia del Virus Covid19.

Otra referencia importante al respecto lo constituyen los aportes de Candela (1999) quien analiza desde una perspectiva sociocultural, las explicaciones, justificaciones y argumentaciones que niños/as elaboran en la interacción discursiva con los/as docentes en el aula. Desde este enfoque se concibe al contexto natural de la interacción como condicionante y producto del proceso de construcción del conocimiento. Se documenta así el carácter de sujetos críticos que tienen y la forma en que expresan sus propias ideas. La autora expone que el estudio de la forma en la que los sujetos participan en la interacción discursiva permite entender las condiciones de significación creadas en la interacción para propiciar su contribución en la tarea de elaborar el conocimiento sobre el contenido científico y las reglas de la interacción social. A su vez estudia las características del contexto de interacción discursiva, referido a la estructura del discurso, a su contenido académico y a la relación de las tareas educativas con la forma de interacción social. Sostiene que los niños/as se asumen como conocedores que defienden sus versiones y buscan explicaciones que sean coherentes a sus creencias; ellos participan en ocasiones activamente, siguiendo indicaciones de los maestros/as, pero en otras presentan una clara oposición hacia ellos; por ende, suelen rechazar orientaciones que no comparten. Se evidencia así que la estructura de participación social depende de la estructura académica de la tarea y de la relevancia que presenta el contenido para los niños/as, lo que determina la importancia de combinar aspectos de la organización social y escolar en el estudio de las lecciones y en el estudio de las características de la interacción social.

Los aportes de este estudio en relación a nuestra investigación nos permiten mirar la interacción discursiva en tanto argumentaciones, explicaciones y justificaciones de los niños/as en las experiencias que se desarrollaron en la educación mediada por el uso de

tecnologías digitales para la educación remota durante el periodo de distanciamiento producto de la pandemia del Virus Covid19. A su vez reconocer los procesos de participación activa que se dieron en estas interacciones sociales mediadas por la virtualidad, su implementación y el trabajo de los/as docentes en tanto propuestas educativas, respecto del contenido escolar y aspectos relacionados a la negociación, la argumentación, el compartir, entre otros.

Otra categoría de análisis que entendemos necesaria para entender las interacciones sociales que se analizan en esta investigación, es la participación guiada (Rogoff, 1993). La autora extiende las ideas de Vygotsky y hace hincapié no solo en la importancia del contexto cultural para el aprendizaje infantil, sino además en la diversidad de contextos culturales en los que se da la socialización de los niños/as. Su teoría se centra en la relación entre el niño/a y la sociedad y analiza las habilidades cognitivas que derivan de la participación en actividades socioculturales. Asimismo, parte de la observación del desarrollo desde tres planos de análisis, “apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, a los que considera que ambos son inseparables y mutuamente constituyentes.

La participación guiada es el plano interpersonal que hace referencia a la vinculación que existe entre los individuos que participan y se comunican en una actividad culturalmente significativa. Argumenta que lo que varía son las formas en el contexto cultural que ofrece diferentes tipos de relaciones, espacios y tiempos en el desarrollo de los niños/as. En este sentido afirma que el niño/a aprende constantemente en cualquier entorno y no necesariamente en la escuela; por ello analiza los entornos en los que aprende de manera significativa y aquellos en que aprende de manera mecánica. Este análisis nos aporta datos respecto de las vinculaciones que se dan en las comunicaciones entre los niños/as y sus docentes y nos permite mirar el desarrollo de las actividades y la transmisión de las mismas, en los entornos mediados por el uso de tecnologías digitales para la educación remota durante el período de distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19. Asimismo, Cole (2000) desarrolla una concepción de la cultura y analiza el concepto de contexto, mediación y actividad. Hace una diferenciación respecto a que no es solo lo que rodea, sino fundamentalmente lo que entrelaza, es decir el producto de una co construcción personal cultural de un entorno, que las personas contribuyen a construir al atravesar su propia constitución. Por su parte,

Eurasquin (2017) expone que la construcción de procesos cognitivos se funda a partir de las relaciones con los otros y en un contexto cultural determinado. En este sentido se evidencia que las nociones de contexto en las teorías socio históricas tienen especial relevancia ya que entienden lo social como una refacción que organiza el sí mismo, una introyección de la cultura.

En la misma línea de análisis, Eslava (2017) expone el concepto de entorno educativo, que consideramos propicio analizar en esta investigación. La importancia pedagógica del entorno surge a partir de un enfoque que considera la capacidad y autonomía del niño/a en la propia construcción del conocimiento, lo que permite el desarrollo de sus iniciativas. La autora define el entorno como un escenario que hace visible las experiencias, relaciones y transformaciones, que evidencia esas transformaciones y permite la toma de conciencia sobre ellas. Expone de igual modo que el entorno reproduce un doble papel, su propia constitución y la mirada reflexiva sobre sí mismo.

En su desarrollo utiliza la metáfora del tejido, y representa los distintos momentos de un tapiz; dice que en un principio fue lana, luego hilo, seguidamente el tejido, se convirtió en tapiz, lo que representa una visión del mundo. En esta analogía presenta al entorno como la relación intangible que se teje entre los sujetos, como hilos que se conectan, comunicantes de las experiencias vividas y expone que esas relaciones constituyen los hilos del telar que se cruzan, que se anudan y se tejen.

Consideramos que estos aportes son valiosos a la hora de mirar los ajustes en tanto cognitivas y emocionales que surgieron en las propuestas de enseñanza mediadas por la virtualidad, como así también las herramientas de mediación que fueron implementadas en este nuevo espacio “aula” como espacio de aprendizaje, pero también como ámbito que articula sujetos y contextos diversos que pretendemos visibilizar en esta investigación.

Zabalza (2012) aborda el concepto de contexto desde la perspectiva de la vinculación entre las propuestas curriculares y las características del entorno físico, biológico y cultural en el que se implementa para el caso del Nivel Inicial. Su enfoque apunta a la importancia del territorio como un espacio de referencia necesario para la acción educativa. Es importante resaltar su mirada respecto de la posición en que se mira al sujeto, que no está aislado o al margen del contexto en el que ha nacido y en el que

vive, sino que se analiza como un todo. El autor expone que cada niño/a no es un constructo abstracto del que se puedan predicar cualidades universales por el solo hecho de serlo, sino que es un ser que vive en un marco determinado del que hereda condiciones y necesidades tanto biológicas como culturales.

Desde esta perspectiva es importante resaltar el contexto escolar que constituye una estructura social que regula las formas de interacción y por lo tanto las prácticas de enseñanza. Este concepto consideramos oportuno analizarlas, teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento dependen de la participación y la interacción de los sujetos en las situaciones particulares y los contextos donde se generan. Respecto de nuestra investigación conocer los contextos mediados por las tecnologías nos permite mirar esas formas de interacción e intercambio que se dieron en la configuración de los espacios y tiempos de encuentros como así también ver cómo las estrategias didácticas se ajustaron al nuevo contexto en relación a la apropiación de reglas, tareas, roles y actividades propuestas.

Luego de este recorrido por conceptos psicológicos acerca del desarrollo lingüístico en que se encuadra el valor de las interacciones orales en la infancia que procuramos revisar en un contexto sociocultural inédito, nos referiremos a la enseñanza, en virtud de que procuramos analizar las propuestas docentes en tanto estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías digitales para la educación remota durante el periodo de distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19. Se retoma la categoría de enseñanza para analizar aquellas prácticas que promovieron las interacciones sociales de manera especial en el Nivel Inicial en dicho periodo.

Respecto de la enseñanza, Basabe y Cols (2007) la definen como un hecho social y acción individual que contempla las variaciones docentes, por ende, la enseñanza es la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. La misma está orientada al logro de finalidades pedagógicas e implica siempre una acción intencional por parte de quien la práctica. Asimismo, no se trata solo de referirse al contenido a enseñar y la naturaleza del conocimiento que posee el docente sobre su materia, sino que lleva a su vez, la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y los significados culturales elaborados en relación a ese saber y a quienes lo producen y lo portan. En este sentido Jackson (citado en Cols, 2004) presenta diversos momentos que tiene la tarea de enseñar: la fase preactiva, donde tienen lugar los procesos de planeamiento y

programación; es un proceso de construcción personal o colectivo, está orientado a convertir una idea o un propósito en un curso de acción, encontrar el modo de plasmar eso que se pensó en un proyecto capaz de representar esas aspiraciones. La fase interactiva representa el desarrollo de las acciones planificadas con los niños/as en el contexto escolar, y por último la fase postactiva en la cual se procede al análisis y evaluación de todo lo sucedido. En relación a ello, la programación muestra un espacio “transicional” de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del proceso y las condiciones particulares de la tarea, entre la reflexión y la acción. La posibilidad de anticiparse, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades, y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación. Por ende, la programación es parte constitutiva de la enseñanza y comprende los procesos y decisiones ligados a la concepción de la tarea. A su vez obedece a un principio de estructuración y regulación interna. Por su parte Schon (citado en Cols, 2004) señala que la planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso que puede preverse sólo en parte ya que, la práctica presenta varios espacios de indeterminación, es decir, situaciones y problemáticas emergentes que resulta imposible anticipar. En relación a nuestra investigación estos aportes nos permiten visualizar las prácticas que construyeron los/as docentes, las decisiones y resoluciones respecto de la programación, secuencias, planificaciones y los contenidos desarrollados, actividades, estrategias, las modalidades de intercambio que propusieron, todo ello enmarcado en el uso de las tecnologías digitales producto de la educación remota por efecto de la pandemia del Virus Covid19.

Por su parte, Anijovich (2010) contribuye a las acepciones acerca de la enseñanza cuando la define como el conjunto de decisiones que el docente asume para promover el aprendizaje. La autora afirma que las estrategias de enseñanza inciden en los contenidos que se transmiten, el trabajo intelectual que los estudiantes realizan, los hábitos de trabajo y los valores que se ponen en juego. Hace hincapié en la buena enseñanza que presenta una intencionalidad definida y explícita, la cual promueve la interacción entre los alumnos y sus docentes y los alumnos entre sí. Es así que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas, que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar. Por ende, las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las

actividades que los/as docentes proponen a sus alumnos. La autora presenta dos dimensiones que poseen las estrategias de enseñanza; por un lado, la reflexión que los/las docentes realizan de su planificación, el análisis del contenido, la consideración de las variables situacionales, el diseño de alternativas de acción y la toma de decisiones. En relación a la dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. Por ende, es necesario pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico que implica adoptar una concepción espiralada. En tal sentido, para acompañar los procesos de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión, acción y revisión acerca del uso de las mismas; es por ello que los/as docentes aprenden cuando planifican, toman decisiones, ponen en práctica su diseño y reflexionan sobre sus prácticas para construir intervenciones.

A su vez, Camilloni (1998) define que la enseñanza consiste en un intento de transmitir un contenido. Aclara que puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, o producirse parcialmente, y puede suceder que se aprenda algo diferente de lo que fue enseñado. Por lo tanto, afirma que entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo. En tal sentido no habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como posibilidad. Comenta que el hecho de que el aprendizaje se produzca después de la enseñanza no debe ser explicado como una consecuencia directa de la acción de enseñanza, sino de las actividades que el propio estudiante emprende, a partir de la enseñanza, para incorporar un contenido. Es posible afirmar que la enseñanza incide sobre el aprendizaje como tarea y son las tareas de aprendizajes desarrolladas por el alumno las responsables del aprendizaje como rendimiento. Por otro lado, subraya la importancia de poner atención no solo en los temas, sino también de forma simultánea, a la manera en que se puede considerar más conveniente que los temas sean abordados por los/as docentes. En este sentido admite que la enseñanza, debe ser individualizada para que el alumno logre un aprendizaje autónomo. A su vez, otra dimensión que se debe incluir en la enseñanza para la comprensión profunda es la que deviene de la consideración de las variables sociales en los procesos de aprendizajes. Por ende, el aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico. La autora presenta tres elementos que involucra a la enseñanza: el conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido

de la transmisión. Otro punto importante respecto de la enseñanza hace alusión a no transmitir los conocimientos disciplinares con la misma lógica con la que fueron descubiertos y con la que se organizaron, sino remarca la importancia de transformarlos para así transmitirlos. Estas transformaciones han sido estudiadas por la teoría de la transposición didáctica, a la que Chevallard (1985) describe como ese saber sabio o erudito, que la sociedad demanda enseñar, puesto que tiene alguna utilidad social. Y para responder a ello es necesario transformar ese conocimiento erudito en conocimiento a ser enseñado en un nivel educativo determinado. Estos aportes nos permiten mirar las propuestas de enseñanza en este nuevo contexto, en relación a los contenidos mayormente priorizados, la organización de los mismos, la cantidad, la secuencia de actividades en las planificaciones, las propuestas lúdicas, de creatividad entre otras y la manera de implementarlas en el contexto de enseñanza mediada por las tecnologías digitales.

Por su parte, Dussel (2020) analiza el problema de la priorización de los contenidos escolares, el modo que los/as docentes implementaron estas adecuaciones y los cambios que surgieron en el nuevo contexto. La autora subraya la importancia de generar espacios de análisis acerca de lo trabajado al respecto en la experiencia de educación remota producto del virus Covid19. Afirma que el sostén virtual permitió una nueva dimensión que proporcionó repensar la incorporación de los soportes y plataformas que son parte fundamental del proceso educativo. Este sostén virtual contribuyó a repensar la enseñanza y consideró el rol de las familias como mediadoras en esta nueva experiencia educativa.

Otro concepto que importa recrear es el de práctica docente, que García et al., (2008) definen como una actividad dinámica, reflexiva que comprende los acontecimientos que ocurren en la interacción entre el/la docente y sus alumnos, no limitándose a lo que ocurre dentro de la clase sino también a la intervención pedagógica que acontece antes y después de los procesos interactivos. Los autores refieren a la práctica educativa como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; se refieren a cuestiones que van más allá de la interacción entre los/as docentes y alumnos, es decir que atañen a todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y acontecimientos múltiples que forman parte de las prácticas docentes, en las que intervienen también los factores contextuales. En este sentido, Zabalza (2002) señala que es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva que debe incluir

la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula; esto quiere decir que debe abarcar tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, puesto que es parte inseparable de la práctica docente. Sus aportes resultan valiosos en tanto en la presente investigación buscamos reconocer la particularidad de las interacciones sociales que se dieron en salas del Nivel Inicial mediadas por el uso de tecnologías digitales, en la educación remota producto de la pandemia del virus Covid19, respecto de la planificación, reflexión, evaluación que los/as docentes llevaron a cabo en este tiempo, durante todo el periodo lectivo, para dar continuidad a la tarea de enseñar.

Marés (2021) presenta diferentes contribuciones en relación a los entornos virtuales y analiza el contexto de aislamiento por la pandemia de Covid19, el cual obligó a los/as docentes y estudiantes a implementar, en tiempo breve, entornos y herramientas digitales como canal casi exclusivo de enseñanza en más de 190 países de todo el planeta y en todos los niveles educativos. Durante esos meses, los entornos virtuales de aprendizaje fueron el espacio donde los/as estudiantes tuvieron contacto con sus docentes y pares desde su hogar, se utilizaron diversos medios (plataformas de aulas virtuales, redes sociales, herramientas de chat, radio, TV y material impreso). La autora hace alusión a la brecha digital en cuanto a la disponibilidad de equipamiento y conectividad, los cuales provocaron una profundización de las desigualdades preexistentes. Respecto de diseñar y planificar ambientes de enseñanza y aprendizajes virtuales, comenta que más allá del uso de las herramientas digitales lo importante es la planificación didáctica, curricular, de estrategias utilizadas por los/as docentes. Por ende, el criterio para definir las actividades, los recursos y herramientas digitales, dependerá de los objetivos y contenidos de la unidad didáctica y las posibilidades de interacción sincrónica, asincrónica y no a la inversa. Expresa que los procesos de enseñanza y aprendizajes que incorporan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) deben tener en cuenta que su diseño tecnológico es indisociable con el diseño pedagógico. Retoma los aportes de Coll (en Marés, 2021) referidos a que los entornos que incorporan las TIC son acompañados por una propuesta que engloba de forma integral el desarrollo de las actividades, las mismas adoptan la forma de un diseño tecno-pedagógico que incluye una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de concretarlos. En relación a la acción docente, los materiales didácticos y la

evaluación de los aprendizajes en una instancia virtual, sea modalidad completamente virtual o híbrida, se requiere de una inter y auto organización, puesto que una acción formativa de este tipo, los aspectos centrales de las pautas de trabajo, como los materiales, la evaluación, la modalidad de cursada y la participación que el estudiante desarrolle, tiene que estar presente desde un inicio para permitirle una organización de sus aprendizajes y manejar sus tiempos de estudio, puesto que la no presencialidad requiere de esta auto organización. En relación a ello, afirma que uno de los pilares fundamentales que estructura a las propuestas formativas mediadas por las tecnologías digitales es la acción docente que promueve, diversas tareas, de planificación, orientación, motivación y seguimiento, resolución de dudas y de evaluación continua.

Resulta importante aclarar, en relación a los entornos virtuales, lo que Bozkurt (citado en Mares, 2021) describe y expone en relación a la Educación Remota de Emergencia (ERE) a la que considera como una obligación por las circunstancias y la diferencia de la educación a distancia porque esta es una elección, es una actividad planificada, en un campo específico mientras que la ERE es una forma de supervivencia en un tiempo de crisis con los recursos que se tenga a mano. En este sentido es posible afirmar que los/as docentes han construido en esta modalidad, ecosistemas de comunicación con sus estudiantes, los cuales permiten que desarrollen las clases en sus hogares y el rol de las familias se vuelve esencial. En relación a la interacción en los entornos virtuales la autora afirma que entre los principales desafíos que presentan, es la reducción del espacio transaccional que se genera entre los/as docentes y estudiantes, y la promoción de interacciones continuas, ante lo cual será importante implementar funciones como la orientación, motivación y evaluación.

Al respecto, Litwin (2005) analiza dos ideas fuerza en relación al lugar que las tecnologías educativas ocupan en la enseñanza en un primer momento se la caracterizó como “herramienta” resultado de concepciones conductistas, eficientistas, sentido del que aún no se ha liberado. Por su parte en la década del 80, las tecnologías digitales recibieron numerosas contribuciones del campo de las teorías cognitivas, especialmente en el análisis de los procesos cognitivos que se ponen en juego en el sujeto frente a los medios tecnológicos, en particular a nivel representacional. Mientras que en los 90 las tecnologías se encontraron integradas de manera múltiple a los diversos campos y prácticas educativas, siendo ahora deudora de muchas disciplinas y ciencias que la enriquecen y

diversifican en sus planteos, y que la sitúan en una frontera abierta respecto de la Didáctica. De igual modo, la autora describe algunos usos de las tecnologías en los diversos niveles de la enseñanza, que le permiten consolidar su visión acerca del lugar que ocupa, que es el de afirmar que las tecnologías son una herramienta como lo fue en otro tiempo el uso del pizarrón, y que importa reconocer el sentido formativo que ocupan en pos de las finalidades pedagógicas más generales. Agrega, en esta línea de análisis que, entendida como herramienta con un sentido formativo que la enaltece estrictamente, la educación a distancia y la educación presencial no se diferencian en tanto que ambas incorporan las tecnologías educativas con finalidades formativas específicas y explícitas.

Respecto del uso de las tecnologías en proyectos educativos, Maggio (2016) analizó la inclusión de las mismas en las prácticas de enseñanza. Su investigación permitió desarticular nudos clásicos del campo de la tecnología educativa y afirma que la inclusión tecnológica genera problemas, no soluciones, expone que no configura una ayuda, sino que se requiere más ayuda aún. La autora hace hincapié en la importancia de entender el lugar que ocupan las tecnologías entramadas en la sociedad, la cultura y el conocimiento. Afirma que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información están relacionadas con dos aspectos claves para la educación contemporánea, los campos disciplinares donde se reconoce un entramado epistemológico, y la subjetividad de los niños/as y adolescentes donde se visualiza un entramado cultural. A su vez toma la noción de inclusión efectiva y explica que son aquellas situaciones en las que la incorporación de las tecnologías en las prácticas de enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes, sino que se producen por razones ajenas a la enseñanza, donde aquellos son empujados a usarlas bajo mecanismos de estimulación o bien de presión.

Maggio reconoce en esta inclusión, dos caras, una refiere a la decisión de los/as docentes que genera esa inclusión a partir del sentido epistemológico y cultural. La otra cara refiere a la recreación didáctica, es decir a la construcción en el plano de las prácticas de enseñanza. De este modo, afirma que los/as docentes que realizan las inclusiones genuinas, a las que contraponen con las efectivas, lo hacen desde una convicción epistemológica y la realidad que crea o diseña ese docente, se resuelve en el plano didáctico. Por ende, esta inclusión genuina ofrece una articulación posible para una tecnología re concebida, es una articulación donde la inclusión lleva a que se recree una práctica. De allí la importancia de esta acepción acerca de la inclusión genuina de las

tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza, que la autora presenta como enseñanza poderosa. Su escrito nos interpela respecto de pensar, crear, inventar, diseñar cuando se refiere a la enseñanza poderosa como un acto de creación y la importancia de tener cuenta el presente de los niños/as a la luz de sus historias, sus familias, los hogares donde viven, las situaciones cotidianas que atraviesan, las condiciones para su desarrollo físico y emocional entre otros aspectos que definen su presente. Esta mirada nos permite analizar la enseñanza en tanto estrategias de intervención que los/as docentes del Nivel Inicial realizaron en el uso de las tecnologías digitales para la educación remota durante el periodo de distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19 como así también las interacciones sociales surgidas en ese tiempo. A su vez, nos posibilita explorar las situaciones donde las tecnologías digitales se integraron en las prácticas docentes y conocer las características de esas interacciones sociales mediadas por tales.

Para concluir, importa agregar algunos conceptos acerca de la identidad en tanto nivel educativo del Nivel Inicial, desde su historia, idiosincrasia, singularidad acerca de sus prácticas, entre otros.

Los debates acerca de la educación infantil se han centrado, sobre todo, en cuanto a su función. En el pasado la misma enfatizó las funciones de socialización, que implicaba mostrar y ayudar a formar parte de una cultura institucional diferente a la presente en sus hogares; en este marco, los hábitos de orden, de atención, de respeto y de trabajo debían inculcarse tempranamente. Sin embargo, con la revisión de conceptos de base tales como la infancia (infancias), la familia (familias), la inclusión, entre otros, se ha visto en la necesidad de reconsiderar estos sentidos, en torno a visualizar su sentido en torno a la construcción y reelaboración de los elementos culturales, a fin de comprender los significados producidos por los otros y a la vez crear nuevos significados. Este proceso de construcción supone atender de modo sustantivos a los capitales previos que traen los niños/as sobre la base de considerar y valorar la intrínseca riqueza que portan en su condición de sujetos sociales.

La acepción anterior ha generado algunas notas de identidad acerca de la labor pedagógica en el Nivel Inicial, tales como el lugar que asume el conocimiento del mundo en que viven, expresado en los documentos curriculares como “ambiente” social y natural, que compromete a ampliar aquellos que los niños/as ya traen consigo. A su vez, esta selección curricular supone un modo de abordar los contenidos, a saber, en forma

globalizada y no en parcelas fragmentadas, motivo por el cual se planifica en secuencias didácticas. De igual modo, aun cuando se define al aprendizaje como un proceso idiosincrático, el Nivel Inicial requiere que se trabaje en grupos, por esa función enriquecedora que tiene la coordinación de puntos de vista. Tales experiencias de trabajo compartido no son nunca solitarias sino mediadas por la labor docente, de quien se espera la disposición de situaciones problemáticas, a veces sostenidas en el juego, que genere conflictos cognitivos con los saberes anteriores y favorezca la construcción de nuevos significados, como antes decíamos (Malajovich, 2017). Estos conceptos se han visto interpelados en las experiencias educativas de las salas de Nivel Inicial en las que la enseñanza y el aprendizaje, y las interacciones propuestas y vividas, han sido diferentes, en tanto mediadas por tecnologías digitales. Para dicho análisis, se orienta su valoración.

2. Conceptos acerca de lo metodológico

2.1. Definiciones iniciales

La presente investigación se encuadra en una investigación cualitativa, bajo un diseño descriptivo (Hernández et al., 2010). Bajo esta condición, se espera realizar descripciones, a la vez que interpretaciones, acerca de las interacciones sociales en el Nivel Inicial mediadas por el uso de las tecnologías digitales en el tiempo de educación remota, durante el período de distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19.

La acepción “investigación cualitativa”, en términos teóricos y metodológicos, refiere a diferentes enfoques y orientaciones. Mason (citado en Vasilachis, 2006) expone que las distintas tradiciones intelectuales y disciplinas, los diversos presupuestos filosóficos, con sus métodos y prácticas, las diversas concepciones acerca de la realidad, dejan ver que no existe una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa ni una única cosmovisión que la sustente. A su vez, abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. En este sentido, Creswell (citado en Vasilachis, 2006) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos. Por consiguiente, quien investiga bajo esta perspectiva, construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas descripciones de los informantes y acontecimientos en sus entornos naturales.

Los estudios cualitativos apuntan al conocimiento de una realidad desde la percepción del sujeto en su propio contexto (Vasilachis, 2006). La elección de este enfoque nos ha permitido, en el trabajo de campo desarrollado, reconocer las interacciones sociales entre los/as docentes, niños/as y sus familias en el dictado remoto de emergencia mediado por el uso de tecnologías digitales. A su vez, permitió estudiar los significados de los/as docentes en relación a las interacciones sociales, las propuestas de enseñanza y los formatos pedagógicos empleados.

En la misma línea, otros autores (Creswell; Marschall y Rossman, en Vasilachis, 2006) consideran que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos, que examinan un problema humano o social. Asimismo, sostienen que el proceso que supone este tipo de investigación implica que el investigador se introduce en la vida cotidiana de la situación en estudio que ha seleccionado, lo que le permite valorar la perspectiva que los participantes tienen de sus propios mundos. A su vez, dicha investigación considera la interacción entre el investigador y los participantes, las palabras de los entrevistados y sus comportamientos como datos primarios. Además, los autores describen a este proceso como descriptivo y analítico. En relación con lo expuesto, Mason; Strauss y Corbin en Vasilachis (2006) expresan que la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios sino que la misma está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y se somete a métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Los tres componentes más importantes de este enfoque son los datos, los procedimientos interpretativos y los informes escritos y verbales. Estos datos deben relacionarse con la pregunta de investigación, ser ricos y enfatizar la experiencia de las personas y el significado que le otorgan en sus vidas a sucesos, procesos y estructuras.

Para Eisner (en Iturrioz, 2021) lo cualitativo está en dos sentidos, que son la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos y obtención del sentido, y en su representación. Toda indagación empírica se refiere a las cualidades. Ni la ciencia

ni el arte pueden existir al margen de la experiencia. La experiencia es detectar cualidades, depende de ellas y toda indagación empírica está allí enraizada. El mundo empírico es cualitativo, pero además implica la representación. Lo que seamos capaces de representar depende de dos factores: la forma de representar y las herramientas que disponemos. Por ende, Iturrioz (2021) sostiene que los estudios cualitativos tienden a estar enfocados, no se limitan solamente a los lugares en los que los hombres interactúan, sino que también incluyen el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas. El estudio cualitativo no es manipulativo, es decir, tiende a estudiar situaciones y objetos intactos.

El desarrollo planteado apunta a exponer la adhesión de la presente tesis a un enfoque cualitativo de investigación en el marco de la teoría fundamentada que se define como una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva (Glaser y Strauss, en Hernández, 2014). El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales sobre el área sustantiva que es objeto de estudio. En relación a ello, Sandoval y Glaser (en Camacho, 2016) la describen como una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos sistemáticamente capturados y analizados, como una forma de pensar acerca de los antecedentes y su conceptualización. La consideran adecuada específicamente para fenómenos relacionados con la conducta humana dentro de un determinado campo de estudio; por ende constituye una metodología apropiada para determinar el conocimiento de un fenómeno social por centrarse en los significados que surgen desde los datos e información emitida por los sujetos implicados, sean estos: personas, documentos, discursos u otros.

Un rasgo característico de esta perspectiva es que exige del investigador/a identificar categorías teóricas derivadas de los datos recolectados mediante la utilización del método comparativo constante (Páramo Morales, 2015).

Para nuestra tesis, tal elección se sustenta en la intención de estudiar significados docentes acerca de las interacciones que se dieron en el uso de las tecnologías digitales para la educación remota producto del virus Covid19. Es importante retomar, como antes se decía, la idea de que esta teoría se vale del análisis de los datos cualitativos para construir una teoría determinada sobre el objeto de estudio. Por ello, toma especial

relevancia el proceso de codificación que permite identificar categorías, las cuales se pueden posteriormente subdividir y agruparse en otras con propiedades comunes. Es lo que se buscará expresar en el presente trabajo

Hernández Carrera (2014), al respecto, expone que el muestreo teórico conduce a definir el criterio de selección de las personas a entrevistar. También describe el concepto de saturación teórica, que refiere al límite que indica la finalización del muestreo y afirma que la interpretación de los textos procedentes de las transcripciones de las entrevistas son la piedra angular para el análisis de los datos, y se codifican según distintos procedimientos denominados codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

Al respecto, Vasilachis (2006) afirma que la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida, lo que procura dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea, labor que se denomina codificación. Codificar supone leer y releer los datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar. Este tipo inicial de codificación es la denominada codificación abierta. Al respecto, Iturrioz (2021) detalla que la técnica específica de la teoría fundamentada es el método comparativo constante, que consiste en la recogida, codificación y análisis de datos de forma sistemática y sucesiva que deviene de la comparación constante de similitudes y diferencias de incidentes identificados en los datos con el objetivo de descubrir patrones regulares de comportamiento. El “incidente” corresponde a la porción de contenido que el investigador separa por aparecer en él temas que se considera trascendentes; su esencia es la permanente integración de nuevos datos en una categorización que se enriquece y cambia cada vez que se produce la comparación. De acuerdo a lo que expone la autora, son hechos o datos que se transforman en conocimientos en la medida en que se convierten primero en categorías y luego en conceptos hasta constituirse en teoría fundamentada. Esta secuencia de análisis, deviene en un proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y que contrasta la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla. Por ende, la labor central de este método, es la lectura repetida y detallada de los registros y la clasificación de las características detectadas siguiendo orientaciones teóricas.

En el marco expuesto, son los momentos de la teoría fundamentada: 1) codificación abierta, que supone lectura atenta del material empírico y reconocimiento de incidentes o

fragmentos de sentido a partir de su recurrencia según la mirada del investigador; asignación de nombres, etiquetas o categorías mediante el proceso comparativo hasta que todos los incidentes han sido categorizados; sistematización de cada categoría mediante el fichaje, en el que se transcriben todos los incidentes integrados en las mismas, comparación de los incidentes en las fichas y búsqueda de elementos comunes y diferentes; escritura de pequeñas memorias teóricas sobre las categorías; 2) codificación axial, que integra recuperación de las categorías salientes en torno a las preguntas de investigación, enriquecimiento con nuevos pasajes del material empírico mediante un nuevo proceso comparativo; establecimiento de relaciones entre las categorías y distinción de categorías; 3) codificación selectiva, que implica seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, integran y agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso. Se ofrece una panorámica general del mismo cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se nutre de las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación.

2.2. Diseño metodológico

En el marco del enfoque cualitativo antes descrito, se trabajó con la teoría fundamentada, para reconocer y analizar significados docentes acerca de las interacciones sociales desarrolladas en salas de Nivel Inicial en la educación remota mediada por las tecnologías digitales, durante el periodo de distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19. Desde esta opción metodológica, se desarrolló el método de la comparación constante y el muestreo teórico.

2.3. Sujetos de investigación

Los sujetos de investigación fueron docentes de las salas de tres (3), cuatro (4) y cinco (5) años del Nivel Inicial que se desempeñaron en dos (2) instituciones de la localidad de Trevelin Chubut. Tal elección se fundamentó en el reconocimiento previo de su labor de producción de materiales didácticos basados en tecnologías digitales, en tanto posibilitaba conocer y describir las interacciones sociales en tiempos de educación remota producto de la pandemia del virus Covid19.

2.4. Técnicas de investigación

Se realizaron entrevistas a docentes de las escuelas seleccionadas y se ha revisado material didáctico producido en el período indicado, basado en el uso de tecnologías digitales, empleado para dar continuidad a la educación, tales como secuencias didácticas, cuadernillos, planificaciones y materiales audiovisuales de su autoría.

2.5. Metodología de análisis de resultados

Se emplearon las formas metodológicas de la teoría fundamentada. Tal decisión se ha apoyado en la posibilidad de generar teoría que explique las interacciones sociales entre los/as docentes, niños/as en el Nivel Inicial respecto de las propuestas pedagógicas y proporcionar información valiosa acerca de formatos y prácticas docentes novedosas, configuradas por el uso de las tecnologías digitales. De ello se espera suscitar categorías conceptuales que procuren explicar tales experiencias.

Capítulo III. Análisis e interpretación

1. El material empírico

Se presentan en este apartado los datos empíricos, que comprende, por un lado, materiales didácticos producidos por los/as docentes (cuadernillos digitales y materiales audiovisuales) para los hogares de niños/as de las salas seleccionadas para el trabajo de campo) para el periodo de educación remota producto de la pandemia del virus Covid19; de igual modo, entrevistas a docentes autores.

En segundo término, se expone la sistematización de los datos empíricos mediante el reconocimiento de categorías de análisis producto del proceso de codificación y comparación.

1.1. Producciones docentes

Presentamos a continuación los diferentes recursos que utilizaron las docentes para dar continuidad a la tarea educativa en el Nivel Inicial durante el periodo de distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19.

1. Recursos audiovisuales

En esta actividad se puede visualizar una presentación en formato video donde se utilizó la aplicación Inshot con un teléfono celular. Representa, un primer acercamiento de la docente hacia los niños/as, la cual muestra y da una bienvenida a la institución:

https://drive.google.com/file/d/1i7cQ6e9INAwWI42IHZD_0IFebrRHxwYG/view?usp=drive_link

En la siguiente actividad se conmemoró el día de los jardines de infantes; se hizo mención a la necesidad de quedarse en casa y cuidarse para reunirse en el momento de retomar. La docente propuso realizar banderines para poner en las ventanas de las casas en alusión a la fecha. Para ello, describió una serie de materiales como papелitos, témperas, dibujo con marcadores y se despidió. Hizo alusión al cuidado de la salud bajo el comentario “quedémonos en casa”. Vemos una actividad a realizar, que consistió en el diseño de banderines de colores en los que se diga “28 de Mayo, día de los jardines”. Proponía alegrar los hogares con colores. De esta actividad se esperaba un intercambio en el próximo encuentro:

https://drive.google.com/file/d/1nn8PORYIFMqhia5bTHliAKqsclyiVKM/view?usp=drive_link

En la actividad que sigue se desarrollaba un cuento infantil titulado “Fiesta de disfraces”. El mismo se describió y se propuso hacer “algo” para animar esta fiesta. La docente mencionaba la idea de hacer instrumentos con elementos que se encuentren en las casas, por ejemplo, maracas con botellas, latas o vasos, piedras, y decorarlo para “llevarlo a la fiesta”. La docente invitaba enviar la actividad por WhatsApp:

https://drive.google.com/drive/folders/1KGGS_3pZJKMZLsLUioQdyD8eAxINo0Gm

En esta actividad se visualiza a los niños/as, sus familias y docentes entonar desde sus casas, la canción “A mi bandera”, algunos de ellos con sus delantales puestos o la bandera de Argentina. Esta propuesta se realizó en una sala de cinco años. El video se ha editado para la presentación. El espacio compartido no es el aula, sino los respectivos hogares de cada niño/a y sus docentes:

https://drive.google.com/file/d/1NuE0F6bpjkqHnfF8u892pEwCVnEReA6C/view?usp=drive_link

2. Comunicaciones docentes

El siguiente documento constituye un informe que presentó una docente respecto de una propuesta institucional de autoevaluación que permitió conocer del uso de las tecnologías digitales para la educación remota durante el periodo de distanciamiento producto del virus Covid19. En este caso se pretendía analizar la actividad virtual en una sala de cinco años. El mismo constó de preguntas que se enviaban desde la dirección de la escuela, las cuales se respondían en el mismo. La docente expresaba su opinión en relación a su trabajo mediado por la virtualidad. Hizo referencia al trabajo con las familias y las respuestas que se tuvo de ellas. Algunas de las preguntas fueron referidas a las estrategias pedagógicas a modificar, los formatos empleados para dar continuidad a la

educación remota, los logros y dificultades y los aspectos a mejorar en ese tiempo:

Docente: [REDACTED]

Sala de 5 años

Turno: tarde

AUTOEVALUACIÓN:

El aula virtual fue un desafío. No me costó el manejo de la plataforma, pero me encontré extrañando la manera de enseñanza tradicional, el ambiente, la sala, los niños/as, mis colegas y mi ámbito laboral. Fue una situación atípica para todos/as que me llevó de un día a otro a buscar estrategias y actividades de enseñanza nuevas.

Pensar en que, no tengo el dominio del ambiente, donde puedo encontrar una retroalimentación rápida sobre el aprendizaje del alumno/a me lleva a hacerme muchas preguntas: ¿Estoy preparada para este tipo de modalidad? ¿Podré desafiar mis límites? ¿Qué herramientas nuevas necesito?

Los actores Institucionales somos los mismos, pero el escenario cambió por completo. La metodología de trabajo, las estrategias, la manera de relacionarse e intervenir, la modalidad, me llevaron a buscar nuevos medios tecnológicos para incluir en las propuestas de actividades y modificar formas de enseñar.

Los materiales educativos y los medios de comunicación se volvieron importantísimos ya que ellos deben permitir al alumno/a y a las familias ver, analizar, reflexionar y generar el auto- aprendizaje. Pero se convierte en un desafío ya que hay que seleccionar actividades flexibles, con consignas claras para poder ser interpretadas por las familias, y de todos modos, siento que falta algo más para poder llegar con la enseñanza a los hogares.

Intentamos llegar a todos los alumnos/as. La mayoría de las familias tiene computadora, correo electrónico, celular, tablet, pero algunos no cuentan con una conexión buena a internet o posee, solo, los datos del celular para poder acceder al mismo, lo que hace que se dificulte el poder descargar videos o ingresar a los links.

Mis expectativas en un comienzo fueron muchas, ya que todas las familias suministraron los correos electrónicos pero al pasar los días, no participaron todos/as del aula virtual, a pesar de los constantes mensajes de estímulo q les enviaba. La participación fue escasa. Me frustré varias veces, buscando

estrategias para captar la atención de las familias pero a veces siento que no fue suficiente.

En algunos hogares priorizaron las tareas de los hermanos mayores, otros no mostraron interés, otras familias argumentaron falta de tiempo y dificultad para organizarse. A pesar de ofrecer en determinados momentos un espacio para el diálogo, o ayudar con orientaciones pedagógicas, no obtuve la respuesta que yo esperaba.

En un primer acercamiento con esta modalidad nueva, de 24 familias solo participaron 7 y eso me llevó a replantearme si ¿es una herramienta útil? ¿estoy seleccionando bien las actividades? y pensar en consignas claras y cortas. Lo converso con mis colegas y compañeras para saber que sienten ellas y sus apreciaciones y les pasó lo mismo. De alguna manera me siento más acompañada al escuchar sus experiencias. Me tuve que adaptar, a esta modalidad no presencial, ya que es la herramienta que podemos ofrecer en este momento para garantizar la continuidad del ciclo lectivo.

Pensé también, en el contexto de la situación de enseñanza que estamos atravesando y la realidad que estamos viviendo. Nada se dio como pensaba, y me sentí perdida y por momentos desorientada. Me sirvió leer, buscar nuevas estrategias y buscar soluciones hablando con algunas personas sobre lo que me estaba pasando. Cargaron muy pocas actividades. Por suerte las familias que si lo pudieron hacer, se mostraron conformes y contentas con las propuestas.

Pocas/os participaron del aula virtual, al principio más y luego otras se fueron sumando a través de whatsapp, enviando audios y fotos con las producciones. Cada vez que esto ocurría, me sentía reconfortada, quizás ese esfuerzo era premiado con un mensaje de un alumno/a que me saludaba o me mostraba su trabajo.

Coordinar las actividades por equipos, me llevó a encontrarme con otras formas de planificación y otras maneras de organizarse en la tarea diaria. Se nos dificulta, aún, encontrar una manera de organización que nos sirva a todas para lograr una tarea equitativa sin recargar responsabilidades en una sola parte. Cuesta funcionar como equipo.

¿Qué estrategias pedagógicas debieron modificar? La manera de planificar cambió ampliamente.

Los formatos de acopio de información sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Organicé carpetas de trabajo en la computadora para ir guardando los trabajos realizados por los niños/as.

Debemos ser más minuciosas en lo que escribimos, claras y organizadas en la información que queremos comunicar, teniendo en cuenta los materiales que posean en sus hogares y los que no le ocasionen gastos. Grabar videos y audios cortos, siendo lo más claras posibles.

¿Cuáles fueron los formatos que dieron continuidad a su labor pedagógico?

Desarrollamos varios proyectos: literatura, arte, cocina, matemática, expresión corporal, tratando de encontrar las actividades de interés por parte de las familias. De las familias participantes observamos que las actividades grafo-plásticas, en aquellas que invitaban a desplegar la creatividad y las de cocina, fueron las que más realizaron. En una primera instancia, ofrecíamos las consignas con orientaciones pedagógicas de manera escrita, pero luego lo realizamos por medio de videos y por medio de audios. Esto nos permitió tener otra llegada a los alumnos/as. Me resultó más fácil de esta manera y conseguí que algunos alumnos que no habían compartido sus trabajos lo hagan.

¿Cuáles fueron sus logros y dificultades?

En cuanto a las dificultades, como antes mencioné, el trabajo como equipo nos cuesta todavía. Unificar códigos de trabajo y respetarlos es primordial para poder llevar a cabo una tarea conjunta y que de buenos frutos.

En cuanto a los logros, incorporar nuevas tecnologías a la modalidad tradicional, me resultó muy positivo. Adquirí nuevos conocimientos en programas y aplicaciones que representan una herramienta útil para la tarea docente.

¿Qué aspectos consideran importantes que deben mejorar sobre sus prácticas de enseñanza?

Bajar los niveles de auto-exigencia.

Implementar nuevas tecnologías, buscar capacitaciones para realizar y mejorar algunos manejos de programas. Unificar criterios de trabajo, adoptar una actitud positiva ante los cambios que estamos atravesando.

En esta segunda parte quisiera comenzar a desarrollar una secuencia didáctica con actividades de lecto-escritura, incorporando el uso del cuaderno, así como también, 2 clases semanales por zoom.

En el documento que sigue se presentó, al igual que el anterior análisis, un informe docente de una sala de cinco años que permitió conocer la participación de los niños/as y sus familias respecto de las actividades propuestas basadas en el uso de tecnologías digitales para la educación remota durante el periodo estudiado. Podemos observar la descripción detallada que hacía la docente de cada uno de los niños/as respecto de la participación en el aula virtual, la creación de material digital, el acompañamiento de la familia, entre otros.

¿ Qué porcentaje de la matrícula total de la sala participa de las clases?

40%

¿Cuál considera que son los motivos de este porcentaje?

Cada familia manifiesta una realidad diferente. Se presentan como un gran desafío las clases virtuales porque no todas las familias en sus hogares están dispuestas a sentarse con sus hijos a realizar las actividades. Priman las actividades de los hermanos mayores.

Se observa, a veces, desgano, falta de interés. Requiere una organización familiar y encontrar un momento de encuentro y no todas están en condiciones de generar dicho espacio. En otros casos es por falta de herramientas, internet es muy lento.

Otra razón es porque prefieren realizar otras actividades (libros de grafimania). Varias familias me comentan que están estimulando a sus hijos/as con la realización de estas actividades, ya que no quieren insistir con la realización de las propuestas enviadas por la docente.

[Redacted]: Envía las actividades por Whatsapp. Manifiesta agrado y a veces se le dificulta realizarlas y encontrar un momento de tranquilidad para poder hacerlo.

[Redacted] Envía las actividades por Whatsapp. Manifiesta agrado, entusiasmo y ganas de volver al jardín. Hizo actividades con ayuda de su abuela.

[Redacted] Su familia manifiesta dificultad para ingresar al aula virtual y falta de tiempo por razones de organización familiar. Su madre manifiesta que se le dificulta lograr que Thiago se sienta y le preste atención, pero ya tiene el cuadernillo.

[Redacted]: La familia de Yatziri envía las actividades por Whatsapp. Manifiesta agrado y ganas de volver al jardín. Se muestra contenta y entusiasmada. Su madre, manifestó que se le dificulta el ingreso al aula virtual porque todos los hermanos también tienen que hacerlo así que prefiere enviar las actividades por whatsapp.

[Redacted] Al comunicarme con su familia, manifiestan no poseer computadora para realizar las actividades desde el aula virtual, por lo cual se las envío por whatsapp, pero no ha realizado las propuestas sino que está trabajando con un libro de grafimania. Me envió fotos y invité a la familia a realizar también las propuestas ya que son para todos los alumnos de sala de 5, pero valoré el trabajo realizado, destacando y respetando las producciones de Federico y la decisión familiar.

[Redacted] La familia de Santino participa del aula virtual, cargando las actividades hasta mayo. Me comuniqué con la familia para ofrecer orientación y ayuda ante las actividades, y me manifestaron que por falta de tiempo y el trabajo, que les demanda todo el día, no estaban pudiendo ingresar al aula virtual. Ofrecí orientación pedagógica y ayuda para evacuar dudas.

Me informan que canta las canciones y practica escribir su nombre. (mandó solo una actividad por whatsapp).

[REDACTED] Su familia me comunica que, pudo sacar el cuadernillo, y que está trabajando en eso. Me muestro atenta a sus necesidades como familia, y les hago saber que pueden recurrir a mí para evacuar sus dudas.

[REDACTED] Su familia participa del aula virtual cargando las actividades desde un primer momento. Se muestran entusiasmados y muy responsables con las actividades.

[REDACTED] participa activamente de las clases virtuales desde un primer momento. Cargan las actividades o mandan lo realizado por wp.

Los siguientes alumnos no me han manifestado por qué no participan de las aulas virtuales aún, (realizo el seguimiento):

1. [REDACTED]
2. [REDACTED]
3. [REDACTED]
4. [REDACTED]

El documento que sigue da cuenta de la planificación que se proyectó para la segunda etapa del año 2020, en una sala de cinco años. En la misma se hace referencia a las actividades que se subirán a la plataforma Classroom, a posibles encuentros por medio de la plataforma de videollamadas Zoom de manera semanal y a la utilización de otros recursos como WhatsApp o correo electrónico:

Sala de 5 años turno mañana y turno tarde

Docentes: [REDACTED] y [REDACTED]

Acciones durante esta segunda etapa del año:

- Cada 15 días cargaremos 1 actividad de cocina y una actividad de literatura.
- Durante los meses de agosto y septiembre implementaremos 2 secuencias didácticas de Lecto-escritura y Reciclado.
- Cada semana se subirán 2 actividades para que realicen en sus hogares.
- En cuanto a las devoluciones, las realizamos rápidamente. O buscaremos el momento oportuno para poder hacerlo.
- Implementaremos 1 encuentro semanal por zoom (en un principio), para poder realizar un mejor acompañamiento pedagógico.
- Las familias, pueden mandar las actividades por whatsapp, correo electrónico o cargarlas dentro del aula virtual.

En el proyecto didáctico que sigue se muestra una actividad de literatura, la cual invitaba a la lectura del cuento “Un gato miedoso”, luego de la cual los niños/as debían imaginar al “gato Oliverio”, personaje central de la trama para luego dibujarlo. El mismo se trabajaba con una variedad de papeles de colores que intercaladamente cubrían su figura, mediante elementos disponibles en los hogares.

PROYECTO DE LITERATURA

ACTIVIDAD N°5

CUENTO: “UN GATO MIEDOSO”



Autora: María Victoria Pereyra Rozas. Ilustrador: Fernando Belisario.

Objetivos:

- fomentar la creatividad.
- disfrutar de la narración.

ACTIVIDAD: ESCUCHAR EL CUENTO DE UN GATO MIEDOSO Y LUEGO IMAGINAR CON AYUDA

DI
Hi

Yo tengo una familia donde nos damos mucho amor. Mi mamá, me dijo que podemos compartirlo con Oliverio. Desde que él llegó a casa somos una familia más grande. A Oliverio le gusta frotarse sobre las rejas de mi ventana y caminar en el bordesito del balcón. Aunque a mí, me da un poco de susto. La abu me dice que Oliverio confía más en mí porque cuando está contento hace un ruidito que parece muchas erres rrrrrrrrrrr. Me divierte mucho y me hace reír. A veces me imagino todo lo que podría hacer con Oliverio. Que divertido sí!

Llevarlo a la playa, leerle cuentos, pasearlo en mi pata-pata y hasta enseñarle las letras de abecedario, que aunque soy chiquita ya me las sé.

Esta mañana cuando abrí los ojitos, Oliverio dormía a mis pies. Apenas me moví para no asustarlo. Entró por la ventana y despacito sin despertarme se acostó en mi cama. Tenía los ojos cerrados y una gran sonrisa bajo los bigotes.

Cuando nació, lo dejaron en la calle y estaba muy flaquito.

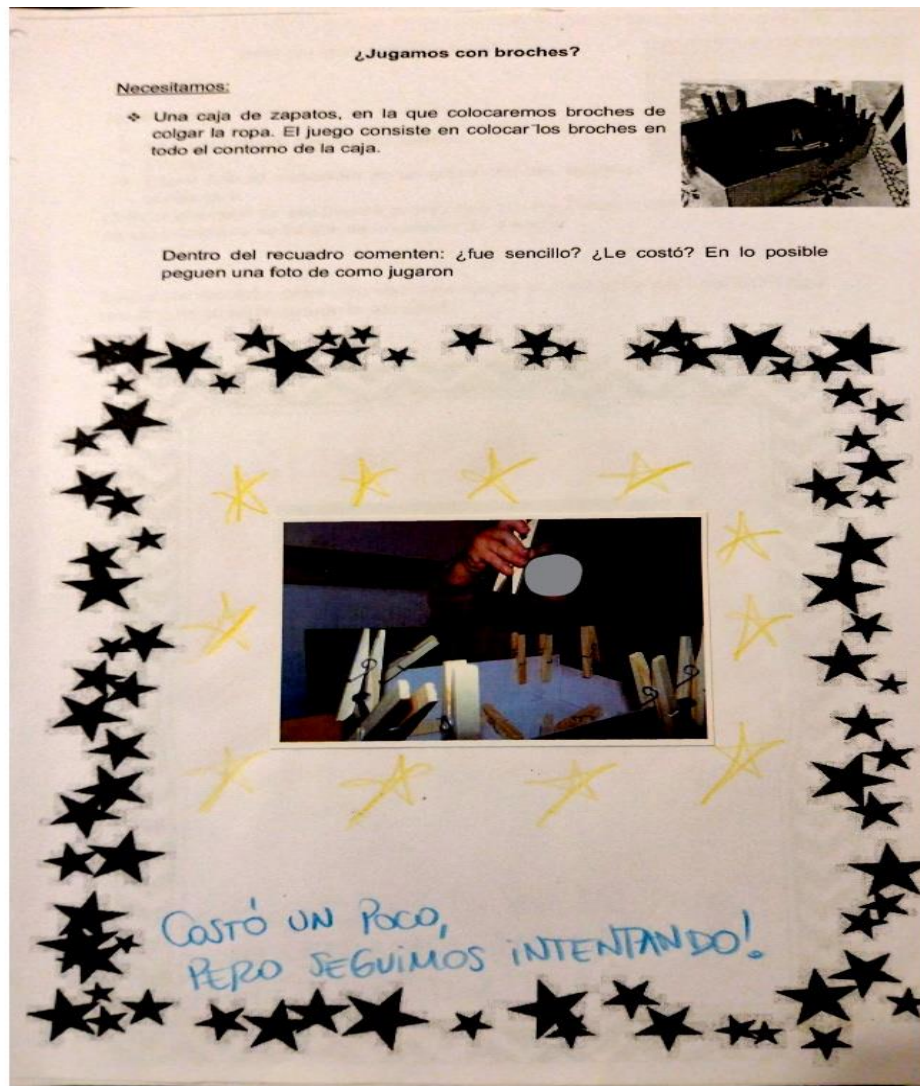
Cuando Oliverio se sintió solo buscó un lugar para que le dieran una caricia de amor y algo para comer.

Desde que viene a mi ventana, está más contento y ya engordó un poquito miauuuu.



En el siguiente proyecto didáctico se muestra una actividad extraída de un cuadernillo elaborado por una docente de un Jardín Maternal de la localidad de Esquel, Chubut. La propuesta se presentaba con el título “¿Jugamos con broches?”. La misma consistió en utilizar broches para colgar la ropa y colocarlos alrededor de una caja. La docente dejaba el interrogante para que comenten si su realización resultaba sencilla o costosa. Podemos visualizar en este intercambio la participación de un niño que envió una imagen del trabajo final junto con la referencia de un familiar que comentaba la experiencia. El mismo expresaba “costó un poco, pero seguimos intentando”

La segunda actividad muestra un trabajo similar con los broches que ahora eran los pelos de una imagen que había sido completada anteriormente con ojos, nariz y oreja. La consigna proponía colocar broches como pelo y dejaba preguntas respecto de la resolución del trabajo. Se evidencia un trabajo que ha sido desarrollado en un marco de interacción entre el niño y su madre, que dejaba comentarios al respecto.



 AnyScanner

El material que sigue remite a una planificación sobre una actividad que consistió en la realización de un refugio o casa con la utilización de diversas telas, mantas, manteles, sabanas, para construirlo. La propuesta se presentó a las familias mediante videollamadas. Las imágenes que siguen muestran la consigna y posterior desarrollo en los hogares. Es posible evidenciar el relato de las madres respecto de la participación de su niño/a en la actividad.

HOLA FAMILIAS...BUEN MARTES ¿COMO ESTAN?
LES CONTAMOS QUE LES ENVIAMOS UNA NUEVA PROPUESTA PARA SEGUIR
JUGANDO EN CASA.
HOY LES PROPONEMOS... "ARMAR UN REFUGIO" (LA ACTIVIDAD ESTÁ EN LA PÁGINA
52 DEL CUADERNILLO)
AHORA...¡¡A DIVERTIRSE!!
ESPERAMOS FOTOS. SALUDOS□□

¿QUIEREN ARMAR UN REFUGIO?

Les proponemos que detrás de un mueble, debajo de una mesa o en algún rincón de la casa construyan un refugio.

Pueden usar telas, broches, cajas, mantas, alfombras, almohadas, almohadones, lanas, tiritas de tela largas, ropa vieja y todo lo que se les ocurra.

Busquen elementos para armar un camino que las y los lleve al refugio, por ejemplo, pueden colocar muebles para pasar por arriba, por abajo y saltar antes de llegar a la entrada.

En el refugio pueden leer un cuento, crear obras o los objetos que quieran. Pueden hacer una reunión con muñecas y muñecos, y tomar la merienda con alguien de la familia.

¿Qué otra cosas se les ocurre?



Titulo: micro planificación Juegos y juguetes sala de 3 y 4 años.

*Jugando, creando, imaginando
juegos y juguetes*



Actividad refugio o casa...

"construcción de un refugio o lugar donde jugar" (propuesta por video llamada).

Varias familias comentaron... que muchos de ellos, solos armaron su refugio, que les pidieron ayuda para algunas cuestiones; puntuales.

-Alcánzame una manta...

-Ayuda para tapar acá porque yo quiero así mi refugio...

-mamá ¿puedo comer acá galletitas y jugo?

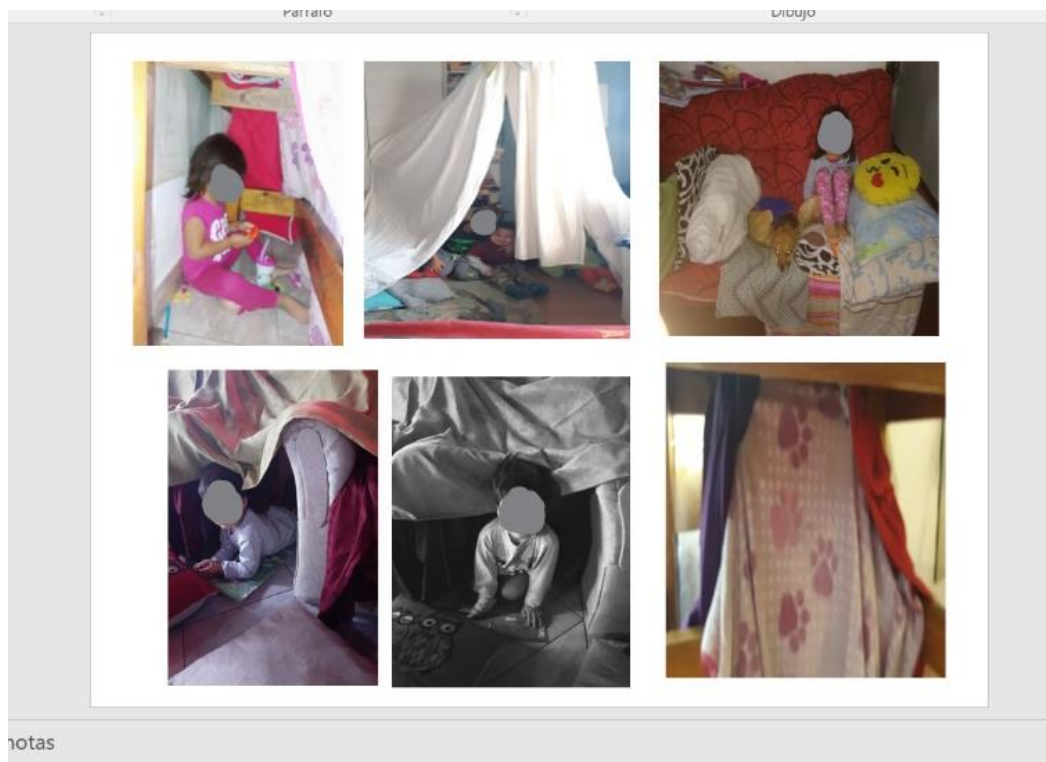
Otros comentarios:

Todavía no quiere desarmar su refugio porque juega allí.

Le gusto mucho la idea del refugio, lo armamos varias veces y desarrolla diferentes juegos allí.

No quiso refugio pero armo un lugar cómodo para jugar con su perrita.

No quiso armar refugio porque no quería ordenar luego de jugar (dialogue con la mamá, para que de a poco, le enseñe a ordenar ...que ordenen juntas...que no lo sienta como castigo, que sea parte del juego).



Se presenta el cuadernillo de un niño que realizó actividades en el mismo en el que se observan diversos intercambios entre su familia y la docente. La imagen que se expone a continuación representó el cierre del ciclo lectivo 2020, en el que la docente compartió apreciaciones acerca de la participación del niño y el acompañamiento de la familia, ocasión en la que decía: “hemos transitado un tiempo largo de comunicarnos mediante la virtualidad, lo que nos ha costado mucho ya que es muy diferente al contacto diario que tenemos en la sala”. En el escrito se comentó respecto de la experiencia de la educación mediada por el uso de las tecnologías digitales y la participación activa del niño en las diversas propuestas.

Las evidencias expuestas en este material se completaron con una entrevista que se realizó a una madre cuyo niño transitó el jardín maternal en tiempos de educación remota. Aquella comentó que organizaba los horarios para dedicarle tiempo al niño con las actividades del cuadernillo, practicaban las canciones, las buscaban en YouTube, miraban los videos y realizaban los juegos descriptos en el cuadernillo que se enviaba desde el Jardín. También detalló que optaron, con el padre, sacar y enviar fotos del niño cuando trabajaba para evidenciar su actividad, lo que permitió llevar un registro de las actividades e intercambiar con la docente acerca del desarrollo de las mismas. En su análisis, la madre

hizo hincapié en la importancia del acompañamiento docente ya que también se sentían desorientados. Al respecto expresó: “pero con esas actividades también a nosotros nos daban las herramientas como para acompañarlo en un proceso que no teníamos ni idea”.

El cuadernillo presentaba diversas propuestas, tales como encastre, enhebrado, lectura, producción de masas, juegos con totoras y arte, que contaban con los materiales ya listos para ser elaborados; las docentes preparaban ese material para cada niño/a, empleando desde tapitas, broches, temperas, tubos, todo descartable. También invitaban a la realización de una tela de araña hecha con un material llamado totora para hacer debajo de la mesa u otros lugares de la casa y proponía la posibilidad de desplazamiento a través de la tela. La consigna no fue desarrollada pero la madre aclaró “no hicimos esta actividad, pero leímos cuentos”, y subió imágenes del niño con su libro en la mano. Finalmente, otra actividad invitaba a jugar con hermanos/as, la que consistía en trabajar con masa que había sido enviada previamente a la casa. En la imagen es posible visualizar la participación del hermano mayor, quien transitaba el Nivel Primario y compartía la realización de las actividades del cuadernillo.

4 Diciembre 2020.

Familia

Este año a ha planteado de una manera muy diferente para todos, nos adaptamos a una nueva manera de relacionarnos y mantener el vínculo familia-jardín, seguramente este tiempo que ha pasado nos deja en un fin de nuevos aprendizajes, hemos tenido todo un tiempo largo de comunicarnos mediante las virtualidades, lo que no ha costado mucho, ya que es muy diferente al contacto diario que tenemos en la sala. Es sumamente gratificante ver los fotos de Fausti y familia realizando las actividades que mandamos en el cuadernillo, a puedo observar que ha disfrutado de cada propuesta, algunos eleman dicen nos conentacion que otros 😊. nuestro principal objetivo es seguir manteniendo la comunicación y aprendizajes en el contexto familiar en este caso, transcurrido un año tan particular debido al COVID 19.

- Les agradezco mucho como el tiempo y esfuerzo que pusieron en cada propuesta y sobre todo por acompañar a Fausti en esta nueva manera de aprender.
- les envío un fuerte abrazo, y les deseo que este año culmine muy bien para ustedes y el año próximo seguimos con nuestros cruzamientos nuevamente en el Jardín, felices vacaciones Fausti!!!

Señor [Redacted]

¡MANOS A LA MASA!

Qué necesitamos:

- 1 pote de masa (que les enviamos).
- Cortantes de diferentes formas.
- Disponemos la masa y los cortantes sobre la mesa e invitamos a los niños a sentarse alrededor de la misma.

Pasados unos minutos invitamos a los niños a guardar el material, podemos hacerlo entonando la canción "a guardar a guardar" o la buscamos en internet con ese nombre.

A guardar, a guardar
Cada cosa en su lugar

Despacito y sin romper,
Que mañana hay que volver
A jugar y a guardar
Cada cosa en su lugar

En el siguiente espacio podrán pegar fotos, escribir o dibujar como se desarrolló la actividad.



FAUSTINO CARREROS ESTA ACTIVIDAD
CON SU HERMANO TIZIANO.

2. Perspectivas docentes

En este apartado se presenta el material empírico correspondiente a las entrevistas docentes. El mismo ha sido agrupado en categorías, producto de la codificación abierta.

2.1. Las estrategias. Adaptaciones curriculares de la educación remota respecto del contenido

Una docente de Nivel Inicial entrevistada describió las actividades que se hicieron para abordar los contenidos referido a los actos escolares mediados por las tecnologías digitales. Hizo mención a la fecha del 25 de Mayo y comentó que cada docente se vestía de algún personaje de la época colonial. Al respecto expresó “nos vestíamos de vendedoras ambulantes, con lo que teníamos en casa, mi hijo me grababa con el celular”. La actividad era desarrollada en los patios de sus casas en la que se representaba la venta de velas, pastelitos y mazamorra. Posterior a ello se trabajaban todas las áreas respecto de la temática.

Otra propuesta fue el trabajo con barro para hacer ladrillos de adobe; la idea consistió en diseñar una casita de barro que, en algunos casos se hizo y en otros no se terminó. Asimismo, surgió desde la Biblioteca del Jardín una actividad con títeres que se presentaban mediante videos en Classroom o por WhatsApp y eran compartidos una vez por semana. En la misma se mostraban cuentos y posteriormente se proponía alguna actividad referida al mismo. Los/as docentes de sala lo retomaban desde las prácticas del lenguaje vinculadas a la oralidad y los días viernes se invitaba a leer, se enviaban cuentos denominados “cuentos para dormir” que eran grabados en audio y escuchados con la familia antes de dormir. La docente refirió que hay muchas familias que no leen cuentos y la actividad permitía al menos interactuar y propiciar el encuentro con la lectura ya que, no estaba familiarizada esta práctica en los hogares. También comentó que en algunos casos las familias no contaban con teléfono. Había una familia en particular que residía en el campo por lo que decidieron armar bolsitas con materiales para facilitar la realización de las actividades. En un primer momento, se repartían materiales en las casas, y cuando se flexibilizó el ingreso a la escuela, diagramaron entregas para cada sala. Al respecto comentó: “decíamos tal día la salita de cinco viene a buscar su material, teníamos mesitas en el hall de entrada que decía sala seño tal, sala seño tal y allí estaban las cajas con bolsitas para llevar con toda la explicación”. La docente recordó que fue necesario “rastrear” qué padres sabían leer para luego adecuar las consignas, puesto que serían los mediadores de la tarea pedagógica en sus hogares. Otra propuesta consistió en trabajar con la temática de Yayoi Kusama, una artista japonesa que interviene materiales y utiliza

círculos. Así, las actividades que los niños/as enviaron fueron imágenes de ollas, platos, sombreros intervenidos con círculos.

En las estrategias pedagógicas se contempló el acompañamiento a las familias y sobre todo a las más necesitadas. La docente entrevistada afirmó: “había familias que tenían otra necesidad, que aprender un jueguito y por ahí mandabas algo para pintar y ellos felices, pero de repente no tenían con qué pintar”. En esos casos se reunieron los/as docentes y decidieron distribuir los materiales del Jardín, se repartieron crayones, marcadores, pinturas y diseñaron unas paletas para pintar. También mencionó: “el encierro mató el trabajo” por lo que fue necesario acompañar económicamente a familias que, producto del aislamiento social preventivo y obligatorio, quedaron sin trabajo.

Otra docente entrevistada nos contó que entre varias compañeras planificaron y trabajaron mediante un drive la realización de un cuadernillo de actividades para el Jardín Maternal. El mismo consistió en una variedad de contenidos respecto de los campos de experiencias y sus respectivos ejes, en el que había actividades de exploración y relación con el ambiente, construcción de la comunicación y el lenguaje, entre otros. La docente contó que se distribuyeron entre sí los elementos para preparar cada consigna, puesto que todas las actividades contaban con su material. Al respecto detalló: “cada familia retiraba su kit de materiales junto con el cuadernillo, hubo un juego en particular que tuvo mucha repercusión, fue la propuesta de enhebrado que hicimos con tubos de cartón”. Respecto de la organización comentó que se subían actividades todas las semanas a la plataforma Classroom y se realizaban itinerarios para intercalar las propuestas. Una de las consignas para todas las actividades fue tomar fotos y subirlas a la plataforma o pegarlas en el cuadernillo; una vez terminadas se acercaban los cuadernillos al Jardín, los/as docentes lo retiraban y hacían las devoluciones.

En relación a ello una mamá cuyo niño asistió al Jardín en el período de dictado remoto de la educación producto de la pandemia del Virus Covid19 que se analiza en esta tesis, expresó su asombro cuando visualizó el material que los/as docentes habían preparado para cada uno de los niños/as. Contó que había una importante producción, estaban todos los elementos necesarios para realizar todas las actividades; al respecto nos decía: “eran elementos que confeccionaban las maestras, y era muy novedoso para ellos, porque no son iguales a los juguetes ya hechos. Había uno que era de enhebrar mangueras, por ejemplo, ese le encantaba, ese lo usó mucho, era re chiquito y tenía como un manejo

de la motricidad fina, y era muy chiquito, a mí me encantó, me pareció como muy dedicado de parte de las maestras, porque era para cada familia una bolsa con el nombre del niño con todos los materiales. Podrían haber dado la consigna y decir, bueno mamá hace esto, compra broches”; también indicó: “todos esos materiales eran muy valiosos”. De igual modo agregó: “y era como un desperdicio no aprovecharlos”. En esta familia había dos niños escolarizados, uno en Jardín Maternal y otro en el Nivel Primario, quienes compartían las actividades.

Respecto de lo anterior otra docente subrayó que pensaron en todos los detalles para que las familias no tengan que salir a comprar y hacer las actividades. Describió que proponían hacer las tareas con materiales de bajo presupuesto, como papel, cartón, tapas, revistas entre otros. Enviaban varias recetas y en algunos casos les proporcionaban los materiales. Diseñaron una grilla para conocer la participación de las familias en cada actividad. En el caso de la familia que vivía en el campo, se contactó a un familiar quien muchas veces hizo de nexo entre la misma y la escuela. También se intercalaban las actividades en la semana con los demás docentes para promover la diversidad de propuestas.

2.2. El rol de las familias y la mediación

Una docente de Nivel Inicial entrevistada mencionó que en muchas oportunidades se evidenció la participación y compromiso de las familias. En relación a ello comentó: “armábamos juegos, pero sin demasiadas reglas, porque justamente no estábamos para mediar, entonces los padres ocupaban nuestro lugar y a veces el papá lo hacía más simple y hacia otra cosa”. Las propuestas giraron en torno a los campos de experiencia referidos al juego, las prácticas del lenguaje, la literatura, en la cual las familias eran las encargadas de transmitir y poner en práctica dichas actividades.

Otra docente destacó el compromiso y participación de las familias en relación a las propuestas didácticas, por ejemplo, en armar dados, proporcionar a los niños/as los materiales correctos para diseñar en conjunto los campamentos, y en el caso de actividades con materiales concretos como temperas o crayones, colaborar en retirar los elementos en la escuela. Los/as docentes valoraron mucho la presencia de los padres, sobre todo en ocasión de encontrarse durante unos breves minutos para retirar los materiales, intercambiaban comentarios de sus hijos/as acerca de la organización y

necesidades que se presentaban. Cuando se advertía una necesidad, se buscaba acompañar. En relación a ello, otra docente expuso que, en ese tiempo de educación remota mediada por las tecnologías digitales, siempre se pensó en llegar a las familias y entablar el diálogo y la escucha. Mencionó que su compromiso permitió en gran manera dar continuidad a la enseñanza y consideró primordial el rol de las familias.

2.3. El tiempo escolar desfasado

Una docente entrevistada de Nivel Inicial detalló que se percibieron modos distintos de administrar el tiempo. Sobre ello comentó que el uso del dispositivo celular no tenía un límite horario, se contestaban mensajes y recibían actividades a cualquier hora. Refirió que el horario de la sala era de mañana y aun así debió estar atenta en cualquier momento para dar respuesta a las familias. La entrevistada aclaró: “porque ellos querían ser escuchados, tener una devolución de su trabajo o sentirse acompañados”. Agregó que los fines de semana también respondían llamadas, mensajes, a lo que comentó: “era estar pendiente todo el día”. Esa situación significó un cansancio extra, contracturas, cansancio ocular, al estar muchas horas al día sentadas frente a la computadora. Al respecto señaló: “el teléfono sonaba a cada rato”; también afirmó: “un nene te mandaba una canción, ponele si el horario era de mañana, eran las seis u ocho de la tarde y te mandaban la canción que habían estado practicando porque querían que vos la escuches y no había un límite o sea estabas 24/7 en la escuela”. En relación a ello otra docente comentó que los sábados y domingos seguían en contacto con las familias. Agregó además que fue importante estar presentes para acompañarlas. Las tecnologías digitales fueron la herramienta primordial en ese momento, y se destinaron muchas horas de trabajo. Recordó que: “la cantidad de horas que dedicábamos al trabajo en la computadora o el celular, no te dabas cuenta, pero nos sentíamos mucho más cansada que si hubiera estado en la sala”. En este sentido otra docente refirió que dedicaron mucho tiempo a ensayar las actividades que fueron presentadas en los encuentros de la plataforma Zoom, con todo lo que implicó respecto de la conectividad, para subir o descargar las actividades. En varias ocasiones no se pudo organizar las actividades en un determinado tiempo, sobre todo porque algunos docentes vivían en zonas rurales y trabajaron desde allí planificaron, ensayaron, e intercambiaron mensajes fuera del horario de trabajo y los fines de semana.

2.4. La contención entre pares docentes

Una docente entrevistada aclaró que, en el tiempo de educación remota, estuvieron muy pendientes unas de otras, durante todo el día se comunicaban y reconoció que afloró aún más el compañerismo. Comentó que, ante la necesidad de resolver alguna cuestión referida a una actividad escolar, entre todas se ayudaron. Fue un tiempo en el que estuvieron muy conectadas, mucho más que cuando asistían día a día a la escuela. Compartían la frustración que en ocasiones sintieron, la incertidumbre, el miedo, la angustia. En los dichos de la docente se visualizó la mutua colaboración que existió en ese tiempo. La entrevistada agregó que la educación remota permitió hacer otras cosas que no hacían diariamente, había otros tiempos y otra organización en el hogar. La comunicación estuvo orientada a la búsqueda de propuestas por internet, el intercambio de ideas en relación a alguna situación particular de los niños/as a quienes buscaron ayudar. También se generó un espacio que sirvió de sostén como grupo. Refirió a que en algunas ocasiones se reunían unos minutos cuando acercaban a la escuela las actividades para las familias: “nos juntábamos un ratito, viste, así como una desesperanza, viste cuando tenes ganas de ir, pero sabes que no es posible juntarte, cuando veníamos a dejar las tareas”; también indicó “ahí te dabas cuenta de la necesidad del otro”. Ella refirió a que, en lo cotidiano del trabajo, durante el año, hubieron compañeras que por uno u otro motivo se desanimaron, por lo que el compañerismo que se generó permitió la contención. Reconoció que, si a los niños/as les faltó el abrazo de los/as docentes, también sucedió entre los/as colegas. Es por ello que el grupo de WhatsApp en ese tiempo sirvió de sostén. Al respecto, otra docente añadió que, junto a colegas, trabajaron mucho de modo recurrente. Comentó que una compañera docente residía en el campo por lo que era necesario coordinar la comunicación. Resaltó que en tiempos de educación remota se afianzó el vínculo entre ellas y posibilitó un gran sostén emocional puesto que buscaron estrategias de trabajo y formularon preguntas que permitieron proyectar las actividades. Añadió que cada una trabajaba en lo que sabía, que ensayaban y miraban los videos antes de mandarlos en forma conjunta. Subrayó que el trabajo en equipo fue primordial y gratificante.

Otra docente detalló el trabajo con una colega que sirvió de sostén emocional, quien no tenía buena conexión a internet y tenía muchas dificultades para adecuarse a las tecnologías digitales, por lo que generó mucha frustración al intentar subir material o

contactar a las familias. La ayuda y acompañamiento de su compañera permitió transcurrir ese tiempo angustiante y continuar más allá del agobio. Señaló que en un primer tiempo fue muy difícil amoldarse dada la situación inédita que le generaba incertidumbre.

2.5. La falta del encuentro presencial

Una docente entrevistada comentó que en lo cotidiano de la sala hay niños/as que necesitan el contacto. Al respecto afirmó: “te piden sentarse a upa, te piden un abrazo”, ellas respetan y acceden a esos pedidos, aspectos que no se pudieron dar en tiempo de educación remota. Ella recordó: “el mensaje también era no juntos, no cerca, no esto, no lo otro”; también indicó: “ese año veíamos sólo foto, foto, foto, del chico, a diferencia de la presencialidad, ves las caras”. Mencionaba que el contacto cara a cara permite tener un “termómetro facial” en relación a que pueden identificar ciertas problemáticas, no siendo así a través de la pantalla o por mensajes de texto. Notó mucho la falta de contacto entre pares como el espacio que se comparte. También comentó que fue particularmente frustrante no poder acompañar la trayectoria de cada niño/a. Al respecto aclaró: “se coartó la posibilidad del acompañamiento de poder identificar si tienen algún problema de vista o para hablar”. Ella afirmó que los tiempos de clases online eran muy cortos, lo cual no permitía interactuar con la mayoría e identificar palabras mal pronunciadas, aspectos que sí se detectan en lo cotidiano de los encuentros en las salas. Otro detalle no menor que recordó fue extrañar el espacio físico, el juego, el contacto, las rondas. Detalló: “las rondas tienen un gran significado, porque allí se encuentra la mirada del otro, la ronda es para mirarnos y es para poder ver la cara del compañero y darme cuenta si vino triste, si vino alegre, si le pasa algo, si le duele algo”. Comentó que actualmente hay en la escuela un proyecto pedagógico denominado “emociones” donde se charla, se mira videos, se dibuja e interpreta el mensaje de aceptar al otro tal como es, con lo que trae, con sus diferencias y similitudes. Aclaró que estos aspectos no se pudieron desarrollar en ese tiempo y que sintió la falta del contacto. Hizo hincapié en la falta del encuentro, ver a los niños/as correr y que “vengan con la pregunta, con historias para contar”. Otro aspecto que resaltó fueron los comportamientos de las familias en relación al distanciamiento, sobre lo que explicó: “antes las familias ingresaban cuando se cantaba a la bandera, ahora

ya no, quedan todos afuera en la puerta, le decimos que pasen, pero pareciera que ha quedado muy marcado ese respeto por la distancia”.

Otra docente hizo alusión al uso de las tecnologías digitales y dijo: “las pantallas no abrazan, las pantallas no besan, las pantallas son frías, el lograr acercarse a los niños/as mediante una pantalla fue un gran desafío”. Refirió que presentó mucha dificultad esta nueva modalidad de la no presencialidad y todo lo que ello significó; decía: “no sabíamos cómo hacerlo, no sabíamos hasta cuando duraría, no sabíamos cómo llegar a las familias, pero cuando se pudo y comenzamos a recibir las primeras tareas de los niños/as era una gran alegría cuando eso sucedía, si de 20 niños/as recibíamos cinco para nosotros era un montón”.

2.6. La tecnología como desafío y posibilidad

Respecto de su experiencia una docente entrevistada señaló que fue necesario interactuar mediante la virtualidad y comenzar a planificar actividades desde otros formatos pedagógicos, que supuso desarrollar diversos modos de organización. En relación a ello detalló que todo lo que antes hacía de manera escrita, tuvo realizarse en formato virtual, tales como planillas de datos, secuencias didácticas actividades y consignas, que quedaban grabadas en audio y/o videos; y que todo se subía a la plataforma de Classroom y en algunos casos se enviaba por WhatsApp. En relación a la participación de las familias antes del receso invernal, indicó que fue escasa, por lo que decidieron diseñar un cuadernillo con material didáctico que repartían en una bolsita. La docente indicó que: “la tecnología es muy buena herramienta si se la sabe complementar”. Al respecto aportó que pudo evidenciar que fue posible el trabajo con las tecnologías digitales, que permitieron sostener la comunicación, mostrar las actividades y compartir las propuestas de lo que se hace en el Jardín, aspectos que no se tenían en cuenta en el Nivel Inicial antes de la educación remota. La docente señaló la importancia de trabajar con las tecnologías digitales, las que permitieron acercarse de otra manera a las familias y mediante las mismas mostrar el trabajo diario de la sala, y afirmó que si bien la educación remota fue novedosa y desafiante, para el Nivel Inicial se necesitaba lo presencial. Acerca de las tecnologías, señaló que fue necesario aprender a usarlas para dar continuidad a la tarea educativa, pero también es importante rescatar que no fue

suficiente para sostener el encuentro con los niños/as de forma periódica, tal como este Nivel requiere.

Asimismo, otra docente comentó que fue un tiempo sumamente estresante, sobre todo porque no estaba acostumbrada a incorporar las tecnologías digitales a sus prácticas, por lo que le significó aprender a usarlas, además de estar muchas horas frente a la computadora. Comentó al respecto: “yo creo que fue más estresante que estar todos los días en la sala”; también agregó: “a mí la tecnología me supera, pero ahora hemos agarrado un poco más la herramienta, pero la tecnología fue terrible”. Resaltó la importancia de la presencialidad y del contacto con los niños/as y sus familias, y si bien las tecnologías digitales son necesarias incorporarlas al trabajo diario, es también importante el encuentro con el otro. Añadió que el desconocimiento de lo tecnológico y la incertidumbre marcó un nuevo tiempo, de imaginar una nueva educación, que siempre estuvo muy ligada al contacto corporal, las rondas, las miradas, el abrazo, aspectos que debieron traducirse a un soporte tecnológico.

En relación a ello otra docente expuso que fue un tiempo desconcertante, puesto que se encontraron con un escenario nuevo que ninguno esperaba y sobre todo ninguna estaba preparada para trabajar en este contexto. A su vez expresó: “no teníamos ni idea, tuvimos que aprender sobre la marcha”; también agregó “estábamos muy acostumbradas a esto de lo analógico”. Por lo que afirmó que las tecnologías digitales fueron uno de los mayores desafíos, y en muchos casos tuvieron que aprender a utilizarlas y adquirir dispositivos celulares hasta computadoras. A su vez aclaró que fue necesario realizar cursos para aprender sobre plataformas y aplicaciones digitales. Muchas docentes tuvieron que adquirir desde computadora y dispositivos celular. Comentó que fue novedoso para ellas aprender a utilizar los dispositivos tecnológicos más allá de las formas convencionales, lo que les permitió pensar en la posibilidad de ser utilizados en la práctica cotidiana más allá de la situación de educación remota del momento. Este desafío las condujo a indagar en Internet y mirar videos tutoriales para capacitarse y de esa manera sostener la tarea pedagógica mediada por tales herramientas. Agregó que actualmente se capacita de manera on line, que le posibilita profundizar en sus conocimientos: “actualmente me sigo perfeccionando porque digo el día de mañana si llegara a pasar algo, ojalá no, pero que no me agarre mal parada, no pare más de hacer cursos para incorporar nuevas tecnologías en mis prácticas”

2.7. Nuevos escenarios de encuentros e intercambio

Una docente de Nivel Inicial de sala de cinco años comentó que muchas de las actividades eran grabadas en video, se explicaban y las familias respondían las consignas en la plataforma Classroom. Expuso que fue muy frecuente la dificultad para conectarse o subir las actividades. De igual forma se buscaron otras maneras para continuar la comunicación, como por ejemplo WhatsApp o la plataforma Zoom. Fue primordial en este tiempo no perder los momentos de encuentros que se generaron, y sobre todo cuando había respuesta fue muy gratificante encontrar las actividades realizadas en la plataforma o WhatsApp. En relación a ello otra docente comentó: “el hecho de que nos manden las tareas y nosotros contestar, estar atentas al trabajito, él como lo había hecho, como lo había resuelto, yo creo que eso también nos llevó a generar un poquito más ese ida y vuelta”; también agregó: “nos hacía acercar más a los nenes, así y todo, siento muchas veces que faltó”.

La plataforma Zoom fue una gran aliada que permitió interactuar y verse en vivo, se utilizó la pizarra para poner la fecha, colocar los nombres de los niños/as que faltaban y se intercambiaron aspectos de la vida cotidiana. Además, la docente refirió que realizar las reuniones on line permitió que los niños/as se conozcan entre ellos y saber quiénes faltaban a las clases por lo que los nombraban “falta tal, falta tal”. A su vez recordó que se preparaban mucho tiempo antes para “salir a escena”, tuvo que lidiar con la vergüenza, sentirse expuesta, ya que no solo el público fueron los niños/as sino también toda la familia que se encontraba en los hogares. En este sentido detalló: “hicimos juegos y preparábamos como alguna ambientación del lado de atrás, detrás de bambalina como dicen, algo poníamos, cada vez nos íbamos animando un poquito más, también nos daba vergüenza”. Asimismo, detalló: “porque no trabajamos solamente para los nenes, sino que estaban los nenes y las familias estaban todas ahí atrás, teníamos otro auditorio nosotros”. La docente subrayó que el contexto desafió a la educación a ensayar una nueva manera de enseñar y en este sentido fue volver a aprender. Al respecto aclaró: “nos desaprendimos y volvimos a aprender”. En la misma línea otra docente recordó las actividades que propuso el profesor de música y detallaba: “él se grababa cantando una canción, se subía a la plataforma, se mandaba por WhatsApp y luego enviaba adivinanzas, cuál canción era la que hablaba de tal cosa”. En sus dichos la docente comentó que los encuentros mayoritarios se daban por medio de WhatsApp, allí estaba casi la totalidad de

los niños/as, en la plataforma Classroom la participación era de cinco o seis. Hizo referencia a la importancia del intercambio con las familias respecto de las actividades que realizaban, quienes detallaban la resolución de la consigna y la repercusión de la misma en sus hijos/as.

Capítulo IV. Análisis e interpretación del material empírico

1. Introducción al capítulo

En este apartado presentamos las categorías que fueran reconocidas en el capítulo anterior, aunque munidas de análisis conceptual. Como corresponde a todo trabajo recursivo, se espera emplear los conceptos teóricos abordados anteriormente como también otros que la revisión de las categorías lo requiera. En concordancia con el enfoque cualitativo, estas nuevas categorías se analizarán desde conceptos teóricos que permiten una interpretación y posteriores conclusiones.

2. Categorías de análisis

2.1. Las estrategias de enseñanza en el nuevo escenario escolar

En tiempos de educación remota, se requirió adecuar las estrategias de enseñanza a otro formato totalmente diferente. Las docentes entrevistadas comentaron que lo primordial fue encontrarse nuevamente con las familias y niños/as, una vez iniciada la educación remota, y comenzar a construir nuevos espacios y formas de encuentros. Es así que las actividades se adecuaron para ser subidas a audios de WhatsApp, videos, a la plataforma Zoom y en algunos casos traducidas a un cuadernillo de actividades. Podemos decir que se generaron escenarios nuevos de encuentros e intercambios y de este modo los niños/as pudieron conocer a sus docentes y sus compañeros/as de sala e interactuar con el conocimiento de modo diferente al convencional. Se creó entonces un espacio “virtual” en el que se interactuaba a través de pantallas y con ello, se generó un escenario muy diferente a la vida cotidiana clásica del Nivel Inicial, muy centrada en el contacto personal. En este sentido, es posible afirmar que la escuela comenzó a propiciar un nuevo entorno educativo al que Eslava (2017) refiere como un hecho educativo en sí mismo que transforma la propia realidad en que se inserta en tanto entorno y educación se constituyen mutuamente. Afirma que las relaciones humanas son un tejido vivo vertebrador de los tiempos y espacios de la escuela y de su entorno, un territorio que se expande más allá de los muros que encierran a la escuela. La autora expone que las condiciones de continuidad, transparencia y fluidez que definen los ámbitos contemporáneos se encuentran en diálogo con el concepto de “educación expandida” (las comillas son de la autora) en referencia a que el aprendizaje está en todas partes y no sucede exclusivamente en el aula tradicional, sino que puede producirse en cualquier momento y lugar, se accede

al mismo por vías diversas, por lo que afirma que es posible romper con el constructo hegemónico de la escuela física como contexto único educativo.

En nuestro análisis fue posible conocer que la transformación de la escuela física trajo consigo nuevas propuestas en espacios y tiempos que los/as docentes supieron crear, para compartir experiencias, tareas y reflexiones. Las propuestas desarrolladas fueron canciones, cuentos, actividades en los patios de las casas o en sus diferentes dependencias. Fueron momentos donde la escuela ingresó a los hogares y viceversa, lo que permitió que las devoluciones que los/as docentes hacían a los niños/as en la plataforma Zoom, o grupo de Whatsapp no fueran unidireccionales sino generales. También los encuentros por la plataforma Zoom propiciaron que la audiencia no sean solo los niños/as, sino toda la familia que allí se encontraba. Reconocemos en los dichos de las docentes una relación intangible que se teje con las familias, niños/as en esta educación remota.

De igual modo observamos que las estrategias que dieron continuidad a la enseñanza mediada por las tecnologías digitales permitieron que los/as docentes comenzaran a interactuar con las mismas de modo diferente e inédito, respecto del uso dado en ocasiones anteriores, tanto para los contenidos como para las actividades. Así, pudimos evidenciar actividades referidas a fechas patrias o contenidos relacionados a las prácticas del lenguaje que fueron trabajados en nuevos formatos pedagógicos, tales como actos escolares, lectura de cuentos, actividades lúdicas, recetas, entre otras. Es posible mirar estas adecuaciones desde el concepto de “inclusión genuina” (Maggio, 2016) expuesto anteriormente en los conceptos teóricos del presente trabajo. La inclusión genuina alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos. A su vez la autora remarca que las tecnologías digitales no vienen a resolver el problema de la educación, sino que “complican” la escena de la clase, por lo que es necesario revisar y recrear la práctica. En este sentido la autora expone que la inclusión genuina alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento. A lo que agrega que las razones de su inclusión tienen que ver con un reconocimiento epistemológico y cultural. También afirma que la inclusión genuina ofrece una articulación posible para una tecnología educativa re concebida, que lleva a que se modifiquen las prácticas educativas, dado que las nuevas tecnologías digitales atraviesan las formas en que el conocimiento

se construye en sus versiones, disciplinares y no disciplinares. Así, la idea de inclusión genuina reconoce estos atravesamientos y busca entenderlos y recuperarlos a la hora de concebir propuestas didácticas. Pero no se trata de que las tecnologías digitales sean solamente aplicadas o integradas como un mero instrumento sino con toda su influencia en los conocimientos y saberes. La autora expone que el sentido de esta inclusión emerge como ejercicio de reconstrucción de la práctica y no puede ser anticipada como ejercicio de una racionalidad tecnocrática de manera simplista que se deriva de la utilización tecnológica. Respecto de ello hace una diferenciación respecto de las inclusiones efectivas, donde la inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorarlas, sino que se produce por razones ajenas a la enseñanza y los docentes son empujados a usarlas bajo mecanismos de estimulación positiva o presión.

En línea con lo anterior, Litwin (1997) expone que el desarrollo del pensamiento crítico y creativo implica reconocer, desde la perspectiva del conocimiento, que las prácticas rutinarias descontextualizadas de los problemas auténticos difícilmente permitirán el desarrollo de la capacidad de reflexión. Y ante este problema, si bien las tecnologías pueden resolver muchas de nuestras preocupaciones respecto del conocimiento en tanto representan poderosas herramientas de resolución y favorecedoras de acceso a mejores puentes al conocimiento, también pueden generar propuestas empobrecedoras. Por lo tanto, el desafío en el sistema educativo tiene que ver con la elección de prácticas que rompan los ritos y den cuenta del compromiso que asume cotidianamente los/as docentes a fin de que los niños/as aprendan el vertiginoso mundo contemporáneo, comprometidos en la recuperación de una enseñanza solidaria en los diversos y difíciles contextos de la práctica educativa. La autora visualiza y reconoce las carencias de los/as docentes respecto del uso de las tecnologías digitales, y afirma que hay diversos modos de pensar respecto de ella que prevalecieron durante años como así también los diferentes usos que se le atribuyeron. En relación a las propuestas en las salas de clase, expresa que siempre está presente el desafío de generar experiencias que atraigan y propongan actividades creativas, autónomas que posibiliten genuinos aprendizajes. En este marco, el uso de tecnologías digitales proporciona la posibilidad de gestar innovaciones que la autora considera que acontecen efectivamente en los modos de enseñanza diferentes que favorecen la comprensión de los conocimientos.

El análisis expuesto acerca del uso didáctico de las tecnologías digitales, ha de ser inscripto en los temas y problemas propios del Nivel Inicial en que se inscribe esta tesis. Para ello, retomamos los aportes de Malajovich (2017) respecto de la especificidad de la Didáctica del Nivel Inicial para analizar de qué modo se piensa la inclusión genuina en este Nivel. Es sabido que las nuevas miradas hacia las infancias apuntan a que los niño/as sean percibidos como sujetos de derechos, por lo que se reconocen nuevas capacidades que son necesarias atender desde lo pedagógico. Y requiere encarar proyectos educativos que promuevan la oportunidad de conocer, de crear, de interactuar, experimentar, jugar y fortalecer la formación, dándoles acceso al mundo de la cultura. Asimismo, la educación inicial asume compromisos en cuanto a la alfabetización, concebida como un proceso que permite comprender y producir significados. Estos aspectos determinan un replanteo acerca del que enseñar y cómo hacerlo. La autora también hace hincapié en que la incorporación de contenidos significativos y el accionar desde la propia práctica docente permitirá transformar los modos en que el conocimiento es enseñado y que es primordial también tener presente que el conocimiento escolar se construye a partir de las diferentes interacciones que el sujeto realiza con los objetos y con los otros lo que necesita de un clima afectivo que ofrezca seguridad y confianza. En este marco se inscribe la tarea de enseñanza y de aprendizaje. Así entonces, la autora describe criterios que definen al Nivel Inicial, tales como la importancia de que los niños/as se inicien en el conocimiento del medio del que forman parte, para lo cual es necesario que el ambiente se convierta en objeto de indagación. Tomar como eje el conocimiento del ambiente supone favorecer que los niños/as puedan establecer relaciones entre sus diferentes componentes tanto sociales como naturales. Esta tarea demanda que el/la docente realice una cuidadosa selección de aquellos contenidos que permitirán realizar esta tarea. A su vez los contenidos son definidos como instrumentos para analizar y comprender la realidad, y por tanto se deberá generar situaciones que efectivamente permitan construir esos contenidos con sentido, es decir en el marco de prácticas sociales reales. Añade la necesidad de permitir la sucesiva reorganización del conocimiento, en la cual tengan la oportunidad de elaborarse, cuestionarse y complejizarse. Supone concebir que la escuela es una institución socialmente organizada para promover la equidad en las oportunidades educativas, como así también, desarrollar una mirada que considere los puntos fuertes de cada niño/a, en contraposición con las dificultades y los déficits como también propiciar

un reconocimiento de saberes existentes en cada niño/a, familia, en cada comunidad, como punto de partida para otros aprendizajes. Esto supone contribuir a garantizar la promoción del niño/a hacia niveles superiores de escolaridad para lo cual propone abandonar los procedimientos propios de una escuela elitista para asumir un papel protagónico en las acciones tendientes a dar respuesta a una demanda educativa heterogénea y diversa. Es así que los/as docentes deberán tener clara conciencia del carácter social de la enseñanza. Por lo tanto, es necesario guiar al niño/a, saber esperarlo, estimular su capacidad de indagar la realidad, favorecer una actitud de confianza en la creatividad del mismo y en sus posibilidades de canalizarla en todos los ámbitos del conocimiento, constituyéndose en mediador entre los niños/as y el conocimiento. La autora expone que es necesario un docente que promueva verdaderos aprendizajes en los niños, que movilice, complejice o transforme los conocimientos anteriores, que incentive las capacidades de exploración, de descubrimiento, de invención y de juego.

Ante este análisis podemos evidenciar el reconocimiento que los/as docentes hicieron en relación al uso de las tecnologías digitales en la experiencia que se describe. Consideramos que decidieron incluirlas en sus prácticas porque reconocieron la trama de las mismas en los modos de construcción del conocimiento propios del Nivel Inicial, las cuales permitieron cumplir sus objetivos de enseñanza en torno a dar continuidad a la tarea educativa. La implementación de las tecnologías digitales en la enseñanza posibilitó dar respuesta a las demandas para abordar los contenidos, esto es, desarrollar la creatividad, interactuar, experimentar, jugar, entre otros, que colaboró en reorganizar y desarrollar contenidos significativos. Es posible entonces visualizar innovaciones en las prácticas docentes, por lo que podemos afirmar que las tecnologías digitales representaron un modo genuino de inclusión, en tanto porque los/as docentes reconocieron su valor para la enseñanza y las integraron con sentido pedagógico. Es decir, podemos afirmar que los/as docentes visualizaron que las prácticas de enseñanza tradicionales no eran suficientes para llegar a los niños/as en esta educación remota, por lo que era necesario una modificación, más allá de que la mayoría de los/as docentes no estaban familiarizados/as con las mismas o no contaban con los dispositivos adecuados para llevar a cabo la tarea educativa. Por lo que asumieron la decisión de incorporar las tecnologías digitales y desplegar propuestas que resolvieran algunos de los problemas del contacto remoto. A su vez, reconocieron la importancia de esta implementación y la

necesidad de comenzar a capacitarse en el campo tecnológico para la labor en la sala, ya fuera de la emergencia.

Respecto de lo anterior, las voces de los/as docentes han dado cuenta del reconocimiento a las tecnologías digitales en relación a mostrar lo que se realiza en el aula con los niños/as. Advirtieron que es posible generar mediante ellas otra vinculación escuela-familia más allá de los tiempos de educación remota. También refirieron a que esta experiencia inédita les impulsó a capacitarse y avizorar un nuevo escenario educativo para el Nivel Inicial, en tanto efectivamente emergieron materiales audiovisuales novedosos que los/as docentes desarrollaron como innovaciones dentro de sus prácticas cotidianas de enseñanza. Lo apreciado se evidencia en la calidad técnica y pedagógica del material audiovisual que los/as docentes crearon en este tiempo de emergencia, lo que podría generar nuevas prácticas a futuro. Por lo tanto, hubo inclusión genuina.

Por otro lado, podemos dar cuenta de que las producciones docentes no solo llegaron a niños/as escolarizados en el Nivel Inicial, sino que fue posible compartirlas en los hogares con los demás integrantes del grupo familiar. Es decir, se generaron momentos de interacción con el conocimiento producido para toda la familia, en tanto participaba de las actividades que llegaban al hogar en formato videos o cuadernillos. Podemos decir que en estos casos la educación del Nivel Inicial se extendió más allá de las fronteras establecidas convencionalmente. Entendemos que estamos ante lo que Terigi (2011) refiere a “formato y gramática escolar” como los aspectos estables de la organización escolar, aquellos que surgen como una inadvertida naturalidad escolar que se encierra en ciertos rasgos y límites educativos. La autora expone que estos aspectos se dan de forma automática, por ende, la gramática de la escolaridad posee un carácter imperceptible, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones. Es así que el conjunto de reglas, ordenamientos, regímenes, que configuran la escuela tal como la conocemos, ha operado no solo en la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en esa organización. Añade que la presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y también a una producción de saberes bajo aquellos principios. Y expone que es posible pensar en “nuevos formatos” como solución posible a los problemas de la escolarización. Afirmo que son frecuentes los requerimientos respecto a la reorganización interna de las

instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacios, puesto que las modificaciones en las estructuras organizativas de las instituciones educativas harían posible las transformaciones en el nivel de las prácticas. En este marco, el “aula escolar” se define como un espacio físico delimitado en cuanto a su ambientación, mobiliario, recursos materiales, espacios comunes, escenarios móviles, entre otros. Nos preguntamos si será posible reconocer que las experiencias virtuales novedosas dadas en la educación remota producto de la pandemia del virus Covid19, podrían analogarse en algún punto esa acepción de aula escolar con toda su componente de presencialidad tal como se señalaba, siempre que compartan las mismas finalidades pedagógicas.

En nuestro estudio fue posible evidencia un aula con otra lógica, que permitió el intercambio, el cual se refleja en el material empírico recopilado. Así, los recursos tecnológicos se hicieron familiares tanto para docentes como las familias. Si bien podría interpretarse que, por la tradición propia del Nivel Inicial se habrían generado algunas dificultades en las interacciones sociales, los/as docentes emprendieron el desafío de abordar tales dificultades y diseñar propuestas didácticas que generaron experiencias valiosas. Podemos ver entonces que se pudo concebir un aula con otra lógica totalmente diferente. Los/as docentes vieron la necesidad de comunicación, de acercamiento para con las familias y habilitaron nuevas herramientas tecnológicas que permitieron crear un nuevo ambiente de intercambio. Fue necesario ajustar las estrategias, los recursos, los tiempos para así acompañar a todos los niños/as. Esta modalidad de enseñanza era desconocida, por lo que tuvieron que aprender sobre la marcha, se formaron, investigaron y descubrieron diferentes programas, plataforma y aplicaciones. En tanto estamos ante una voluntaria acción docente, en la que se expresaron además importantes provechos de su uso en la educación de niños/as, estamos ante una inclusión “genuina”. De igual modo, retomamos a Terigi, si aceptamos la analogía, vemos que se asoma otra forma de concebir el “aula escolar”. Respecto de lo anterior, Terigi (2006) afirma que el Nivel Inicial presenta condiciones favorables para explorar modelos alternativos a la estructura educativa formal, puesto que posee una tradición de reflexión pedagógica e innovación. Añade que el formato escolar se fundó en la separación del niño de su familia, y en la reunión de los niños/as de una misma edad, a la misma hora y en el mismo lugar, para que desarrollen actividades comunes al comando de un adulto. La autora expone que el Nivel Inicial ha luchado durante todo el siglo XX para definir la identidad de sus

instituciones como educativas y tener un reconocimiento público que las diferencie de otras instituciones para la primera infancia. Por ello es posible considerar que el Nivel Inicial afronta un proceso de innovación y tiene una oportunidad de rediseño que vale la pena explorar, sobre todo en relación a las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, el Nivel presenta condiciones favorables para explorar modelos alternativos a la estructura educativa formal. Por tanto, consideramos que su “plasticidad” explica que el espacio convencional haya podido transformarse, por ejemplo, en el sentido de integrar a las familias, como antes decíamos, mediante los nuevos formatos pedagógicos empleados, basados en el uso de tecnologías digitales. Es así que las propuestas trascendieron los rasgos convencionales del Nivel Inicial, y las video llamadas, los mensajes de audios o las actividades del cuadernillo llegaron a los hogares y congregaron a las familias, además de favorecer genuinos aprendizajes en niños y niñas, en términos de lo que se espera en este nivel educativo.

2.2. Las familias y la mediación en la educación remota de emergencia

Mediante las entrevistas realizadas a las docentes del Nivel Inicial, se pudo conocer los aspectos relacionados a la tarea mediadora de las familias en la continuidad pedagógica. Ellas resaltaron la importancia fundamental que cumplieron las mismas en su nuevo rol, en tanto que interpretaron las consignas y las pusieron en práctica en sus hogares. Al respecto, Erausquin (2022) sostiene que el contexto de educación remota producto de la pandemia del virus Covid19, potenció la importancia del acompañamiento familiar hasta tal punto que familias y escuelas intensificaron el trabajo conjunto y sistemático, lo que incrementó el rol de las primeras en la educación como intermediaria e interlocutora de los niños/as. Añade que los/as docentes ingresaron virtualmente a los espacios privados, las escuelas se integraron a las rutinas hogareñas y las familias se convirtieron en testigos presenciales de las clases e intermediarios entre alumnos y docentes en las entregas de tareas. En relación a ello la autora señala también que la pandemia del virus Covid19 ha aumentado las tensiones dentro de las instituciones educativas, las cuales obligaron a sus miembros a realizar trabajos de modificación y reflexión inéditos para sostener dispositivos de enseñanza y aprendizaje inclusivos bajo esta nueva condición.

Acerca de “sistema de actividad” se trata de una unidad de análisis que supera, en el marco de las tensiones entre el enfoque sociohistórico de Vygotsky y otros del campo de la Psicología, busca superar el dualismo sujeto-objeto. Define que la acción humana es por naturaleza intersubjetiva y mediada por herramientas materiales y simbólicas. Agrega que el sujeto es, en esencia, un sujeto de la cultura. Esta acción mediada puede aplicarse a los procesos colectivos como así también a individuos. Es acción con significación y puede ser capaz de interpretación comunicativa y también auto interpretación (Erausquin, 2017). Para nuestro estudio, es interesante tomar estos aportes de la teoría socio cultural para mirar la institución escolar desde una perspectiva situada, puesto que estamos frente a actividades sociales, colectiva e históricas que se desarrollaron en el Nivel Inicial y que fueron modificadas respecto de sus modos convencionales, por la situación inédita que significó la educación remota de emergencia. Esta situación convocó a que se diseñaran otras herramientas didácticas y escenarios educativos innovadores. Podemos decir que tanto el trabajo novedoso con los recursos digitales, los desafíos presentados y las formas como los/as docentes resolvieron las situaciones problemáticas, constituyeron en sí fuentes de desarrollo y transformación de la actividad clásica, lo que provocó nuevas formas de mediación e intercambios subjetivos. Mediante las entrevistas se pudo constatar que las interacciones entre los/as docentes y familias en este nuevo escenario consistieron en nuevas tareas y roles diversos. Los sujetos intermediaron de modo diferente al habitual porque tomaron un rol protagónico que permitió trasladar la educación al hogar, por lo que también aparecieron entornos nuevos (el hogar) con interlocutores inéditos (las familias) que generaron en conjunto un nuevo sistema de actividad para el Nivel Inicial.

Consideramos apropiados retomar los aportes de Rivas (2020) quien describe que en ese tiempo se produjo la “familiarización” de la educación, por lo que se debió salir del método simultáneo que unificaba al grupo en un mismo ritmo de clase uniforme y serializado. Al respecto expone que, como parte de este nuevo modo de integración de las novedades producto de la situación en la planificación didáctica, también se propuso crear un doble discurso pedagógico, puesto que ya no había un sujeto de aprendizaje único, sino que se convivió con la duplicidad, esto es, el niño/a y su familia. Afirma que siempre los hogares educaron, pero en este tiempo, mucho más que antes. El autor señala que la pedagogía de la excepción contempló la necesidad de brindar las indicaciones para

que las familias acompañen el proceso de enseñanza de sus hijos/as y además fue necesario crear una doble intencionalidad pedagógica, un doble registro. Por un lado, la actividad que se propone al alumno, en cualquiera de sus formatos posibles, y por el otro, las indicaciones para las familias que lo acompañan, que pueden ser dejarlos solos, ayudarlos, leerles, hacer algo juntos, corregirles o no. Señala que fue clave mantener una comunicación muy cercana que oriente a las familias en ayudar a sus niños/as a aprender, organizar los tiempos, facilitar el contexto singular en el cual se pone en escena la escuela en el hogar.

En relación a lo anterior, mediante nuestra investigación, fue posible conocer la adecuación de las propuestas pedagógicas y el seguimiento que se hacía de cada familia, lo que permitió acortar las distancias que imponía la actividad remota. También los/as docentes hicieron referencia a los nuevos escenarios de encuentro que generó la educación mediada por las tecnologías digitales, en la cual no eran solo los niños/as quienes presenciaban las clases sino toda la familia. A su vez, fue posible conocer que en un primer tiempo no se articuló un trabajo sostenido con las familias, debido a que los/as docentes no contaban con una experiencia similar que les permitiera diseñar en el momento propuestas de comunicación o diversas alternativas, aspectos que se desarrollaron luego de transcurrido un tiempo de experiencia. Fue necesario conocer el estado de situación de cada familia y proponer actividades con múltiples contextos de aplicación, y entonces estaba la opción para quienes podían conectarse e interactuar mediante la plataforma Zoom y opciones para quienes no tenían acceso a Internet, por lo que se implementó el cuadernillo de actividades. Fue posible conocer también que en esta nueva interacción con el conocimiento en el hogar los niños/as trabajaron desde lectura de cuentos, juegos con diversos materiales, juegos de destrezas, elaboraron productos alimenticios mediante recetas, construyeron casas de barro, inventaron refugios con diversos materiales entre muchas otras propuestas. Podemos afirmar que en todas estas actividades las familias cumplieron el rol de guías, pero también tomaron la responsabilidad de llevar adelante la tarea pedagógica, ya que debieron explicar, organizar tiempos, responder consignas, contar las experiencias, reconocer dificultades, acompañar a sus hijos/as, lidiar con la frustración de algo que no sale como se esperaba, proponer alternativas, etc. Este nuevo escenario nos permite reflexionar sobre la importancia del contexto específico en que transcurre la actividad y los diferentes roles y

situaciones dentro del hogar. De esta forma, la idea de contexto desplaza el imaginario del aula como un único lugar habilitado para la producción de conocimientos y antepone una noción que reivindica la idea de que cada contexto puede llegar a producir aprendizajes específicos y diferenciados en función de sus características propias (Erausquin, 2017). A su vez, estos aspectos que se generaron en los hogares, según Rogoff (1993), son producto del sistema de implicación mutua surgida entre los individuos, que se comunican mediante una actividad culturalmente significativa, proceso al que reconoce como “participación guiada”. El término “guía” en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social. En relación al término participación remite tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad. La autora resalta el valor y la trascendencia que tiene para el aprendiz, niño/a o adulto la presencia, acompañamiento y estímulo de un par, y el aprendizaje que se da por medio del contacto social, en tanto construye puentes entre lo que sabe y la nueva información que ha de aprender. Esto incluye no sólo la interacción cara a cara, sino también la participación conjunta “codo con codo”, muy frecuente en la vida cotidiana y en las coordinaciones de actividades desarrolladas en forma remota. Agrega que el concepto no define cuando una situación particular es o no participación guiada, sino que ofrece una perspectiva sobre cómo analizar los compromisos y vínculos interpersonales que aparecen en los procesos socioculturales con el fin de comprender el aprendizaje y el desarrollo. Es por ello que el plano interpersonal de análisis representado por la participación guiada está construido por acontecimientos y hechos de la vida cotidiana porque en ellos están implicados individuos comprometidos con otras personas y con materiales y acuerdos alcanzados en colaboración por ellos mismos y por otros. La autora afirma que la participación guiada puede ser tácita o explícita, puede estar implicada entre personas conocidas o con individuos o grupos desconocidos y/o distantes, tanto de iguales como de expertos, vecinos, hermanos o progenitores. Este concepto refiere, por lo tanto, a un proceso interpersonal en el que las personas manejan sus propios roles y los de otros y estructuran las situaciones en las que observan y participan en actividades culturales. Es importante resaltar que la comunicación y la coordinación se dan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos, cuando las personas intentan llevar algo a cabo, por lo tanto, su actividad está dirigida, y no es aleatoria o sin propósito, sino que la comprensión de los

objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada, por ende, los compromisos de las personas están motivados por algún propósito. En ese marco de ideas, la autora analiza acuerdos e interacciones que se dan entre los niños/as en comunidades culturales cuya educación no acontece en contextos escolarizados convencionales, sino en otros contextos como puede ser en ámbitos de vida cotidiana y rutinaria, en actividades cognitivas cotidianas en sus casas y en su vecindario. También dirige su atención hacia la naturaleza activa de los esfuerzos de los niños/as para participar y observar actividades más desarrolladas de la comunidad.

Acerca de lo anterior, en nuestro estudio se evidenció el rol y la implicación que asumieron las familias respecto de brindarles y poner en práctica las actividades pedagógicas que los/as docentes enviaron. Por tanto, los niños/as siguieron procedimientos, acataron reglas, escucharon instrucciones y participaron en actividades culturalmente significativas en el entorno propio del hogar. En gran medida se encontró un acompañamiento y estímulo por parte de las familias que esperaban todas las semanas las propuestas, por lo que organizaron los tiempos en el hogar, crearon situaciones de juego, observaron y dieron directivas a sus hijos/as respecto de su concreción, y en algunos casos documentaron con imágenes ese proceso y describieron los mismos; acompañamiento que podría fundarse en aquella implicación a la que se refiere Rogoff. Acerca de la intervención adulta, una docente hizo referencia a que en muchas ocasiones la instrucción era modificada por el adulto quien solía hacer más simple la actividad o se resolvía de diferente manera a lo esperado. También se visualizó que, de las actividades organizadas por semana en el cuadernillo, en algunos casos se seguía ese orden y en otros se optaban por otras propuestas. De igual modo, organizaban los tiempos de trabajo, proporcionaban a los niños/as los materiales de trabajo y disponían los espacios donde realizarlos. Podemos decir entonces que las familias adoptaron un rol protagónico y que recrearon el aula en sus hogares. En relación a ello Rogoff (1993) expone que el aprendizaje no siempre supone una enseñanza activa e intencionalmente orientada, por parte del más hábil, ni contextos específicos de enseñanza aprendizaje, como lo son habitualmente las escuelas. El aprendizaje se produce, a través de la participación o de la observación activa en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social que se desarrollan dentro suyo.

Como antes decíamos, la intervención familiar consistió en desarrollar las propuestas en los hogares, por ende, fueron quienes explicaron, crearon los espacios y transmitieron el contenido, en base a ciertas normas y formas, algunas dadas por los/as docentes y otras recreadas por las familias. Esas directivas que promovieron la utilización de diversas reglas según cada juego promovieron lo que Stein et al. (2012) definen como el “discurso instruccional”, que son enunciados directivos, cuya finalidad es regular la acción del destinatario, por lo cual la orden es la forma prototípica del acto del habla por el que se transmite explícitamente las directivas; la forma gramatical del español congruente con ella es el modo imperativo. Las autoras exponen que las reglas de juegos convencionales explicadas facilitan el desarrollo lingüístico y el juego en los niños/as, en tanto estructura de acción conjunta; por lo que el discurso instructivo que conlleva es el formato ideal para el desarrollo de las primeras formas discursivas. Según las autoras, mediante su participación en actividades más complejas, los niños/as desarrollan estrategias lingüísticas más elaboradas. Exponen que en los juegos, la regulación de la situación y de la propia acción se ve condicionada por las reglas que aquellos imponen, a las que el niño/a debe someterse para jugar. Afirman que frente al impulso de lo que le gustaría hacer, el niño/a se encuentra con la limitación que el juego mismo le impone, limitación que varía según el tipo de juego; por ejemplo, en los juegos socio dramáticos las reglas están contenidas en los papeles sociales y las acciones que producen los jugadores se refieren a la situación imaginada puesta en acto, y es así que las reglas le dan sentido a la acción y le otorgan claves de significado. Agregan que son reglas que no se deciden por adelantado, sino que se desprenden de las características de la situación a representar. En los juegos con reglas convencionales, en cambio, éstas vienen dadas arbitrariamente por el juego mismo, por lo tanto, es el seguimiento de la regla lo que otorga sentido al juego y lo determina. Stein (2012) sostiene que el discurso instruccional es un caso especial entre los tipos discursivos, dado que su vínculo con la actividad es el más explícito y directo. Su función es la enseñanza de una serie de pasos ordenados que conlleva un plan de acciones jerarquizadas y, por lo tanto, requiere de un emisor experto en dicho procedimiento. Se contempla que las actividades lúdicas, específicamente las que poseen reglas convencionales, resultan un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y, por lo tanto, para su desarrollo. Y afirman que explicar las reglas a otros puede dar lugar a que los participantes empleen usos de lenguaje más

explícitos, los cuales generan oportunidades para que los niños/as pequeños los aprendan. Respecto de este discurso instruccional, en nuestra investigación hemos podido evidenciar estos escenarios se desarrollaron en los hogares. Muchas de las actividades enviadas a los hogares consistieron en la realización de juegos de destrezas, como las actividades que proponía el docente de Educación Física, las cuales permitían vivenciar diversas situaciones de juego para crear y expresarse libremente a través de diversas prácticas corporales y motrices en relación con el medio y con los objetos que allí se encontraban. Estas actividades consistían en construir, diseñar puentes donde los niños/as debían cruzar, juegos de obstáculos que presentaban ciertas directivas en relación al tiempo, distancias, repeticiones, entre otros. Estos juegos con reglamentos poseían una secuencia instruccional, como en el caso del puente, el cual debía servir para ser transitado, sin tocar el piso, y se podía realizar en diversos lugares desde la cocina y con la utilización de silla o en el patio donde los niños/as utilizaban troncos y caminaban sobre el puente. Las actividades, que consistieron en el seguimiento de una receta, la resolución de destrezas, la realización de banderines, la construcción de casitas de adobe, de instrumentos musicales caseros, propiciaron que los niños/as siguieran una serie de pasos cuyas experiencias compartían mediante audios de Whatsapp o plataforma Zoom, en ocasiones junto a integrantes del grupo familiar. De igual modo evidenciamos que las diversas propuestas presentaban consignas donde los niños/as debían justificar, contar, describir la forma de resolverlas y mencionar las dificultades. Es posible analizar estas experiencias desde los aportes de Migdalek et al. (2015) quienes refieren al discurso argumentativo que, desde la perspectiva sociocultural, definen como una actividad guiada por objetivos intelectuales, con énfasis en la validación lógica o verdad de las pruebas. De igual modo, puede usarse como un medio para la resolución de conflictos y la búsqueda de consensos o como la búsqueda de una racionalidad que fundamente justificaciones y refutaciones. Y que puede ser concebido como un actividad interactiva y social en la que se “discute con” a partir de argumentos cotidianos, que están regulados por objetivos intelectuales e interpersonales. Dicen las autoras que los/as niños/as ya desde los tres años de edad, son capaces de defender sus puntos de vista mediante algún tipo de argumentación. Asimismo, Peronard (citado en Migdalek, 2015) sostiene que el uso del discurso argumentativo comienza en la secuencia dialógica desencadenada por los adultos para luego, con el desarrollo del lenguaje, formularse de modo autónomo. Se

trata en general de argumentos sobre la acción, relativos al mundo material, cultural o psicológico.

En relación con nuestra investigación, las docentes entrevistadas hicieron mención de que algunas de las actividades se comentaban en los encuentros por Zoom. A su vez en los hogares donde transcurrían las actividades en muchos casos los niños/as manifestaban su punto de vista, respecto de alguna propuesta. En el caso del refugio, las madres comentaron que se quedaban en el lugar por mucho tiempo, argumentando que les gustaba estar allí, y expresaban su opinión en el armado del mismo. Asimismo Cobb (citado en Migdalek, 2015) expone respecto de la gestión de la interacción social en situaciones de juego y afirma que los niños/as emplean cuatro prácticas interaccionales; reclaman la posesión de objetos y lugares de juego, apelan a las reglas preexistentes y al orden social para controlar la interacción con sus pares, emplean estratégicamente el lenguaje para regular las acciones de aquellos que están a su alrededor y crean y utilizan categorías de membresía para controlar y participar de la interacción en curso. Es importante aclarar que para que la competencia argumentativa se desarrolle por completo es necesario que el entorno familiar y escolar lo propicie. A su vez la argumentación es una actividad social en la que la cognición se despliega situadamente para discutir con otros y persuadirlos o convencerlos del propio punto de vista. Y las autoras antes citadas exponen que la mayor presencia metalúdica se da a entre los tres y seis años con un incremento y complejización hacia la estructura narrativa. En relación a ello es posible afirmar que la intervención de las docentes permitió situaciones de aprendizajes que promovieron la adquisición y desarrollo del lenguaje como así también las subcompetencias propias de la argumentación. Por ende, las competencias argumentativas se propiciaron en los hogares en las interacciones mediadas por el juego. Los niños/as contaron y describieron, detallaron actividades que realizaron como así también expusieron sus opiniones respecto de su realización en el caso de las propuestas de cocina donde contaban como se había resuelto dicha actividad.

En el marco de nuestro estudio y este análisis conceptual, importa exponer que se dieron propuestas lúdicas en la educación remota, las cuales crearon y propiciaron un vínculo bidireccional entre lenguaje y juego. Stein et al. (2012) exponen que el juego, en tanto estructura de acción conjunta, es el formato idealizado para el desarrollo de las primeras formas discursivas. Los juegos de dar y tomar y de aparecer y desaparecer,

observados durante el período de los tres a los 24 meses, constituyen actividades privilegiadas para el desarrollo de los actos de habla de petición y de referencia (Bruner, 1986). El juego aporta un formato en el cual los niños pueden comenzar a individualizar referentes, primero con formas idiosincrásicas para pasar luego al uso de formas lingüísticas cada vez más cercanas a la forma convencional. El juego simbólico se define como el tipo de juego en el que el niño emplea un objeto o el lenguaje para servir como significante para representar otra entidad: el significado. Aquello que es representado puede ser cualquier aspecto de las experiencias vividas o imaginadas de los niños como roles sociales, situaciones, actividades u objetos. Las autoras expresan que los trabajos realizados han puesto de manifiesto la existencia de semejanzas entre el juego simbólico y la narrativa, tanto en su estructura como en el estilo de lenguaje empleado en ellos. Por un lado, tanto el juego simbólico como la narración han sido caracterizados como dos expresiones distintivas del pensamiento simbólico dado que ambos implican la (re) creación de un contexto. El juego y la narración presentan semejanzas en cuanto a su estructura, pues ambos involucran personajes ficticiales que operan en una realidad creada y contienen elementos tales como motivaciones y complicaciones. En efecto, en el juego simbólico los niños representan eventos fantásticos o de la vida cotidiana, lo que es similar en las narraciones. En relación a ello, retomamos los aportes de Erausquin (2020) la cual afirma que el lenguaje es un instrumento de mediación simbólica central el cual permite a los niños/as dominar los instrumentos culturales y regular sus conductas. Es así que internalizan las operaciones psicológicas que transformarán su estructura interna de pensamiento, es decir, reorganizan la actividad psicológica.

En el marco de lo antedicho, hemos podido visualizar que las familias desarrollaron la regulación de situaciones lúdicas con los niños/as, que permitió que el juego tuviera lugar como así también las reglas de juego convencionales. Las familias enviaban las imágenes, videos o audios por WhatsApp o subían a la plataforma Zoom las respuestas que los niños/as hacían respecto de sus experiencias ante la propuesta. Contaban, detallaban, por ejemplo, las canciones, adivinanzas en las que debían responder consignas tales como, cuáles eran los personajes, de que se trataba, dar opiniones respecto de los juegos, etc. Evidenciamos momentos donde el entorno familiar reguló las situaciones lúdicas y permitieron que el juego tenga lugar, por ende, sostuvieron interacciones

provechosas y potentes en el hogar, aspecto que podría haber promovido el desarrollo y competencias lingüísticas.

2.3. Nuevos tiempos y espacio escolares

Es posible afirmar, según lo antedicho que en tiempos de educación remota la dinámica escolar se vio modificada respecto de las diversas tramas organizacionales, su movimiento y formas peculiares de funcionamiento. El sostenimiento de la continuidad pedagógica en forma remota generó circuitos de enseñanza y aprendizaje imprevisibles que alteraron radicalmente el tiempo escolar. Los/as docentes entrevistadas dieron cuenta que estos momentos de intercambio fuera de horario laboral fueron parte del acompañamiento que la escuela brindó en ese tiempo. La estructura organizativa definió roles, responsabilidades, espacios y tiempos, entre otras cuestiones establecidas. Kaplan (2020) analiza la variable tiempo y dice que en la educación remota se cambió esta variable, puesto que el tiempo escolar, la rutina y jornada escolar estaba estructurada en el tiempo que organizaba la vida familiar y la vida individual. Es paradójico pensar que en tiempos de educación remota no estaba la escuela física, y aun así, la escuela siguió como organizadora de la vida de las familias, por lo tanto, el tiempo escolar ha sido estructurante de esta experiencia. Añade que se cambió la variable espacial, en la educación mediada por la virtualidad producto del virus Covid19 donde nos encontramos con un espacio de escuelas sin paredes, sin pupitres, sin pizarrones, sin embargo, el tiempo siguió su función como estructurante y a su vez fue el que permitió construir los lazos sociales y vínculos entre las familias, los/as docentes, niños/as.

Podemos decir que el tiempo de las familias y de los niños/as fue organizado por la escuela, y que quizá esta modificación generó trama y vínculos, es decir, hubo otra forma de acercamiento hacia las familias, tanto desde lo pedagógico como desde lo emocional, contención ante tanta incertidumbre, que posibilitaron nuevas interacciones. Esto se vio reflejado en las prácticas docentes estudiadas que fueron atravesadas por el uso de las tecnologías digitales donde prevalecieron otras formas de enseñar y de llegar a los niños/as, otro entorno educativo y distintos tiempos que propiciaron el acompañamiento de las familias. Podemos afirmar entonces que los/as docentes tenían una estructura y organización que regía su tarea docente, que se vio alterada. Todo su trabajo se instaló en el hogar, se transformaron las relaciones, el espacio, y el tiempo. Al respecto, Rivas

(2020) expresa que esta situación representó una ruptura de todos los esquemas y de la identidad que se construye con ellos. Afirma que se desarmó el currículo y que el gran interrogante de ese tiempo fue acerca de los criterios a utilizar para fraccionarlo y reorganizarlo. Por lo tanto, considera que fue necesario desarrollar una “pedagogía de la excepción” que permitió implementar una transposición didáctica pandémica, puesto que los/as docentes tuvieron que “reinstalar la escuela en los hogares”.

En nuestro estudio, las docentes entrevistadas comentaron que se percibieron distintos modos de administrar el tiempo. El mismo era destinado en su mayor parte a contestar mensajes y estar atentas a las actividades, consultas por parte de las familias. Estos lazos invisibles se tejieron en la trama escolar que pudimos evidenciar. Damos cuenta que hubo pretensión de generar ese lazo de dar continuidad emocional, por lo que en esa distancia física no se rompió la proximidad pedagógica y emocional la cercanía que hizo que sea posible la trama vincular para poder aprender. Fue así que las docentes resolvieron dar respuestas inmediatas, porque consideraron primordial que las familias se sientan acompañadas. A su vez, se pudo constatar que la educación trascendió las paredes de la escuela tradicional, recreándose en los hogares y se amoldó en algunos casos a la rutina de cada familia. En una entrevista a una mamá de un niño en el Nivel Inicial pudimos evidenciar que se compartía la educación con el hermano mayor. Ambos niños interactuaban con el conocimiento en la realización de las actividades que generaron instancias de interacción. Es así que fue posible conocer que existieron puentes que contribuyeron a compartir y producir nuevas experiencias en la Educación de los niños/as.

En cuanto al espacio, es interesante traer a este análisis los aportes de Baquero (2020) en relación a la “torsión” del espacio escolar, al que contempla como un espacio que “paga caro” el precio de haberse gestado como un espacio diferenciado, tanto material como simbólicamente, que conserva las marcas recientes y presentes de prácticas normalizadoras y disciplinarias. Por ende, el espacio escolar está bajo sospecha; aun así ha operado y puede operar como un espacio otro que logra suspender o resignificar su propia lógica inercial. El autor destaca que la idea de construir puentes entre espacios diversos debería preservar la idea de que tales espacios existen y existirán como espacios diferenciados con legitimidad propia. Y que la fluidez y versatilidad de canales de comunicación llevados al paroxismo en la cultura digital, trajo aparejada la imagen de apariencia razonable de que pareciera deseable derribar los muros y en este sentido

comenzar a pensar en la creencia ya deseable y prácticamente posible de diseñar una oferta de aprendizajes ubicua. El autor resalta que en la educación remota muchos docentes, alumnos y académicos tendieron puentes posibles, precarios o sofisticados, para sostener ante todo la paradójica presencia a distancia. Lo hicieron muchas veces con un esfuerzo temerario al borde de ser insostenible, donde también se jugaron aspectos de la salud. Señala que el aprendizaje es un proceso y de allí la necesidad de la tan reclamada pausa. Un proceso no como figura literaria, sino como un concepto teórico que indica que la emergencia de los aprendizajes es producto de una diacronía, esto es, que se despliega en el tiempo e involucra, reestructuraciones, avances, retrocesos relativos, dispersiones y retornos.

2. 4. La nueva distribución de la tarea escolar

En este nuevo tiempo de educación mediada por las tecnologías digitales producto de la pandemia del virus Covid19, fue necesario pensar en otra organización de las tareas educativas. Las docentes entrevistadas hicieron referencia a que cada uno tomó distintos roles para sostener la continuidad de la educación. Es posible analizar esta categoría desde los aportes de la teoría de la actividad de Engeström (2014) como una unidad de análisis. La acción mediada o mediada por instrumentos, es acción con significación, potencialmente capaz de interpretación comunicativa y de auto interpretación. Este autor define que el término sujeto refiere al individuo o grupos cuyo accionar es tomado como punto de vista del análisis y objeto como la materia prima de la acción al que se dirige la actividad, mediada por herramientas, tanto materiales como simbólicas. Por su parte la comunidad, incluye a los individuos y/o grupos que comparten el mismo objeto. A su vez las comunidades implican una división del trabajo, con la consecuente distribución negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre quienes participan del sistema de actividad. También están sujetas a reglas, normas, y convenciones explícitas e implícitas que regulan el hacer en dicho sistema.

Por lo tanto, esta unidad de análisis se plantea como una herramienta potente para analizar las prácticas de los agentes en el escenario que describimos. El autor indica que los componentes de un sistema de actividad no existen aislados, sino que se reconstruyen, renuevan y transforman como resultado y causa de la vida humana. También los contextos conforman sistemas de actividad y el subsistema que está asociado a las relaciones entre

el sujeto, el mediador y el objeto solo pueden existir si se encuentra en relación con los otros elementos del sistema, por ello lo describe como completamente relacional y distingue las formas que se suscitan en dichas estructuras, a saber, la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva. En la coordinación, los agentes desempeñan papeles establecidos, teniendo cada uno un objetivo diferente y siendo el guion preestablecido lo que unifica la actividad. En la cooperación, los agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado e intentan conceptualizar y resolver problemas de manera negociada en el marco de lo prescripto por el guion. Por ello interactúan entre sí sin cuestionar el guion ni las reglas. En la comunicación reflexiva los agentes re conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. Problematizan objetos, guiones e interacciones mediante la reflexión en la acción y sobre la acción. En relación a las estructuras de coordinación y cooperación, la reflexión es desde la acción. Es por ello que la inter-agencialidad puede producir transformaciones expansivas del aprendizaje más allá del encapsulamiento de disciplinas y agencias profesionales, generando transformaciones cualitativas (Erausquin, 2020).

Respecto de lo anterior, hemos evidenciado en nuestras entrevistas que se generó un marco de trabajo donde cada sujeto cumplió un rol que permitió la continuidad de la tarea pedagógica en el período que estudiamos. Cada docente, directivo y familias tuvieron tareas específicas, las cuales contemplaron la cooperación por una causa en común que fue la continuidad pedagógica. La reconceptualización de roles y la construcción de sentidos compartidos, a partir de las resistencias y tensiones, posibilitó una experiencia genuina, en la medida en que resolvieron dar continuidad en un esfuerzo colaborativo. Por lo que se conformó un equipo de trabajo que significó una división de tareas, que permitió que las actividades institucionales sean realizadas para propiciar el aprendizaje como objetivo final. Es así que algunos se encargaron de subir el material, editar, crear contenido, otros diseñaban las propuestas. A su vez el equipo directivo se encargó de revisar esas planificaciones y subirlas a las plataformas, o enviarlas por WhatsApp a las familias, las cuales eran las encargadas de llevar a cabo las mismas. Por ende, se adecuaron e implementaron estrategias didácticas que permitieron que las familias interpreten y desarrollen las consignas junto a sus hijos/as. Algunas familias optaron por la plataforma Zoom, otras trabajaron con los cuadernillos impresos, en

algunos casos fue necesario distribuir materiales de trabajo, en los mismos, siendo la directora quien se encargaba de esa tarea y de enviar las actividades en los grupos de WhatsApp, una vez que las revisaba. A su vez, podemos decir que los instrumentos mediadores fueron diversos y dependieron de las necesidades de cada familia. En relación a ello, se generó un espacio con una estructura y relaciones nuevas en la tarea pedagógica, lo cual permitió un trabajo articulado y contextualizado entre los actores mencionados para garantizar las trayectorias escolares de los niños/as del Nivel Inicial, en el tiempo de emergencia que describimos.

2. 5. Nuevos contextos de encuentros e intercambios

En este tiempo de educación remota producto de la pandemia del virus Covid19, los/as docentes se vieron necesitadas a posibilitar nuevos escenarios de encuentros, donde se buscaba intercambiar experiencias, problemas y así dar continuidad a la enseñanza en un contexto totalmente desconocido para la mayoría. Retomamos los aportes de Baquero (2014) quien explica la noción de contexto en su relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje, que puede ser concebido como un conjunto de factores que inciden sobre el proceso de aprendizaje. Por su parte, la perspectiva contextualista, considera que el contexto, entendido como actividad, situación, acontecimiento, es inherente a los procesos de aprendizaje y desarrollo. Así, no considera el funcionamiento intersubjetivo o las prácticas culturales como incidentes sino como inherentes al desarrollo y aprendizaje. De este modo, pone el foco en la conceptualización de las interacciones que se producen entre una persona en desarrollo y su ambiente, debido a que tanto la configuración como el tipo de relaciones que se establecen influyen en el proceso de desarrollo y en las características que éste asuma. Por lo que, analizar las instituciones desde una perspectiva situada, implica entender que las mismas son actividades sociales, colectivas e históricas que reúnen múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses y por ello las contradicciones y las zonas de conflicto le son inherentes y constituyen fuentes de desarrollo y transformación de la actividad, ya que exigen luego tomar conciencia de su existencia, negociaciones y movimiento innovadores en pos de transformarse. En este marco, Cole (2000) analiza el concepto de contexto y define que al menos dos acepciones del término, por un lado, remite al contexto como aquello que rodea, donde el escenario

es uno y los actores son otros. Por otro lado, expone que el contexto no es solo lo que rodea, sino que tiene relaciones de inherencia con lo que acontece y sus actores.

En relación con nuestro estudio fue posible conocer esas transformaciones que se generaron en la búsqueda de nuevas formas de comunicación, de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los niños/as. Resaltamos la importancia del trabajo colaborativo y reflexivo entre docentes, el cual permitió buscar nuevas formas de encuentros y diseñar estrategias de enseñanza que pudieran llegar a todas las familias. Las herramientas utilizadas para interactuar fueron en principio cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación, luego se diseñó desde la institución escolar otro cuadernillo que permitió la participación de todas las familias ya que contaba con los recursos materiales para su realización. Estos aportes nos permiten analizar este nuevo accionar de los/as docentes que buscaron nuevas formas de enseñar e innovaron en su intento de apropiarse de su entorno para sus propias metas, incorporan medios auxiliares a sus acciones como los nuevos formatos pedagógicos. Así entonces, se alteraron tanto los elementos del nuevo contexto respecto del convencional, que nos conduce a preguntarnos acerca de los efectos poderosos sobre los sujetos, en su carácter de inherencia. Dicho en otras palabras, consideramos que se evidenciaron en este nuevo contexto de educación remota, alteraciones en el proceso de escolarización puesto que se generaron distintas iniciativas para dar continuidad a las actividades de enseñanza.

Importa recrear nuevamente aquellas características que han definido por siempre a la educación básica en que se incluye el Nivel Inicial, que han sido alteradas en la experiencia de educación remota, para preguntarnos sobre aquella mutación. Al respecto, Terigi (2020) analiza cinco supuestos pedagógicos de la escolarización en los que se apoya la forma escolar de educar. El primero refiere a la presencialidad de la acción educadora, por lo que se agrupó a los sujetos y en cada grupo se colocó un docente que transmitiera el saber. La universalización de esa estrategia se alcanzó alrededor del siglo XX. Ahora bien, si la concurrencia se rompe, o alguna de las dos partes no se hace presente, si no se concreta la presencialidad, se desbarata la enseñanza. Añade que es claro que bajo ciertas condiciones pedagógicas es posible romper con cierto éxito el supuesto de la presencialidad. Pero la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y el saber pedagógico no está preparado para su imposibilidad absoluta. Un segundo supuesto tiene que ver con la simultaneidad, por lo que, agrupados de cierto

modo quienes deben aprender, la enseñanza es la misma para todos y, en la medida que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden los mismos contenidos al mismo tiempo. Retoma el concepto de “aprendizaje monocromático”, referido a que cuando un sujeto se desfasa demasiado respecto de la monocronía prevista, la respuesta generalizada del sistema ha sido que repita, para así lograr esos aprendizajes con otro grupo, en otro tiempo. Se puede desfasar alguno, se puede adelantar otro, pero el grueso del grupo debe llevar un cierto ritmo de aprendizaje. Un tercer supuesto es el de gradualidad. La palabra grado es relativa al modo de conformación de la escuela. La gradualidad tiene muchas décadas de consolidación, el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías de aprendizajes que puede manejar de maneras más o menos satisfactorias, porque está preparado para promover por defecto una cronología, correspondiente al grado del que se trate. El cuarto supuesto es la organización de un cierto cronosistema, un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes duración de los ciclos lectivos, de las jornadas escolares, de la hora, del módulo o bloque escolar. Este sistema de ordenamiento del tiempo estructura los saberes sobre la enseñanza, la definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje y evaluación. El último supuesto que analiza es la descontextualización de los saberes. Expone que las instituciones escolares se universalizaron precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos pocos, tenían que ser accesibles para todos. La decisión pedagógica que debió tomarse fue descontextualizarlos. Añade también que la escuela es un contexto específico de aprendizaje, distinto de otros en los que también aprendemos, que se ha consolidado a lo largo de muchas décadas y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo. Y afirma que estos supuestos han sido alterados en la educación remota. Es así que el primer supuesto alterado fue la presencialidad a partir de normas que determinaron la imposibilidad de concurrir a las escuelas, que planteó el problema de cómo sostener la enseñanza sin la copresencia de quienes enseñan y quienes aprenden. Al inicio del proceso, las instituciones educativas, trataron de minimizar la pérdida de clases y trataron de reproducir las formas de enseñanza conocidas. Añade que en esta necesidad de dar continuidad a la enseñanza se ofreció sucedáneos de la clase presencial que permitió contener la situación. Lo que pareció inicialmente una interrupción breve se

prolongó y las respuestas a la no presencialidad ya no fue posible sostener con la didáctica tradicional. Es por ello que fue necesario repensar la práctica docente sus tiempos y escenarios de encuentros. A su vez la alteración de la presencialidad arrastró consecuencias hacia otros supuestos, precisamente porque la forma escolar es una combinación determinada de condiciones, y no un mero agregado. La simultaneidad, por ejemplo, también se vio afectada en la presencialidad, debido a las asincronías en los aprendizajes. De igual modo se sumaron la conexión intermitente, o la desconexión lisa y llana, como así también la dificultad que se plantea en esas condiciones poder dar seguimientos a los procesos individuales, o el percatarse de las dificultades que presenta un concepto, una actividad o un recurso. El cronosistema también se alteró, el sistema organizador del tiempo, puesto que, si se pretendiera organizar la actividad escolar en los hogares, con horarios similares a la presencialidad, la organización familiar no resistiría. Por su parte, la gradualidad se vio afectada también ya que, tras tantos meses de no concurrencia a las instituciones escolares, las asincrónicas de los aprendizajes hacen muy difícil sostener la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado. Respecto del supuesto de descontextualización, ha sufrido alteración puesto que el contexto escolar permite ciertas prácticas que no son posibles en el contexto de aprendizaje en el hogar comandado por la escuela. Por lo que es necesario analizar las posibilidades y los límites técnicos que el entorno y las tecnologías le plantean a las decisiones pedagógicas, para entender las dinámicas de la educación en la virtualidad. Añade que las exigencias de la virtualidad forzada han llevado a los/as docentes a buscar recursos digitalizados, aquí se presenta un riesgo que es el de sustituir un objeto de la cultura por una fabricación cualquiera, solo porque está disponible en la web.

En nuestro análisis podemos afirmar que el primer supuesto de la presencialidad fue alterado, ya que se introdujeron los espacios virtuales. Allí se notó la falta de la presencialidad, los encuentros, las miradas, las rondas, las charlas. También la simultaneidad fue alterada puesto que los/as docentes no pudieron seguir las trayectorias de los niños/as. En relación a ello expusieron que tampoco fue posible evidenciar si alguno tenía alguna dificultad para pronunciar las letras o aspectos en relación a la visión etc. Los/as docentes no pudieron percatarse de las dificultades que presentó algún concepto o recurso que se trabajó en ese tiempo. Ellas comentaron que la tarea pedagógica se centró más en el acompañamiento que en la enseñanza y el de los contenidos. La

sincrónica de los aprendizajes también se vio afectada puesto que no todas las familias contaban con los recursos tecnológicos adecuados para conectarse, algunas vivían en el campo, por lo que no interactuaron en los grupos de WhatsApp, ni en la plataforma, sino que trabajaron con cuadernillos y materiales que prepararon los/as docentes. En relación al cronosistema, el tiempo se modificó. Las docentes entrevistadas comentaron que ellas estaban atentas durante todo el día a los mensajes que enviaban las familias, y que incluso los fines de semana no había un límite de horario para responder los mensajes. Podemos decir que los/as docentes fueron interpelados por este nuevo contexto y a la vez transformados.

2.6. La contención entre pares docentes en la no presencialidad

El entorno educativo mediado por las tecnologías digitales, producto de la pandemia del virus Covid19 significó vivenciar momentos angustiantes de incertidumbre. Los/as docentes entrevistadas refirieron que les resultó muy difícil sobrellevar la tarea pedagógica en este contexto donde los lazos sociales que se vivencian en la presencialidad se vieron modificados. Ellas trataron de mantenerse en contacto todo el tiempo, pero más allá de las cuestiones educativas les fue posible generar espacios de contención. En este sentido Kaplan (2021) expone que la escuela es una institución constructora de subjetividades y coloca a la misma en el centro de los procesos subjetivos sociales. La autora expone que los sujetos sienten en el marco de las practicas culturales de relaciones sociales, por lo que no se puede escindir los procesos individuales de los procesos sociales, las estructuras sociales de las estructuras psíquicas, las emociones de las sociedades, de las emociones de cada sujeto en su singularidad. Al respecto, Kaplan (2019) se refiere a este rol de la escuela en términos de la afectividad, en relación a la trama vincular escolar y dice que, al ser social y cultural, la emoción es a la vez interpretación, expresión, significación y se transforma en virtud de lo situacional, el sujeto está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es afectado por los acontecimientos de su entorno. Es así que la escuela opera como un microcosmos de lo social, la trama de la afectividad o la red sentimental que se construye en el cotidiano escolar se vincula con las particulares condiciones y transformaciones de época. Es así que sentimos, dice la autora, no solamente en la esfera de lo privado, sino que también en el carácter de seres públicos que participamos en los espacios y los territorios simbólicos

sociales como son las instituciones. Las emociones son una relación social, no pueden ser abordadas, interpretadas y comprendidas por fuera de la trama social.

En relación a ello, en nuestra investigación hablamos de la subjetividad respecto de la experiencia emocional de los/as docentes en esta educación inédita. Así, por ejemplo, escuchamos que las actividades en un primer momento no dieron resultados, lo que significó frustración. Interpretamos estos sentimientos de angustia, desconcierto, soledad, desde una perspectiva relacional, que no escinde los procesos individuales de los sociales en su análisis. Los/as docentes afirmaron que necesitaron estar en contacto con sus pares docentes, extrañaron esos momentos de encuentros, de planificación en conjunto que se daba en la presencialidad, los momentos de charlas en el pasillo. A su vez añoraron el tiempo de interacción con los niños/as, los abrazos, los saludos, el estar con otros. También comentaron que revalorizaron estos aspectos de lo cotidiano que hacen a la cultura afectiva, que surge en esta trama social. Aquí entra en juego lo diverso, lo complejo de compartir espacios y tiempos, subjetivarse, socializarse, y bajo esas condiciones, somos parte de ese medio. Como expone Erausquin (2017) se trata de analizar estos aspectos como unidades de análisis que comprenden al sujeto en todo el escenario en que transcurre la actividad y los diferentes autores que la componen, esto es el contexto y el entramado de sus relaciones. Es importante la apreciación que tal autora hace en relación a mirar la otra trama de la educación más allá de los aprendizajes, es decir, consideran que atrás pasan “cosas”, que la docente refirió como los gestos en las relaciones, esa una corriente afectiva que se evidencia en las instituciones, que la autora llama la “cultura afectiva”. En el caso que analizamos, si bien no había cuerpos presentes, pudimos dar cuenta de una cultura de mucha fraternidad y solidaridad entre pares. Es relevante resaltar entonces que el lugar que ocuparon las emociones, y sobre todo el dialogo y la escucha del otro, potenciaron la reflexión sobre la propia práctica docente, lo que Schon (1992) denomina “reflexión sobre la acción” cuando se retoma el pensamiento sobre lo que se realizó para descubrir el papel de conocimiento y la reflexión en la acción. En nuestro estudio tres de las docentes entrevistadas tenían entre 25 y 30 años de antigüedad en la docencia, y nunca experimentaron una situación similar. En su reflexión encontraron aspectos positivos como el trabajo en equipo y el compañerismo. La reflexión en la acción les permitió pensar en cómo resolvieron las dificultades de la experiencia de educación mediada por tecnologías digitales, a tal punto que han adoptado

su uso y ampliaron el conocimiento de las mismas. Fueron tiempos de emociones, destaca una docente que en muchas ocasiones buscó la contención de sus compañeros/as para sobrellevar la tarea. Al respecto, Kaplan (2021) añade que las emociones (en plural) están situadas y no son entidades que puedan aislarse de los procesos de intersubjetividad, de las condiciones de época ni de las transformaciones estatales y de las costumbres. Incluso, un sentimiento individual (“me siento”) necesita ser abordado en la construcción simbólica más general propia de la producción del lazo social. La mirada social, la mirada del otro, es constitutiva de la identidad individual y colectiva. No es posible analizar a la emotividad por fuera de la cultura, más allá de que es importante asumir que existe una relación dialéctica entre los procesos biológicos y los procesos sociales. La emotividad tiene un sustrato biológico y corporal que se significa en procesos socioculturales e históricos. Por tanto, en el entramado personal del sujeto se estructuran los vínculos emotivos y personales estables que lo unen a personas de su entorno. La autora considera que la estructura social y la estructura emotiva son dos caras de una misma moneda. Significa que el habitus emotivo se estructura mediante disposiciones aprendidas para sentir que operan de modo inconsciente y con un sentido práctico. Las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las tramas vinculares. En relación a ello afirma que la trama escolar es de naturaleza afectiva, por lo que resulta preciso inscribir el trabajo pedagógico a partir de las transformaciones actuales en las biografías escolares, específicamente en tiempos de educación remota producto de la pandemia del virus Covid19. Este escenario inédito que tocó transitar perturbó las trayectorias socioeducativas, especialmente en lo referido a las ritualidades y los modos de hacer escuela, lo cual produjo efectos en la organización socio psíquica de las infancias y las juventudes. Es importante resaltar que el abordaje de las emociones en la trama escolar significa habilitar espacios que permitan elaborar las vivencias socio subjetivas del dolor social, ayudar a identificar y reconocer los propios sentimientos y el de nuestros semejantes para contemplar el hecho de que el otro atraviesa una experiencia análoga a la de uno mismo. Resalta la necesidad de poner en palabras y socializar las emotividades como vía de reparación simbólica del sufrimiento que marca la experiencia vivida. Por tanto, aprender a cuidar de sí y del otro es un signo de amorosidad que posibilitan las instituciones escolares en cuanto al soporte emocional para la construcción de sueños y esperanzas. Asimismo, expone que la escuela es una experiencia humana que ensancha

la oportunidad de la restitución simbólica del lazo social. La cooperación constituye un tipo de vínculo humano que debe colocarse en el centro de la de la construcción de las relaciones de reciprocidad. Afirma que el aprendizaje colectivo de la cooperación en la experiencia escolar posibilita la producción de narrativas profundas, del reconocimiento mutuo y la autoafirmación del yo. Es por ello que el orden afectivo escolar no puede ser escindido de los procesos sociales más amplios que le dan sentido.

Creemos necesario ampliar este análisis con los aportes de Larrosa (2003) que expone acerca de la experiencia y afirma que lo que nos pasa, no solo lo que hacemos, o lo que decimos, no solo es lo que reflexionamos sobre nuestras prácticas o lo que logramos cambiar, sino que es sentir, cognición, pasión, con todo lo que el término connota de deseo, impulso, amor, pero también de padecimiento y malestar. La experiencia no habla en el lenguaje de la razón pura, pero tampoco es irracional. Añade que la experiencia es subjetiva, intersubjetiva y es fundamentalmente situacional, contextualizada, singular. Es lo que somos y lo que nos pasa con y entre los otros, en tal o cual escenario o situación. Por lo que afirma que el lenguaje de la experiencia no es el lenguaje de la ciencia, la experiencia es aquello que cambia, la ciencia es el estudio de lo que es; lo inmutable, lo eterno. Y está ligada al tiempo y a las situaciones concretas, particulares, y a nuestro cuerpo a nuestras pasiones, se opone a la ciencia de las ideas claras y distintas. El autor nos convoca a volvernos sobre la experiencia de ser docentes y habitar un espacio escolar y preguntarnos si se puede dar sentido a esa experiencia que vivimos. Y nos invita a transitar un camino de perplejidades y no de certezas. Rivas (2020) expone que en tiempos de educación remota se desarmó la armonía, el equilibrio de las cosas. El estado de ánimo fue atravesado por lo imprevisible, lo inédito y lo doloroso de esta situación. Resalta la importancia de haber creado comunidad, hablar con los colegas y pensar juntos, descargar los pesos de la incertidumbre y los dolores sociales y personales.

Las docentes cuyas voces escuchamos dieron cuenta de lo que sintieron en este tiempo de educación remota, de sus miedos, de la angustia que provocó en muchas ocasiones la incertidumbre del hasta cuándo. Contaron que su relación con otros pares docentes sirvió de contención y vivenciaron los cambios de manera abrupta y se encontraron en un escenario nunca antes imaginado. Fue una experiencia que los impulsó a seguir formándose y vislumbraron la importancia de la contención, de la palabra que

acompañó en momentos de angustia y desesperanza. Al respecto, Kaplan (2020) analiza la dimensión emocional y afirma que es estructurante del vínculo pedagógico, y añade que estos aspectos se han descuidado en las escuelas que muchas veces priorizan lo cognitivo académico, y no se trabaja sobre la dimensión emocional. Aspecto que sí se vieron presente en la experiencia que analizamos, que justamente permitió dar continuidad a la tarea de educar. Parece contradictorio que, a pesar de tratarse de un nivel educativo -Nivel Inicial- en el que la emocionalidad pareciera darse mediada por el contacto, estuviese presente en una experiencia “digital”. Se trata de un punto que podría revisarse en otro estudio.

Capítulo V. Conclusiones y proyecciones

1. Conclusiones de nuestro estudio

El interrogante inicial de esta investigación y que guio este trabajo fue respecto de la generación de las interacciones sociales entre docentes, niños/as y familias en el Nivel Inicial en las propuestas pedagógicas, mediadas por el uso de tecnologías digitales en el contexto del distanciamiento producto de la pandemia del virus Covid19. Desde este recorte, fue necesario aproximarnos a las propuestas de enseñanza que los/as docentes llevaron a cabo en el desarrollo virtual de la actividad pedagógica para reconocer los formatos pedagógicos empleados para el sostenimiento de las interacciones en las propuestas y conocer sus experiencias acerca de las interacciones con los/as niños/as y sus familias, mediadas por la virtualidad. Tal experiencia resultaría muy novedosa, respecto de su lógica de funcionamiento tradicional en el Nivel Inicial.

Para la realización del trabajo de campo, se entrevistaron docentes y se revisaron los materiales didácticos producidos basados en el uso de tecnologías digitales; también se entrevistó a una familia cuyo niño asistía en ese momento al jardín maternal. La metodología implementada para el análisis permitió que se encontraran recurrencias y nuevos interrogantes y se construyeran categorías de análisis que luego fueron enriquecidas con aportes teóricos disponibles en el marco teórico del trabajo y nuevos en orden a las demandas analíticas del material empírico.

A la hora de establecer conclusiones, consideramos necesario expresar las contribuciones destacadas, en pos de generar preguntas, proyecciones, dilemas, que permitan pensar críticamente el Nivel Inicial y su didáctica, el lugar de las familias, las demandas a la Tecnología Educativa, entre otros.

1.1. Las interacciones sociales entre los docentes, niños/as y sus familias en el Nivel Inicial en el contexto de emergencia sanitaria

Las interacciones en la escuela y el aprendizaje son fenómenos complejos, que requieren de un análisis meticuloso y situacional, de una mirada del contexto como sistema de actividad, donde se entrelazan relaciones e interacciones mediadas por diversos instrumentos culturales (Cazden, 1991). Esta interacción propone normas, leyes a partir de las demandas de los componentes del sistema los cuales a su vez desarrollan actividades dentro del mismo. Consideramos que estas relaciones en tanto interacciones y acciones de los sujetos transforman a las instituciones en nuevos contextos, más

flexibles a los acontecimientos externos. En este plano de análisis, podríamos decir que fue posible evidenciar en nuestro estudio que la necesidad de las docentes respecto del contacto con las familias en forma de acción colectiva, como es propio del Nivel Inicial, permitió crear lazos que trascendieron las dificultades y situaciones nuevas dadas en la comunicación virtual. Es importante resaltar que el vínculo no siempre tuvo que ver con lo específicamente escolar, sino con las necesidades o situaciones particulares de las/os niñas/os y sus familias. La complejidad de las situaciones que atraviesa la escena escolar nos obliga a repensar los modos de hacer escuela, de construir lazos, de desarrollar conocimiento. Nos desafía a correr de una mirada meritocrática, la cual entiende al aprendizaje en tanto característica individual del sujeto, para proponer modos de pensar y aprender con otros (Erausquin, 2020).

Recuperamos con Dussel (2020) las categorías “domiciliación de la escuela” y “nueva ontología de la presencia” para referir a que la separación de la co-presencialidad de los cuerpos, la reconfiguración del espacio y el tiempo de encuentro generaron escenas inéditas, tales como nuevos desempeños docentes, donde maestras y maestros tuvieron que incrementar sus horas de trabajo semanales, en tanto priorizaron el vínculo en tanto acompañamiento a las familias más allá de los contenidos curriculares. También emergió un nuevo rol mediador para las familias en tanto ya no estaba la maestra sino un familiar impartiendo enseñanza. Como dice la autora, se generó una nueva forma de “hacer escuela”, que ha de suponer una lectura del Nivel Inicial, por ejemplo, respecto de este aspecto y su crucial papel en el desarrollo subjetivo infantil.

1.2. Las propuestas de enseñanza y los nuevos formatos pedagógicos de la educación remota

En nuestro estudio fue posible conocer que los/as docentes se encontraron frente al desafío de enseñar y prescindir de los espacios escolares, en un escenario donde el tiempo dedicado a ello se mezcló con la cotidianidad familiar y los hogares se transformaron en una extensión de las salas. También observar que las tecnologías digitales empleadas para la enseñanza generaron interacciones particulares, siendo en algunos casos diferentes respecto de lo convencional. Hablamos de la domiciliación de la escuela, la separación de la co-presencialidad de los cuerpos, la reconfiguración del espacio y el tiempo de encuentro generaron lo que Inés Dussel (2020) llama “una nueva ontología” de la

presencia y la distancia mediada por los múltiples dispositivos tecnológicos. Los/as docentes tuvieron que incrementar sus horas de trabajo semanales. Las devoluciones que en el espacio áulico se hacían de manera impersonal, se transformaron en nuevas tareas a cumplimentar. La utilización de las estrategias metodológicas por medios de recursos tecnológicos como WhatsApp, Redes Sociales, Classroom, Zoom y la distribución de cuadernillos, entre otras, fue la manera de mantener la continuidad del vínculo pedagógico. En el trabajo de campo se pudo constatar que los/as docentes mantuvieron una comunicación fluida y permanente con las familias y no solo relacionados a los temas pedagógicos sino también sociales, en relación a la situación socioeconómica de cada familia. A su vez, es relevante mencionar la importancia de las tecnologías digitales como posibilitadoras de la continuidad pedagógica que permitió nuevos encuentros entre los niños/as y sus docentes. Se crearon nuevas formas de organización de distribución de tareas, planificaciones, espacios de encuentros mediados por las tecnologías digitales, donde se intercambiaron diversas experiencias. La virtualidad fue el principal aliado de la escuela en este tiempo. Podemos afirmar que las devoluciones de los niños/as en este contexto de educación remota, los materiales y evidencias de aprendizaje de los niños /as producidas en formato video e imágenes, dan cuenta de ello. Creemos que estos objetos han sido un elemento central de este tiempo en tanto interacciones e “instrumentalidades” (Erausquin, 2013) que se generaron a partir del desafío que significó la educación remota. Nos referimos a los cambios que se dieron en el espacio y tiempos, los cuales generaron nuevos trabajos y dinámicas. Una consecuencia de la experiencia que podría encuadrarse en este análisis es el trabajo cooperativo docente con valor en la construcción de sentidos compartidos, a partir de los desafíos y tensiones vividas, las cuales posibilitaron una experiencia genuina en la medida en que se aunaron esfuerzos colaborativos para posibilitar los encuentros y la ayuda mutua. Entendemos que el trabajo colaborativo puede desarrollar transformaciones cualitativas que permitan el enriquecimiento del escenario escolar en el Nivel Inicial en la reflexión pospandemia.

De igual modo, la experiencia de educación mediada por el uso de las tecnologías digitales podría generar una reflexión sobre la institución educativa en torno al uso que podría asignársela para la enseñanza en salas, sin que ello signifique generar escenas de infancias inundadas por pantallas. O por lo menos, podríamos preguntarnos acerca de las condiciones para este equilibrio.

1.3. Las experiencias docentes en torno a la promoción de las interacciones

Aunque existen aspectos de la presencialidad que no fueron posibles de reproducir en la virtualidad, entendemos que es muy necesario valorar las intervenciones docentes para acercar la enseñanza a través de la virtualidad a los niños/as en sus hogares. En todo ese proceso de innovación respecto de las nuevas formas de enseñar estuvo presente la experiencia. Erausquin (2017) remota los aportes de Larrosa define que la experiencia humana es intersubjetiva y situacional, contextualizada y singular. Agrega que la ciencia capturó a la experiencia y pretendió elaborarla desde un punto de vista supuestamente objetivo y universal; sin embargo, la experiencia es siempre de alguien, en un aquí y ahora, provisional, sensible y corpórea. En relación a ello resaltamos el “antes y después” de la educación remota como un nuevo porvenir respecto de las/as docentes que, por medio de sus prácticas en un contexto incierto y desafiante, comenzaron a desarrollar puentes que posibilitaron continuar con la educación de los niños/as. Larrosa (en Erausquin, 2017) nos invita a volvernos sobre la experiencia de ser docente, de habitar un espacio escolar y preguntarnos si es posible darle sentido y animarnos a revisar ese “sin sentido” que a veces hallamos en lo escolar. Creemos que estas/os docentes han revisado su experiencia y se han aferrado aún más a su condición de docentes de Nivel Inicial, puesto que sostienen una fuerte postura de pertenencia. Muchos consideraron elegir nuevamente la profesión, añoraron en este tiempo las salas, el encuentro y la interacción cara a cara. Consideramos que tras la experiencia de la educación remota los/as docentes han extendido sus márgenes y ensayado otros soportes, que les permitirán proponer novedosos encuentros. Retomamos lo que Dussel (2020) expone en relación a que la institución debe generar un proceso de ruptura cultural con las prácticas dominantes, lo que supone generar otros espacios, tiempos y dinámicas. La experiencia de este tiempo permitió reforzar la necesidad de que las instituciones incorporen las tecnologías digitales y dialoguen con ella, que incluyan pantallas, pero que sean pensadas como ventanas al mundo, más abiertas y dialógicas, por lo menos para el Nivel Inicial en atención a sus singulares características y tradiciones.

2. Proyecciones finales

Como corolario de las conclusiones, hemos visualizado la potencialidad del presente estudio en la posibilidad de reconocer dinámicas novedosas en la construcción de las interacciones sociales en el Nivel Inicial. De igual modo, creemos que estos hallazgos relevantes en relación al uso de las tecnologías digitales que promovieron encuentros entre los niños/as y sus docentes, nos permiten poner en valor y reconocer la importancia de las interacciones y comunicaciones que dan sentido a la escuela en tanto construyen mentes y modos de transitar.

En cuanto a proyecciones, creemos necesario e importante profundizar, en futuros estudios, el quehacer de los/as docentes que contribuyó a supuestos modos de enseñanza en el Nivel Inicial, en tanto la experiencia de producir material didáctico mediado por tecnologías digitales que generó una importante cantidad y variedad de material didáctico. También visualizamos que será necesario revisar los efectos en la vida cotidiana del Nivel Inicial, en estos tiempos donde inevitablemente las pantallas están presentes en los hogares y los niños/as no son receptores pasivos en términos educativos, sino protagonistas activos. Es posible pensar que la escuela deba asumir su papel educador y orientador al respecto, lo que significa alejarse de la negación y reconocer, en tanto herramientas, su carácter de ayuda a la acción humana.

Para concluir, consideramos este trabajo como una apuesta a dejar testimonio de las complejas pero enriquecedoras experiencias y reflexiones de los/as docentes del Nivel Inicial en su experiencia de educación remota. Sus vivencias y pensamientos sobre lo que aconteció mostraron tensiones y posibilidades, contradicciones y perspectivas, decisiones y sobre exigencias. Se reflexionó sobre y desde la práctica docente, acerca de nuevos lazos colaborativos, acciones y preocupaciones que se generaron en ese tiempo. Evidenciamos un nuevo tiempo de vivir lo institucional y lo personal. Entre los/as docentes se puede construir un fuerte vínculo pedagógico a distancia, fundarlo, acompañar, contener, habitar espacios de reflexión sobre los acontecimientos. Podemos decir que reconocemos nuevos modos de interacción que son posibles en el Nivel Inicial. Resaltamos lo que Erausquin (2020) señala respecto del contexto de educación remota en el cual se manifestaron nuevas tensiones entre los instrumentos y reglas de diversos sistemas de actividad, que si bien continuaron su funcionamiento fueron insuficientes frente a los nuevos desafíos que enfrentó en nuestro caso, el sistema educativo, puesto que se agravaron y resaltaron las desigualdades. No obstante, lo que los/as docentes

llevaron a cabo fue un trabajo muy valioso que puede ser un punto de partida para próximas innovaciones en educación. La teoría de la actividad considera como punto clave la “contradicción” quien favorece el movimiento expansivo el cual transforma las lógicas de trabajo.

También deja la pregunta acerca de los alcances y el grado de institucionalización de las modificaciones que se han evidenciado en este contexto y lo que se podrá capitalizar de estos enormes aprendizajes, bajo condiciones que cada vez se revelan más dinámicas y cambiantes. Es posible pensar, tal como expone Redondo (2020), que la pedagogía infantil en el tiempo de aislamiento requirió de un movimiento que la despojara de las categorías que procuran saberes acabados, clausurados y determinados a priori para disponerse, así, a la recepción de un nuevo punto de partida. La bitácora está abierta (Redondo, op cit).

Referencias bibliográficas

Alochis, C., Deldotto, S y Vallejo, L. (2020). *Usos y apropiaciones de estrategias metodológicas en épocas de pandemia en el Nivel Inicial, primario y secundario* [Tesis de Grado]. Universidad Católica de Córdoba.

Aloy, M. (2021). *Educación en tiempos de pandemia, enseñar a distancia en el Nivel Inicial* [Tesis de Grado]. Universidad Católica de Córdoba.

Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.

Arenas, G., De León, R.D., Silva, F., Fernández, D.S. y Quintana, S.M. (2021). *Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay* [Tesis de Grado].

Baquero, R y Luque, M. (2014). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes.

Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Editor.

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. (231-241). Unipe.

Borzzone de Manrique, A. y Rosemberg, C. (2001). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Aique.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Camacho, P y Fernández, O. (2016). *La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias*. Revista Cumbres, 2(1), 101-114.

Camilloni, A. (1998). *El saber didáctico. Colección cuestiones de educación*. Paidós.

Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Paidós.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.

Chevellard, Y. (1985). *La transposición didáctica: el saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Cole, M. (2000) *Psicología Cultural*. Morata.

Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Diseño Curricular de Nivel Inicial (2013). Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. Reflexiones a partir de la excepcionalidad, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

Enrigh, P (2020). *Relaciones entre el aprendizaje y la interacción con pares. Las concepciones de los docentes de las salas de tres y cinco años del Nivel Inicial de establecimientos educativos de la CABA* [Tesis de Maestría]. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Erausquin, C. & Noriega, J. (2022). *Inclusión socio-educativa y pandemia aportes de la teoría de la actividad histórico-cultural para la reflexión sobre la práctica educativa*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 1(17), 111-132. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/693>

Erausquin, C. (2013). *La teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos*. Revista Segunda Época. Disponible en: <https://www.academica.org/cristina.erausquin/446>

Erausquin, C. (2014). *La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos*. Revista De Psicología, 13. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1116>

Erausquin, C. (comp.) (2017). *De aquí y de allá. Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural* (edición digital 1.09). CABA: PsiDispa. Disponible en: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/584>

Eslava, C. (2017). *Entorno y educación: un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2017, 6 (1), 157-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J & Carranza Peña, G (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. REDIE revista electrónica de Investigación Educativa, 1-15. ISSN: 1607-4041

Greve, M y Narea, M. (2021). *Calidad de las interacciones entre Educadores y niños/ñas en jardines infantiles públicos en Santiago* [Tesis de Grado]. Universidad Católica de Chile.

Hernández Carrera. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Universidad Internacional de la Rioja.

Iturrioz, M. (2021). *Buenas prácticas evaluativas en entornos virtuales* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de la Facultad de filosofía y letras UBA.

- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y pasión. En la experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempo de internet*. Amorrortu editores.
- Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas de enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas Miradas sobre el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- Manrique, L y Borzone, A. (2007). *La interacción maestra – niño en torno a la lectura de cuentos en jardín de infantes* [Tesis de Grado]. UNLP.
- Marés, L. (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Educ.ar.
- Migdalek, M.; Rosemberg, C.; Arrue, J. (2015). *Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto*. Propuesta educativa, año 24, Nro. 44 págs. 79 a 88.
- Nicastro, S. (2017). *Algunas particularidades y características de las dinámicas institucionales de los jardines de infantes, jardines maternales, escuelas infantiles*. Voces en el Fénix, vol. 66, pág. 70-77.
- Olmedo M, Luque, L y Brailovsky, D (2021). *Oralidad en tiempos de pandemia. Perspectiva de docentes de Nivel Inicial y unidad pedagógica de la provincia de Córdoba*.
- Páramo Morales, D. (2015). *La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica*. Pensamiento y Gestión (39), vii-viii. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64644480001>
- Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En I. Dussel (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. (137-148). Unipe.
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Stein, A. y Migdalek, M. (2017). *La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar*. Actualidades en Psicología, 31, pp. 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i122.22707>.

Terigi, F. (2006). *Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual*. Quehacer educativo. <http://www.equipl23.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I, Dussel (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. (243-250). Unipe

Terigi, F., Perazza, R. (2006). *Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires*, Journal of Education for International Development 2:3.

Unicef. (2021). Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia. *Educación en la primera infancia: desafíos y prioridades en contextos de emergencia*.

Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Gimenez, B., Mallimac, F., Mendizabal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Biblioteca de Educación. Herramientas Universitarias. Gedisa.

Vygotsky, L. (1978). Interacciones entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky (Eds.) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* 123-140.

Zabalza, M. (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. Universidad de Santiago de Compostela.

Documentos normativos

Ley de Educación de la Provincia de Chubut. Ley VIII N°91

http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/chubut/normativa/docs/ley_educacion_chubut.pdf

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

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

Resolución ME N° 38/20 (2020, 16 de marzo)

<https://sistemas.chubut.gov.ar/digesto/sistema/consulta.php?idile1=78734>

Resolución CFE N°108/20 (2020, 15 de marzo)

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

Resolución CFE N° 106/20 (2020, 15 de marzo)

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

ANEXO. Entrevistas

Docente 1: Profesora de Nivel Inicial

E: ¿Cuántos años hace que trabaja en el Nivel Inicial?

D: 20 años más o menos, yo trabaje 10 años en privado y hace 8 años que estoy en provincia.

E: ¿Cómo ha sido su experiencia en la institución durante la pandemia del virus Covid19?

D: Y durante la pandemia, fue adaptarse a la virtualidad, raro, porque no estábamos acostumbrados. Y si pasó que hubo muy poca respuesta de las familias, nosotros teníamos el Classroom enviábamos actividades propuestas y quizás de seis (6), uno (1) contestaba, interactuaba, luego optamos por hacer un cuadernillo con material didáctico en una bolsita.

E: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que tuvo que afrontar en ese tiempo?

D: ir adaptarnos a la virtualidad, el ver cómo adaptar las propuestas a materiales que tengamos en casa porque no es lo mismo decir vamos a jugar con pelotas, cajas, todo el material que una prepara, a decirle al papá. Bueno, teníamos que pensar que usar, tenemos tappers, tenemos cucharas. Era adaptar todo a lo que teníamos en casa, teniendo en cuenta que no se podía salir y todos los protocolos que teníamos en ese momento.

E: ¿Qué significó para Ud, la enseñanza mediada por el uso de tecnologías digitales a causa del virus Covid19, respecto de las interacciones sociales?

D: Es una muy buena herramienta, si la sabes complementar, porque por ejemplo yo ahora en este momento he... nosotros en cada sala hay un grupo de WhatsApp. Que esta la directora, tiene un referente entonces comparte información, y por ejemplo si nosotros cantamos una canción podemos filmarla y la directora la comparte en el grupo, entonces el Papá sabe que es lo que se hace en la sala o algún link de alguna canción que cantamos. Entonces la comparte la directora se encarga de compartirla en el grupo de WhatsApp, videos, actividades que hacemos invitando a las familias las compartimos ahí. Entonces se puede como, complementar ambas. Lo bueno de esto es, la directora es la que se encarga de pasar la información a los grupos, o sea nosotros como docentes no estamos en los grupos de padres. Eso me parece positivo también porque el directivo tiene que saber también que haces en la sala y esto también es una manera de decir, mira, esto estoy haciendo, esto estamos compartiendo.

E: ¿Cómo planificaba sus clases teniendo en cuenta el uso de las tecnologías digitales, aula virtual, plataformas, y otras? ¿contaba con los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de sus clases?

D: nosotras, bueno cuando hicimos el cuadernillo nos juntamos los docentes de la sala de primero, que era la que tenía en ese momento, y sino virtualmente con un Drive, planificábamos y de ahí re acomodábamos la actividad. Como te digo, a lo que cada uno tenía en su casa. A los materiales con los que cada uno podía contar.

E: ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza que se desarrollaron para abordar y/o propiciar los procesos de interacción e intercambio en este contexto mediado por la tecnología?

D: lo que pasa que, al no haber respuesta del otro lado es como que no sabía que pasaba, por ahí nosotras pedíamos que suban videos de las actividades y demás. Mi hija en ese momento estaba también en sala y yo a veces subía cosas al Classroom, pero porque sabía que del otro lado había alguien que estaba preparada interactivamente, pero no tenías este ida y vuelta de decir, bueno ... como un Meet por ejemplo o algo en vivo que tenes en un ida y vuelta, acá era algo que hacíamos y contestaba uno hasta julio me contestó ese único alumno, familia.

E: de Faustino

D: he no otra familia. Pero pasa esto, no sabes si tienen internet, si no, si tenían en su casa, hay un montón de factores que tenes que tener en cuenta y no había este ida y vuelta. Faltaba esto de decir bueno, haber he... que no es lo mismo que estando en sala.

E: ¿En este contexto, se pudo desarrollar un trabajo interdisciplinario que promueva el intercambio?

D: en realidad nosotras trabajamos todas las áreas, nosotros de maternal, la docente trabaja todo, entonces tenemos proyecto de psicomotricidad, música, nos falta esto de tener un profe de educación física, un profe de música, eso nos falta.

E: ¿Cómo se acompañó en la construcción del conocimiento a los niños/as?

D: Como veíamos que no había mucha respuesta, lo que optamos en hacer fue, los cuadernillos que enviamos actividades junto a material didáctico. Por ejemplo, hacíamos juegos de enhebrado, entonces cada familia retiraba su kit con el cuadernillo y aparte los materiales que ya les mandábamos hechos.

E: ¿y después ellos se los dejaban en el jardín para que ustedes corrijan, algo así?

D: claro, por eso, estaba la devolución porque se le pedía a cada familia que una vez que terminaba ese cuadernillo lo acerquen al Jardín entonces nosotros le hacíamos una devolución. Pero bueno, también fue poco el ...

E: ¿La participación?

D: ¡claro!, pero porque era muy raro todo, entonces como decís, yo lo viví como mamá también, entonces decir, no es lo mismo tener la seño en la sala a uno tener que hacer las actividades en casa, terminas peleando porque no lo quieren hacer, porque a mí me pasaba con ella también, entonces es como que lo vas dejando, dejando y decís, bueno...

E: ¿Qué participación considera Ud que se dio en este tiempo por parte de los niños y niñas, respecto de las interacciones sociales, en el uso de las tecnologías digitales?

D: sí, si nos ponemos al analizar es como que, creo que pocas salas tuvieron la mitad de la participación. Pero bueno estábamos todos adaptándonos a la virtualidad, al no saber que pasaba, que hacer, entonces era como... quizás los niveles más grandes, digamos, de nivel inicial de 4 (cuatro) y 5 (cinco) y después todo primaria, creería que tuvieron otro tipo de participación.

E: ¿Cuál fue la relación entre pares que se pudo evidenciar, frente a la enseñanza mediada por el uso de la tecnología?

D: Si, ya te digo, nosotros nos juntamos a preparar el material, una tenía herramientas para cortar los tubos de cartón entonces nos fuimos distribuyendo para preparar para todo el mismo material para todas las salas.

E: ¿Cómo se generaron los escenarios lúdicos mediados por tecnologías y que resultados se obtuvieron?

D: es como que no tenemos la respuesta del otro lado, porque nosotros nos podíamos guiar con eso de decir bueno si nos mandan fotos, si nos mandan videos, vos podías ver si los escenarios eran preparados, pero como no teníamos esa parte es como que no. Meet o Zoom no, era solamente el Classroom que subíamos actividades todas las semanas para toda esa semana.

E: ¿De qué manera se trabajaron los hábitos y rutinas mediados por tecnologías?

D: y no, específicamente no, porque era más que nada propuestas ya te digo, para hacer con lo que teníamos en casa, es como que las rutinas no.

E: hicieron planificaciones didácticas

D: si itinerarios nosotros y si hacíamos itinerarios entonces esa semana hacíamos distintas propuestas para esa semana, la semana siguiente otra, pero ya te digo, al no haber respuesta del otro lado es como que

E: y pudieron hacer algún seguimiento de las familias

D: muy poco, muy poco porque nos faltaba conexión, digamos.

E: ¿De qué manera la institución acompañó su trabajo frente al uso de la tecnología digital y la puesta en práctica?

D: si, si si porque nosotros, armamos la planificación y primero se la enviamos al equipo directivo, bueno ellos lo revisaban decían bueno, fíjense esto, esto y esto recién ahí se subía al Classroom

E: ¿Cuáles fueron las inquietudes que presentaron las familias, respecto de las tecnologías digitales?

D: y tampoco teníamos esa...por lo general hasta en el teléfono podías entrar al Classroom viste, entonces es como que decís bueno, o no había tiempo para dedicarlo y al ser un maternal quizás no se le da la importancia de decir bueno, que tengo que hacer o entrar y si nos pasaba que la mayoría, por ejemplo lo que era mi grupo todos tenían hermanos en primaria entonces bueno calculo que se dedicaban a esos niveles, entrar al Classroom de ellos.

E: ¿Cómo considera Ud, que influyó el contexto de los niños y niñas respecto de la educación remota de emergencia?

D: no porque eran todas familias que tenían acceso a dispositivos a internet, digamos que no eran familias que no tengan acceso a la tecnología, uno lo ve del otro lado y decís, calculo que han dedicado más tiempo, porque la gente seguía trabajando igual de otra manera, desde lo virtual tambien, entonces es como que, calculo que trataban de distribuir el tiempo y tambien la incertidumbre de decir bueno que va a pasar, el miedo, o sea era como un combo de todo y encima nosotros queríamos que la gente o las familias participen en la educación entonces era como... si presencial te cuesta, en la virtualidad era como todo nuevo, decís que tengo que hacer? como hago?, esto de entrar al Classroom de aprender a manejarlo era todo nuevo para nosotros tambien.

E: ¿Qué experiencia se lleva ud de toda esta vivencia en su trayectoria profesional, respecto de la enseñanza mediada por el uso de la tecnología digital?

D: y ya te digo, por un lado, está bueno de decir bueno hay otra posibilidad de acercarse a las familias desde lo virtual no solo desde lo presencial, entonces esto de complementar ambas eso me parece como que está muy bueno. Ya te digo antes uno no pensaba en decir hago un videido, por ejemplo me paso con la seño de mi hija, que ella le mandaba videos de canciones y demás y las subía al Classroom entonces uno, yo que estoy hace veinte años, nunca jamás en mi vida se hubiera ocurrido filmarme y subir, entonces es como que esto hizo haber, usemos la tecnología que nos sirve para, decir bueno, mostremos lo que se hace en la sala como una herramienta más, no todo lo virtual, porque no tenes intercambio, pero si complementando está muy bueno.

E: y con este nene del cuadernillo, su familia estuvo muy presente, se notó, ¿vos consideras eso?

D: si, cuando fue el tema del cuadernillo si, desde lo virtual no era una familia que participaba, pero si con el cuadernillo. Fueron lo retiraron, ya te digo el ir y buscar un cuadernillo y tener los materiales para hacer las actividades esto también es... como que le dimos una vuelta de tureca digamos para buscar la participación y el intercambio con las familias.

E: y en ese caso con el cuadernillo, la mama le sacaba fotos y las pegaba en el cuaderno

D: he tenia actividades y que vos ibas completando esas actividades, y la idea era si, sacar fotos y subirlas al Classroom o pegarlas en el cuadernillo o sea una vez que terminabas el cuadernillo lo acercabas al jardín de nuevo, nosotras íbamos y retirábamos el cuadernillo y hacíamos la devolución.

E: porque ahí también se nota que ella interactuaba con el niño y por ahí había actividades que no hacia pero hacían otras, por ejemplo en una dice, “no quiso hacer el trabajo de las cintas debajo de la mesa pero leímos un cuento.

D: claro

E: es como que la madre hacia como de nexo y tenía un hermanito, porque a veces el hermano estaba en las fotos

D: si, si por eso te digo la gente que por ahí no participo de manera virtual, con el cuadernillo si, la familia de Fauti, en lo virtual no estaban presentes, más alla que bueno, veías que habían entrado y demás pero no sabías si habían hecho actividades porque no... o sea no es lo mismo decir, lo escribo en un papel a lo tengo que subir al Classroom, es todo un tema, ver como se hace porque todos estábamos aprendiendo, este, pero si me

parece que encontrarle esa vuelta de decir bueno que hacemos para lograr la participación y encontrar esto de decir bueno, enviemos un cuadernillo que se armó desde el Jardín, nosotras armamos todas las propuestas el equipo directivo vio las propuestas, eran acordes y demás, se imprimió en el jardín se anillo he, después cada una preparo los materiales para su sala, los juegos, no se dé enhebrado, ensartado, encastre, todo lo que se nos ocurría, masa por ejemplo, también hicimos masa, todos los materiales para hacer las actividades, se los enviábamos. Entonces pasaban a buscar esa bolsita por el Jardín y ahí hacían todas las actividades.

E: o sea que tenían todas las posibilidades, del cuadernillo hasta los materiales.

D: si, si buscamos todas las posibilidades, si me acuerdo que habíamos hecho acá, hicimos acá porque mi marido tiene muchas herramientas, un juego de ensartado con tubos de cartón, todo material descartable porque era lo que teníamos y si estuvo muy bueno, porque ese si tuvo buena respuesta.

E: como que le encontraron la vuelta.

D: si como que dijimos, ah mira esto si funciona, no tanto lo virtual porque ya te digo porque era todo nuevo y porque un montón de otras cuestiones y esta vuelta, creo que fue después de las vacaciones, no me acuerdo bien el mes, pero hasta julio seguíamos usando igual, porque suponte, nosotros actividades del cuadernillo las subíamos al Classroom igual, entonces bueno, el papás por ahí veía, ah hay actividades, entonces iban y buscaban el cuadernillo lo hacían y tenían la libertad de hacer las actividades que querían.

Docente 2: Profesora de Nivel Inicial

E: ¿Cuántos años hace que trabaja en el Nivel Inicial?

D: 11 años

E: ¿Cómo ha sido su experiencia en la institución durante la pandemia del virus Covid19?

D: mi experiencia fue buena, con muchas cosas que fue necesario aprender rápidamente como la comunicación por zoom.

E: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que tuvo que afrontar en ese tiempo?

D: desafíos las nuevas dinámicas de trabajo. Trabajar desde grupos de WhatsApp. Seguir trayectorias escolares desde la virtualidad. Generar un vínculo con las familias desde la virtualidad.

E: ¿Qué significó para Ud, la enseñanza mediada por el uso de tecnologías digitales a causa del Covid19, respecto de las interacciones sociales?

D: fue un importante desafío. Se modificó la enseñanza-aprendizaje.

E: ¿Cómo planificaba sus clases teniendo en cuenta el uso de la tecnología digital, aula virtual, plataformas, y otras? ¿contaba con los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de sus clases?

D: planificaba en compañía de pareja pedagógica, por Plataforma virtual, Classroom. Utilizando grupo de WhatsApp

E: ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza que se desarrollaron para abordar y/o propiciar los procesos de interacción e intercambio en este contexto mediado por la tecnología?

D: una estrategia fue no perder el vínculo con las Familias. Otra fue buscar material y leer sobre contexto de aislamiento. Leer los materiales enviados desde educación. Leer y usar los cuadernillos enviados desde Nación. Realizar planillas para relevar información y evaluaciones.

E: ¿En este contexto, se pudo desarrollar un trabajo interdisciplinario que promueva el intercambio?

D: fue complicado pero algunos logros tuvimos, pero fue cuando había aislamiento con entrega de actividades, cuadernillos y elementos.

E: ¿Cómo se acompañó en la construcción del conocimiento a los niños y niñas?

D: se acompañó desde varias áreas Docentes-áreas especiales Dirección- supervisión y otras organizaciones.

E: ¿Qué participación considera Ud que se dio en este tiempo por parte de los niños y niñas, respecto de las interacciones sociales, en el uso de las tecnologías digitales?

D: se dio acompañamiento, pero debería haber sido más o mejor.

E: ¿Cuál fue la relación entre pares que se pudo evidenciar, frente a la enseñanza mediada por el uso de la tecnología?

D: la relación entre pares fue escasa el primer año. Luego con la implementación de burbujas fue posible un contacto más estrecho entre ellos y ellas.

E: ¿Teniendo en cuenta el uso de tecnologías digitales fue posible generar un ámbito de pertenencia al grupo?

D: desde lo virtual se evidenció la vivencia en el grupo de WhatsApp y en el grupo Classroom. Siempre desde una mirada familiar.

E: ¿Cuáles fueron los aspectos que observaste en relación a las interacciones en el grupo?

D: se observa predisposición de los estudiantes por conectarse y ver desde el zoom a sus pares. Aunque eran pocas las familias que se conectaban.

E: ¿Qué relaciones se trabajaron y de qué manera?

D: la relación de vínculos, compartir vivencias además que conocieran otras familias otras realidades.

E: ¿Cómo se generaron los escenarios lúdicos mediados por tecnologías y que resultados se obtuvieron?

D: los escenarios lúdicos fueron juegos reglados para jugar en familia, juegos de roles como armar en casa un refugio y construcción o artística, cómo escuchar un cuento y luego construir una máscara o títere.

E: ¿De qué manera se trabajaron los hábitos y rutinas mediados por tecnologías?

D: se trabajó sobre el Covid y sus adecuados cuidados, prevención. También los hábitos desde casa con videos o imágenes que armábamos y enviamos.

E: ¿Qué canales de comunicación/información se utilizaron con las familias, en cuanto al seguimiento de la trayectoria de cada niño y niña, como así también las devoluciones en relación a los trabajos que se enviaban de manera virtual?

D: fue importante el trabajo desde la plataforma Classroom, porque se podía llevar un seguimiento. También se crearon planillas con información relevante, el seguimiento o contacto desde WhatsApp también ayudo a la buena relación y constante comunicación.

E: ¿De qué manera la institución acompañó su trabajo frente al uso de la tecnología digital y la puesta en práctica?

D: la institución brindó las herramientas para crear la plataforma virtual, acompañó en dudas y consultas.

E: ¿Cómo fue la participación de las familias en relación a las interacciones sociales de sus hijos y docentes?

D: las familias participaron en la medida de sus posibilidades. Las familias que contaban con internet estaban más conectadas e interactivas. También preguntaban constantemente. Muchas familias eran intermediarias y realizaban consultas en relación a cómo enseñar o realizar las actividades.

E: ¿Cuáles fueron las inquietudes que presentaron las familias, respecto de las tecnologías digitales?

D: Las inquietudes fueron en relación a la aplicación Classroom. Para manejarla o por ejemplo subir actividades, fotos, etc.

E: ¿Cómo considera Ud, que influyó el contexto de los niños y niñas respecto de la educación remota de emergencia?

D: la educación en Nivel Inicial de índole remota fue una experiencia innovadora. Considero que para algunos estudiantes tubo mayor influencia que para otros. Dadas las condiciones de conectividad y acompañamiento familiar.

E: ¿Qué experiencia se lleva ud de toda esta vivencia en su trayectoria profesional, respecto de la enseñanza mediada por el uso de la tecnología digital?

D: como experiencia fue muy enriquecedora. Fue un duro trabajo de aprendizaje con relación a las nuevas tecnologías, pero era importante para ese momento nuestro trabajo docente. Personalmente me sentí reconocida como docente durante los tiempos de pandemia. Contenta y agradecida con la institución jardín 478 y las familias de los estudiantes.

Docente 3: Profesora de Nivel Inicial

E: ¿Cuántos años hace que trabaja en el Nivel Inicial?

D: soy docente hace 11 años

E: ¿Cómo ha sido su experiencia en la institución durante la pandemia del virus Covid19?

D: yo me reincorporé cuando empezaba el trabajo por burbujas. Con ellas trabaje en tres equipos de 7 y 8 niños cada uno. Lo cual resultaba como se realizaban la misma cantidad de actividades con cada grupo, el trabajo se tornó bien personalizado, más ordenado. Luego en mi caso trabaje a través del grupo de WhatsApp enviando la misma actividad al grupo total. Debido a que mi conexión de internet no era buena, lo mismo sucedía con las familias que trabajaba. Nos pareció trabajar de esa manera WhatsApp y que cada uno respondiera a medida que le iba quedando más cómodo. Por lo general eran pocas las respuestas.

A nivel personal se complicaba el trabajo para hacer videos o enviar audios debido a mis dos niños pequeños (debía esconderme para poder contestar o enviar una consigna de trabajo)

E: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que tuvo que afrontar en ese tiempo?

D: me costó el exponerme a personas que no conocía ya que por lo general el mensaje lo recibían personas adultas y se los debían mostrar a los niños. Los niños me conocían solo por video, no nos conocíamos de manera personal. La sala con la que trabajé eran niños de 4 años, de poca atención, que debían escuchar a alguien que les leía un cuento o les enseñaba canciones. En nuestro nivel se trabaja desde lo corporal, lo concreto hay mucho ida y vuelta, en este caso esto pasaba muy poco.

E: ¿Qué significado para Ud, la enseñanza mediada por el uso de tecnologías Digitales a causa del Covid19, respecto de las interacciones sociales?

D: muy poca respuesta y eso que era completaría al trabajo en burbujas debido a que no trabajé desde virtualidad pura.

E: ¿Cómo planificaba sus clases teniendo en cuenta el uso de la tecnología digital, aula virtual, plataformas, y otras? ¿contaba con los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de sus clases?

D: las actividades se enviaban a través de cuadernillos bolsas o cajas didáctica y actividades por grupos de WhatsApp.

E: ¿En este contexto, se pudo desarrollar un trabajo interdisciplinario que promueva el intercambio?

D: el intercambio se produce en la sala en casos muy puntuales a través del grupo de WhatsApp. Por lo general no se producía un ida y vuelta entre compañeros, si con el docente-alumno, muy acotado. El trabajo con las burbujas trajo así los primeros acercamientos. Donde los niños lograron conocerse e intercambiar opiniones.

E: ¿Cómo se acompañó en la construcción del conocimiento a los niños y niñas?

D: en el caso del trabajo con burbujas se trabajó más personalizado, se logró acompañar el conocimiento en la construcción del sentido, se produjo el ida y vuelta en el aprendizaje y enseñanza. Desconozco el trabajo desde la virtualidad pura.

E: ¿Qué participación considera Ud que se dio en este tiempo por parte de los niños y niñas, respecto de las interacciones sociales, en el uso de las tecnologías digitales?

D: no mucha participación generalmente siempre fueron las mismas familias, 8 alumnos de 21 en total.

E: ¿Cuál fue la relación entre pares que se pudo evidenciar, frente a la enseñanza mediada por el uso de la tecnología?

D: desconozco si eso se produce debido a que traje en semi presencial

E: ¿Teniendo en cuenta el uso de tecnologías digitales fue posible generar un ámbito de pertenencia al grupo?

D: al volver a la sala fue un periodo de inicio con niños que no se conocían, luego de trabajo con dos (2) burbujas, otra etapa de inicio y nuevamente cuando se incorporó el grupo total, ya casi pasado la mitad de año escolar.

E: ¿Cuáles fueron los aspectos que observaste en relación a las interacciones en el grupo?

D: el grupo quedó conformado casi a finales del año escolar.

E: ¿Qué relaciones se trabajaron y de qué manera?

D: por lo general se enviaban videos para conocer los distintos espacios de la institución, el personal y los docentes.

E: ¿Cómo se generaron los escenarios lúdicos mediados por tecnologías y que resultados se obtuvieron?

D: los escenarios lúdicos se producen en mi caso con la vuelta a la presencialidad, desconozco lo que desarrollaron durante la virtualidad en el periodo de pandemia

E: ¿De qué manera se trabajaron los hábitos y rutinas mediados por tecnologías?

D: Hacíamos el lavado de manos como fundamental a través de videos, folletos, cuentos, el uso de barbijo y desinfección de manos y elementos de juego y trabajo.

E: ¿Qué canales de comunicación/información se utilizaron con las familias, en cuanto al seguimiento de la trayectoria de cada niño y niña, como así también las devoluciones en relación a los trabajos que se enviaban de manera virtual?

D: trabajar desde los hogares, refuerzos de contenidos, participación de las familias actividades mediante grupos de WhatsApp.

E: ¿De qué manera la institución acompañó su trabajo frente al uso de la tecnología digital y la puesta en práctica?

D: en mi caso no utilice demasiado debido a que trabaje en vuelta a la presencialidad.

E: ¿Cómo considera Ud, que influyó el contexto de los niños y niñas respecto de la educación remota de emergencia?

D: muchas faltas, los niños concurren de dos a tres veces por semanas en algunos casos. Nos comunicamos por distintos medios, llamadas, mensajes, comunicación radial. Cuesta sostener trayectorias escolares.

Docente 4: Profesora de Nivel Inicial

E: ¿Cuántos años hace que trabaja en el Nivel Inicial?

D: desde el 2016 y desde el 2018 trabajo en el JMM 2414.

E: ¿Cómo ha sido su experiencia en la institución durante la pandemia del virus Covid19?

D: no resultó del todo positiva. Me emocionaba por trabajar desde la virtualidad y continuar con mi tarea docente teniendo en cuenta esta nueva realidad. Sin embargo, los resultados por así decirlos, no fueron buenos. No existieron respuestas de parte de las familias con las que era imprescindible trabajar, dado que me desempeñé en maternal, en su momento trabajaba en sala de 2 años.

E: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que tuvo que afrontar en ese tiempo?

D: poder conseguir una respuesta de las familias para tratar de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as niños/as, ya que se les enviaban las propuestas regularmente pero nunca tuve una respuesta por lo que no sé hasta cuánto es que lograron hacer y si es que pudieron hacer algo. Cuando pasamos a los cuadernos, creo que tuve dos de vuelta para corregir.

E: ¿Qué significó para Ud, la enseñanza mediada por el uso de tecnologías Digitales a causa del Covid19, respecto de las interacciones sociales?

D: respecto a las interacciones sociales con los/as niños/as y sus familias, no existió, por lo que podría decir que poco exitosa fue la enseñanza.

E: ¿Cómo planificaba sus clases teniendo en cuenta el uso de la tecnología digital, aula virtual, plataformas, y otras? ¿contaba con los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de sus clases?

D: en nuestro caso, en la institución se decidió que usaríamos plataformas, Classroom. También había una WhatsApp que lo manejaba solo la directora. Entonces, nosotras debíamos de planificar las diferentes propuestas teniendo en cuenta las edades, las posibilidades de materiales en la casa y el entendimiento de las familias. Esto porque al no estar nosotras debíamos explicarles a las familias cómo mediar en las propuestas que realizábamos. La didáctica específica del maternal requiere de ciertas formas de trabajo,

esto debía ser traducido en las propuestas, en un lenguaje lo más entendible posible para que sean las familias quienes intervengan en nuestro lugar. Entonces, armábamos las propuestas de enseñanza, la subíamos a la plataforma, acompañada ya sea con videos nuestros y otros, a su vez se enviaba a la directora y ella la compartía en los grupos de WhatsApp. Esto creo que lo realizábamos semanal o quincenal. Ya hacia fin de año se decidió armar unos cuadernos de propuestas para que las familias las retiren por el jardín. El mismo debía volver, para así poder hacer una devolución final a las familias. No contaba con los recursos, de hecho, tuve que comprar una computadora.

E: ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza que se desarrollaron para abordar y/o propiciar los procesos de interacción e intercambio en este contexto mediado por la tecnología?

D: las estrategias se brindaron desde, videos, mensajes mediados por la directora al WhatsApp, etc. Pero repito no existió la interacción e intercambio.

E: ¿En este contexto, se pudo desarrollar un trabajo interdisciplinario que promueva el intercambio?

D: no

E: ¿Cómo se acompañó en la construcción del conocimiento a los niños y niñas?

D: es difícil poder responder esto por lo mismo que ya comenté, desde mi rol se intentó hasta que se pudo, pero al no tener respuestas de las familias, no se pudo acompañar el proceso de construcción de conocimiento de los/as niños/as.

E: ¿Qué participación considera Ud que se dio en este tiempo por parte de los niños y niñas, respecto de las interacciones sociales, en el uso de las tecnologías digitales?

D: no tengo bases empíricas ni conocimientos de las experiencias para responder esto. Por lo que ya comenté.

E: ¿Teniendo en cuenta el uso de tecnologías digitales fue posible generar un ámbito de pertenencia al grupo?

D: no.

E: ¿Cuáles fueron los aspectos que observaste en relación a las interacciones en el grupo?

D: no tengo cómo responder estas preguntas por lo que ya comenté.

E: ¿Cómo se generaron los escenarios lúdicos mediados por tecnologías y que resultados se obtuvieron?

D: en mi caso, no propuse que se realizaran escenarios lúdicos propiamente dicho. Un escenario lúdico requiere de elementos, intervenciones docentes, específicas y características de este tipo de propuestas, que no eran para ser desarrolladas por las familias. Sí, se enviaron propuestas que implicaron situaciones lúdicas.

E: ¿De qué manera se trabajaron los hábitos y rutinas mediados por tecnologías?

D: no se trabajaron. En algunos casos, si se ofrecieron propuestas que permitan un abordaje más de re significación de las actividades de crianza, propio del maternal, para las familias. Todo se hizo de la misma forma, planificación de los itinerarios, enviados por la plataforma y WhatsApp.

E: ¿Qué canales de comunicación/información se utilizaron con las familias, en cuanto al seguimiento de la trayectoria de cada niño y niña, como así también las devoluciones en relación a los trabajos que se enviaban de manera virtual?

D: canales de comunicación, como se mencionó la plataforma que era directa con cada docente. El WhatsApp que manejaba la dirección y en caso de que alguna familia tuviera alguna consulta o algo se reenviaba a la docente. Y la institución estaba abierta en por si alguna familia deseaba acercarse personalmente. En cuando a las devoluciones no hubo.

E: ¿De qué manera la institución acompañó su trabajo frente al uso de la tecnología digital y la puesta en práctica?

D: más que nada fue entre docentes que nos compartimos ideas, herramientas o aplicaciones que nos pudieran servir para nuestras prácticas.

E: ¿Cómo considera Ud, que influyó el contexto de los niños y niñas respecto de la educación remota de emergencia?

D: totalmente. Hay que considerar que en el caso del maternal las familias no tenían mucha disponibilidad para concretar la tarea. Existe una realidad que muchas se decidían a abocarse a quizás hermanos más grandes que estaban en primaria, también que no contaban con dispositivos o conectividad, y en algunos casos, el tiempo disponible para poder realizarlo por cuestiones laborales u otras.

Me gustaría aclarar que, cuando se evidenció esta falta de respuestas de familias, se indagó con ellas sobre esto. Se envió una encuesta que nos permitió tener conocimiento de estas particularidades que se presentaban, por ello, es que se procedió al armado de cuadernillos, que permitía el acceso a un formato más cómodo para las familias, aunque se seguían usando los otros medios.

E: ¿Qué experiencia se lleva ud de toda esta vivencia en su trayectoria profesional, respecto de la enseñanza mediada por el uso de la tecnología digital?

D: si bien mi experiencia no resultó del toda satisfactoria creo que es posible la enseñanza mediada por la tecnología digital. Si se destaca algo positivo de la pandemia, es esta nueva oportunidad de integrar las tecnologías en la educación. Los/as niños/as tienen acceso a las mismas desde edades tempranas, por lo que, el trabajo en las salas es necesario, debe ser parte de la currícula y obligación de las docentes estar actualizadas al respecto.

Docente 5. Prof. del Nivel Inicial

E: ¿Cuántos años hace que trabaja en el Nivel Inicial?

D: hace 17 años, que soy docente ya.

E: ¿Cómo ha sido su experiencia en la institución durante la pandemia del virus Covid19?

D: como fue la experiencia... y fue mmm fue complicado en un principio, fue la verdad que desconcertante, nos encontramos con un escenario nuevo que ninguno se esperaba, entonces obviamente nos agarró a todos por sorpresa, a todas las docentes e inclusive creo que todas sufrimos como un shock con esto del Covid y obviamente ninguna estaba preparada para trabajar en un contexto de pandemia, no teníamos ni idea, tuvimos que aprender sobre la marcha

E: y los mayores desafíos que tuvieron que afrontar en este tiempo

D: y la incorporación de las tecnologías yo creo que fue uno de los mayores desafíos, el hecho tambien de lograr llegar a los niños y las familias tambien se tornó como un objetivo, como un desafío importantísimo, creo que el principal esto de saber cómo hacer para llegar, es más, nos tomó creo que más de medio año para darnos cuenta y llegar a las familias, porque pensábamos que esto iba a pasar, ¿qué más venia? o sea como que vivíamos la realidad y teníamos que ir aparejando esa realidad con la enseñanza, no estábamos preparadas obviamente estábamos muy acostumbrada a esto de lo analógico nos vimos obligadas a incorporar lo digital, nos vimos, estem, empujadas a trabajar con las tecnologías de un día para el otro, no sabíamos.

E: y el tema del trabajo con las tecnologías, en relación a las interacciones sociales, ¿se pudieron dar?

D: Y... cuesta, cuesta mucho porque yo como que, acá me anote una palabra clave, me llevo mucho esto de que, las pantallas no abrazan, las pantallas no besan, las pantallas

son frías, heee lograr acercarme a un niño a través de una pantalla fue difícil, fue difícil para todas, lograr ese vínculo, no sabíamos cómo no sabíamos si llegábamos a las familias, si llegábamos al niño, entonces cuando los nenes nos mandaban algún videíto, obviamente que nos gratificaba y de 20 niños/niñas que teníamos, recibir 5 (cinco), para nosotros era un montón, sí! lo sentíamos así!, yo me anote acá como unas palabras, que fue tan duro abrumadas, preocupadas, desesperadas, yo creo que fueron noches enteras, en mi caso, yo soy demasiado de pensar, como hacer para llegar, como hacer para enseñar, como modificar y fueron noches sin dormir pensando en que hacer, viste, duro.

E: ¿y como planificaba sus clases, planificaba pensando en lo virtual?

D: en realidad fuimos planificando sobre la marcha, si, nos juntamos mucho, con Flavia y con Diego que logramos formar un gran equipo con ellos, logramos afianzar nuestros vínculos y creo que el grupo que mejor trabajo porque logramos apoyarnos los unos con los otros, yo creo también, que el hecho de buscar estrategias, de pensar, bueno esto no funciona, ¿qué podemos enseñar? ¿cómo podemos hacer? ¿qué haríamos nosotros en un contexto normal haríamos esto? Ahora a ver cómo podemos hacer, como podemos darle más participación yo creo que soy mucho de pensar, mucho, mucho, pero creo que lo que hicimos fue lo mejor que pudimos hacer en ese momento. Si yo lo miro ahora, me retrotraigo y digo bueno, lo que yo trabajé podría haber hecho mucho más, pero no tenía las herramientas, nada, no, no, porque ni computadora, mi computadora no andaba, me tuve que comprar computadora, no andaba mi computadora para esto. Porque no estaba preparada no sabía ni cómo usar Zoom, los padres nos ayudaban, me acuerdo que había uno que decía aprieta el botoncito tal, que se yo, bueno fuimos aprendiendo todos juntos.

E: y esto de armar videos ¿También puede haber sido parte de las estrategias que usaron no?

D: si obvio, el hecho también de hacer sentir que estábamos presente, mediante un mensajito también, el hecho de que nos manden las tareas y nosotros contestar, estar atentas al trabajito, como lo había hecho, como lo había resuelto, he, yo creo que eso también nos llevó a generar un poquito más ese vínculo, estar más presentes con los nenes, preguntar cómo se sentían, como estaban, pero bueno, yo creo que nada de lo que hicimos fue suficiente, yo soy muy crítica con las cosas que hago, sobre todo con mi practica me cuestiono mucho y digo, pucha, yo pensé que estaba re bien, mi planificación y pero no tuvo el resultado que yo esperaba, entonces fue frustrante en algunas cosas.

E: digamos que hubo ese intercambio ida y vuelta, cuando Uds. daban devoluciones

D: si si el zoom ayudó un montón, yo creo que era una de las maneras que no hacia acercar más a los nenes, así y todo, siento muchas veces que faltó, que faltó.

E: y el trabajo interdisciplinario, lo hicieron ahí, como contabas un poco con otras áreas

D: si, si nos unimos a Diego y tratamos cada uno de abocarnos con lo que más fuerte no sentíamos, o sea, como lo pudimos hacer es como nos salió, como vos lo viste en los videítos, pero hubo mucho trabajo yo digo, nosotros estábamos media hora, veinte minutos quizás, se veía eso nada más, pero detrás de eso hubo como un trabajo como una preparación previa, como pensar como planificar, ensayar, porque lo ensayábamos antes tambien y veíamos como iba saliendo y que podíamos decir, que podíamos hacer y bueno los nervios obviamente porque no trabajábamos solamente para los nenes sino que estaban los nenes y las familias estaban todos ahí atrás.

E: claro, si si, tenían otro tipo de publico

D: teníamos otro auditorio nosotros, sí, yo creo que el contexto desafió a la educación, a ensayar una nueva manera de enseñar. Aprendimos, aprendimos nos re educamos, o sea, volvimos a aprender, o sea, nos desaprendimos y ¡volvimos a aprender! Porque tuvimos que totalmente modificar un montón de cuestiones, fue todo distinto, todo distinto.

E: y como se acompañó la construcción del conocimiento de los niños y niñas

D: nosotros como yo te digo estábamos tratábamos de estar presente todo el tiempo, nose si lo logramos, pero no supimos que más hacer, porque bueno era un contexto difícil pero vos dabas tu consigna, dabas tu proyecto, tu unidad y la familia era la que tenía que acompañar, o sea la familia era la que en realidad fue la gran, acá la, yo le daría un premio a la familia que nos acompañó he nosotros fuimos meros maestros que estuvimos ahí tratando de intermediar para que la familia llevara ese conocimiento a la cabecita de ese niño, nosotros no tuvimos gran rol ahí, me parece.

E: ¿y la participación que se dio en este tiempo, fue mínimo, fue menos de la mitad?

D: fue si si totalmente, fue menos de la mitad, fue menos de la mitad, igualmente, si sacamos cuenta, cada día íbamos progresando más, la remamos mucho, creo que hicimos mucho empeño para que las clases nos salieran y para lograr, creo que fuimos los que más respuestas tuvimos tambien, viste, entonces para mí que once familias doce me hagan devolución de lo que sea, uno de los trabajos, yo tengo el recuerdo de que fueron once o doce que me devolvían los trabajitos, entonces este... ponele por decirte algo, me acuerdo

ahora me estoy acordando con el “Gato Oliverio”, que les dimos el cuento para que lo dibujen y todo, fueron más o menos once o doce las personas que respondieron, entonces para mí eso fue tan gratificante que yo tengo los dibujos los videos, tengo todo, porque la verdad que nos hayan respondido para mí era sumamente importante, era sentir bueno, lo logre, viste, lo logre. Porque claro, había maestras, que te decían ¿vos que haces? Y yo le digo ¿sabes qué hacemos? Una, le pusimos corazón, otra le digo yo, insistencia. Yo era re pesada, le digo, de decirle “hola bueno, haber qué se yo”, buscar la vuelta, buscar y no quedarme bueno no lo pude hacer, no tengo ganas, no encuentro el momento, no la verdad que no me sale hacerlo con mi hijo... Entonces a ver ¿cómo podemos ayudar? Viste, no se alguna video llamada o algo con esa familia.

E: ¿Crees que se pudo generar un vínculo de pertenencia con el grupo, esto de la relación entre pares?

D: y poco con solamente creo que se dio, gracias que hicimos esas reuniones por Zoom una vez a la semana, con esos 5 (cinco) o 6 (seis) que se conectaban y decían, si, falta tal, falta tal, decían ellos, cuando faltaba Simón se notaba, porque faltaba Simón, no me acuerdo bien quienes eran estas personas, faltaba Jerónimo y también, “falto Jero” o sea pero fue en ese momento, ellos si sabían quiénes eran los que generalmente se conectaban y bueno eso, ese el grupito de ellos esos cinco o seis, los demás no.

E: ¿y las relaciones, se trabajaron entre los niños y niñas y de qué manera?

D: yo creo que esa parte, haber, más que nada cuando ellos contaban algo, algún detalle de su vida, algún momento cotidiano que habían vivido en ese día o durante esa semana, en realidad tardamos mucho en darnos cuenta, que podíamos hacer para llegar a los chicos, y esto de realizar las reuniones de Zoom lo hicimos después creo, de las vacaciones de invierno, cuando volvimos a re pensar las estrategias que podíamos utilizar y como llegar a las familias. Yo creo que una de las familias en un momento, nos puso, como que habíamos tardado mucho en comunicarnos con ellos, pero no sabíamos cómo. Entonces bueno, todo lo que hicimos, por eso te digo todo lo que hicimos fue lo que pudimos hacer en ese momento con ese contexto en que vivíamos con toda la desesperación que se vivía a nivel mundial y con toda la angustia que llevo eso porque era el encierro, la incertidumbre no sabíamos que iba a pasar y fue lo que mejor nos salió.

E: ¿Y escenarios lúdicos, te acordas de algo, como lo trabajaron?

D: si obviamente hicimos juegos y preparábamos como alguna ambientación del lado de atrás, detrás de bambalina como dice, algo poníamos, cada vez nos íbamos animando un poquito más, también nos daba vergüenza, Flavia me acuerdo que ella estaba en el campo, entonces ella también ponía alguna cosita detrás pero bueno como te digo si volvemos si nos retrotraemos en el tiempo podríamos haber hecho muchas cosas, pero bueno, es lo que nos salió en ese momento.

E: ¿y las rutinas, se trabajaron los hábitos o rutinas?

D: si en realidad si, teníamos las rutinas como marcadas, esto de escribir en la pizarra esto de poner la fecha, esto de tratar de dibujar, porque también lo aprendimos ahí en usar la pizarra y dibujar colocar el día, (risas) todo, fue nuevo para nosotras así que bueno de esa manera y escribir los compañeros que estaban en el encuentro de esa manera creo, y después ellos ya sabían que explicábamos algo, que hablamos algo cortito sobre el tema que queríamos contarles bueno yo creo que de esa manera lo hicimos

E: ¿y los canales de comunicación fueron el Zoom, Classroom, WhatsApp?

D: WhatsApp, si y video llamada por ahí, con alguna familia que quería por ahí comunicarnos algo, llamadas telefónicas también, mensajitos bueno eso.

E: ¿Ustedes o hicieron la cajita para mandar material no?

D: no no, pero si retiraron, pero más adelante.

E: ¿y la institución acompañó este trabajo, respecto del uso de las tecnologías?

D: al principio nos ofrecieron un curso gratuito que daba el ministerio yo hice uno pago que estaba haciendo paralelo a eso, no lo termine, porque la verdad es que no sabíamos que, yo creo que la desesperación era mucha viste, y la verdad que no me daba la cabeza a mí, mi cabeza estaba concentrada en buscar estrategias como para llegar a los chicos y yo aprendí creo que mirando tutoriales y buscando que poder hacer he y tocando, y tocando aprendí mucho y después de que bueno, cuando yo ya estábamos terminando prácticamente fue tomando más clases y eso y bueno actualmente me sigo perfeccionando porque digo el día de mañana si llegara a pasar algo, ojala no, pero que no me agarre mal parada, no pare más de hacer cursos para incorporar nuevas tecnologías en mis practicas no pare más y no voy a parar digo yo, porque lo que me paso, no puede volver a pasarme pensaba, tengo que estar preparada para afrontar cualquier contingencia que vaya a venir, entonces yo digo bueno e hice un curso de: “Desde lo analógico a lo digital” y “Periódico Digital”, estoy así, como con un montón de cosas, hice de Classroom hice más, bueno y

manejaba la plataforma ya, de zoom de Moodle no hice de muchas plataforma, hice para usar Canva, no un montón, viste cuando vos decís de varias herramientas digitales incorporar que no sabía.

E: ¿la pandemia te ayudo a ver que había una herramienta para explotar?

D: obvio, si obvio, obvio y cómo nos ayuda.

E: ¿Cómo fue la participación de las familias en relación a las interacciones sociales?

D: poca, pero yo, lo atribuyo eso a que a todos nos agarró de la misma manera y todos respondimos en la manera en que podíamos responder en ese momento, hay gente que estaba negada y yo ahora, al principio no lo entendía, yo creo que después lo entendí, viste.

E: ¿Y crees que influyó el contexto de los niños y niñas en relación a lo económico, en esta educación mediada por las tecnologías digitales?

Yo creo que sí, muchos nenes no tenían acceso a internet, muchos nenes no tenían dispositivos para bajar el Zoom, no tenían memoria, tenían teléfonos demasiados viejitos, los mismos padres nos decían que no tenían los dispositivos que acompañaran y o computadora tampoco y bueno más el acceso a internet y tambien se le suma que todo el pueblo estaba usando, estaba abocado al uso, yo creo que eso tambien debe haber influido.

E: y como cierre tu reflexión final ¿Qué significó en tu carrera profesional?

D: Ay! Fue un antes y un después yo creo que fue un antes y un después, porque eh como yo ya te digo, yo reflexiono de mi práctica, pienso y digo, bueno a ver ¿Qué puedo enseñar? Siempre les digo a todos, yo me forme en un contexto rural, a mí me gusta la ruralidad, después me vine acá y digo, a ver, hay nenes y nenas que solamente lo que yo enseño es lo que van a vivir en ese momento y no lo van a tener en otro lado, entonces ¿qué más puedo dar yo?, entonces por eso te digo, no me puede pasar esto de no estar preparada para afrontar una clase con las herramientas necesarias, yo tengo que tener esas herramientas para poder brindar lo mejor, he, sentí como una frustración en ese momento y digo no, no me puede pasar, no me puede pasar ya, he ahora, manejo (risas) las tecnologías de otra manera así que necesito seguir perfeccionando para poder estar a la altura de las necesidades de los nenes hoy en día, porque ellos manejan mejor que nosotros la tecnología, y muchas veces te ayudan más, y es una herramienta sumamente valiosa para explotar, es un potencial re valiosos.

Docente 6. Prof. de Nivel Inicial

E: ¿Cuántos años hace que trabaja en el Nivel Inicial?

D: hace 30 años

E: ¿Cómo ha sido su experiencia en la institución durante la pandemia del virus Covid19?

D: tenía las salas de tres (3) y (4) años, trabajaba en salas integradas, así que trabajaba en paralelo con Cecilia, a mí se me dificultaba mucho el tema de la conectividad, así que hacíamos los trabajos en conjunto y yo después se los pasaba a ella que los subía, porque a mí se me dificultaba el tema de la conectividad, entonces preparábamos el material, las planificaciones y todo, se lo pasábamos a la directora ella los revisaba por si había que corregir algo, luego yo se los pasaba y ella los subía. Estaba bueno porque trabajar en paralelo sirve para eso, para trabajar en conjunto y antes estas dificultades, que haya alguien que pueda pasarlo. Y no solamente eso, sino que trabajamos por medio de WhatsApp con las familias y a veces algunos papas estaban en el campo, ver la posibilidad de preparar el material en una bolsita y lo dejábamos en la escuela, la directora lo llevaba o la policía comunitaria los acercaba hasta los hogares, la idea era de mantenernos en contacto con las familias. Y la verdad que no todos los papás podían tener acceso al mail, ese era otro trabajo que teníamos que hacer, el que no tenía mail era pasarlo por WhatsApp, la idea era llegar a todos viste. Pero fue un trabajo bastante complicado y bastante arduo, era preparar muchísimo material que por ahí en la casa no es lo mismo que estar en el Jardín, en tu casa tenes material, pero en el Jardín contas con mucha más diversidad de materiales, eso por ahí te frenaba un poco, pero la verdad que lo pudimos hacer. Es un aprendizaje porque, personalmente a mí me sirvió, mas allá de unir criterios, de ver las dificultades y se hace difícil porque el hecho de interactuar estando juntas no es lo mismo que hacerlo por una video llamada o por un mensaje de texto, si algo aprendí es eso, estar más comunicada, darles más importancia a unas cosas que a otras, uno se planteaba un montón de cosas, ¿cómo hacemos?, no era fácil tenías que conseguir los mails de las familias, subirlos al aula virtual, mandarles los trabajos, y la familia te preguntaba, porque estaba más desorientada que nosotros. Fue un trabajo arduo, pero tuvo sus frutos, porque tuvimos muchas familias que nos acompañaron.

E: y cuáles fueron los mayores desafíos, que tuvieron que afrontar en este tiempo.

D: para mí fue no salir, soy asmática y no podía exponerme, las chicas llegaban y me dejaban las cosas en la puerta, fue un aprendizaje muy duro. Internet fue otro desafío, si

bien yo tenía, pero no funcionaba bien, mi compañera se encargaba de subir al Classroom. Ella tenía más accesibilidad, la directora me llevaba las cosas, fue un trabajo en conjunto. Uno rescata eso, dificultades muchísimas, pero aprendizajes también fueron muchos.

E: ¿Qué significó para Ud, la enseñanza mediada por el uso de tecnologías Digitales a causa del Covid19, respecto de las interacciones sociales?

E: ¿Y considera ud que se dieron interacciones sociales, en esta enseñanza mediada por la tecnología, ustedes interactuaban con los niño y niñas a través de la pantalla?

D: si, vos sabes que por ejemplo en mi caso, como a mí me costaba mucho, pero por ahí por intermedio de algún videíto por WhatsApp o cuando cantábamos alguna canción, también por whatsapp, por ejemplo para el 25 de mayo hicimos videítos, entonces yo por ejemplo me vestí de vendedor de velas, hacia un frio! entonces salí afuera y mi hijo me filmaba (risas) entonces vendía velas en el patio de la casa, para pasarle a los nenes, esas cosas después para el día de los jardines nos filmamos, mandándoles mensajes a los nenes y después las familias te respondían en WhatsApp viste, te respondían, en el Classroom igual, muchas tenían dificultades con el tema de internet, pero trataron de responder, estuvieron bastante comprometidos más allá de la situación y del Nivel, porque también podrían haber dicho no si va a jardín.... Pero la verdad estuvieron bastantes comprometidos los papás.

E: y la enseñanza mediada por el uso de la tecnología ¿Qué significo para usted?

D: yo no sé si pude enseñar, sí, logramos llegar a las familias y creo que un aprendizaje hubo, no es lo mismo estar en la sala que estar por medio de la conectividad, por el tema de la edad, el chico necesita estar en contacto con nosotros para poder adquirir los conocimientos, si bien el chico ya trae de su casa, pero esto de estar en contacto es distinto, yo creo que si se lograron objetivos y se alcanzaron las metas y logramos pasar ese año tan difícil. Luego cuando el Estado nos envía los cuadernillos, sobre esos cuadernillos vos tenías que preparar otro cuadernillo y actividades para enviarles a las familias, entonces nosotros preparábamos, las actividades, las revisaba el directivo. La verdad que el directivo nos acompañó durante la pandemia muy bien. Entonces preparábamos las actividades en bolsitas y ahí le enviábamos a las familias a algunos hasta materiales le poníamos, porque había familias que no tenían recursos, entonces todo ese trabajo hicimos durante la pandemia.

E: ¿y como planificabas tus clases, había planificación, secuencia didáctica?

D: si, hacíamos planificación, secuencia didáctica del día de la actividad que íbamos a hacer, pero si, no era que mandábamos actividades sueltas. Hacíamos la planificación la pasábamos por mail al directivo, cuando ella nos corregía, nosotras ahí realizábamos la actividad con las familias y llevábamos un registro de los días que mandábamos las actividades y de ahí teníamos en cuenta la respuesta de las familias. Había familias que eran las once, la una de la mañana te preguntaban, pero bueno era la única forma también de poder comunicarnos, entonces como por ahí se hacía ese desfase de horario les decíamos, más o menos les mandábamos un mensaje hasta tal hora...también era entendible porque había gente que vivía en el campo y ahí recién a esa hora agarraban señal y ellos contestaban, la idea era llegar a las familias la mayor cantidad de nenes.

E: ¿y los medios de comunicación con las familias fueron el WhatsApp, el Classroom?

D: WhatsApp, llamadas, Classroom, video llamadas, era tener un nexo y seguir esa relación, nosotros no queríamos perder el vínculo porque es muy importante en el Nivel Inicial, entonces esas cosas se hicieron muy importante para las familias que nosotros estemos acompañándolas porque ellas también la estaban pasando mal, entonces el acompañamiento nuestro era muy importante.

E: si, además de la bolsita con materiales que me contabas ¿Qué otras estrategias pudieron hacer?

D: huy mira buscábamos, todos los recursos necesarios para que las familias las puedan hacer, por ejemplo nosotros sabíamos que las actividades que planificábamos eran todas actividades que no era necesario salir a comprar viste, entonces, con cartón, no tenían plasticola entonces que preparen engrudo o sea les dábamos todas las recetas para que ellos no tuvieran que salir a comprar porque sabíamos que mucha gente nos contaba que no tenía dinero entonces buscábamos todos esos recursos antes de armar las actividades, se arman las actividades para que tengan los recursos necesario en la casa, por ejemplo habían juegos, muchos de esos juegos les permitían estar unidas, las familias tenían que participar en armar, en hacer un dado he...qué se yo, armaban tipo campamento que podían hacer con sabanas con todas cosas que podían haber en la casa, los recursos necesario que estén al alcance de la familia y por ahí habían otras actividades, con temperas o crayones entonces por esa misma razón iba la bolsita. Siempre fue basado en muchos juegos, pero esos juegos eran un aprendizaje distinto, porque también involucraban a la familia, involucraba por ejemplo armar un dado el nene solo no lo puede

hacer, entonces la familia, armar un cuento, todas las cosas que nosotros le brindábamos, pero también le facilitábamos para que ellos utilicen, buscamos estrategias que le sirvan a las familias y que nos sirva a nosotros que sabíamos que eso iba a ser un aprendizaje significativo, y la verdad que nos resultó bien, sino te imaginas nosotros tampoco teníamos acceso a poder salir, entonces buscabas la tinta, todos los materiales, que ya de por sí, nosotras somos “basureras” (risas) juntamos, a nosotros todo nos sirve, pero todas esas cosas utilizamos para que las familias se sientan bien, hacer un afiche, bueno no tenían un afiche lo podían armar sobre un papel. Esto del acto del 25 de mayo, que yo te contaba, esas cosas... entonces ellos te veían a vos y ellos después lo hacían en su casa, cuestión era acercarnos a las familias de alguna manera y de hacerlos participes a ellos, un año nos tocó hacer una caravana en auto creo que fue el segundo año de pandemia, para el día de los jardines, acercarnos un poco. En el primer año nos costó amoldarnos, nos costó armarnos porque fue difícil, no es lo mismo cuando vos tenes que planificar, te contactas con tu compañero para planificar algo que tenes que hacer en la sala, a planificar algo que lo haces y sabes por cuanto tiempo, fue un desafío el Classroom. Y nos interrelacionábamos con los profes de especiales porque ellos también participaban del cuadernillo ese que preparábamos, también en las actividades que ellos hacen habitualmente las hacíamos también porque armábamos actividad semanal, entonces intercalábamos los días de especiales y también ellos participaban con nosotros en el aula virtual.

E: o sea que pudieron desarrollar trabajos interdisciplinarios

D: sí sí dos veces por semana los nenes tienen las materias especiales, entonces la planificación estaba basada también incluyendo las materias especiales, ellos preparaban también cosas para mandarle a los nenes, porque teníamos que armar actividades en conjunto como si estuviéramos en la escuela. En base a eso continuábamos con la carpeta didáctica como corresponde, hacíamos la planificación como corresponde así sea una secuencia didáctica la hacíamos la terminábamos hacíamos la evaluación de esa secuencia didáctica y la planificación semanal, y decíamos tal día, tal día mandamos actividades nosotros y tal día los de especiales, estábamos en casa, pero había que seguir trabajando.

E: ¿Y cómo se acompañó la construcción del conocimiento de niños/as?

D: fue todo un desafío, ellos te preguntaban cómo hacer la actividad, los papás te llamaban “seño, ¿cómo tengo que hacer esto? ¿cómo puedo hacerlo? Entonces uno le

explicaba y después veías los resultados, entonces eso te gratifica porque decís, mas alla de no poder estar constantemente. Todo eso lo llevábamos en un registro era una cuestión para ver a qué familia teníamos que respaldar más, porque hay familias en que uno tiene que ayudarles y buscar estrategias distintas, y te digo que, por ahí, los sábados y domingo los papas también te preguntaban y vos seguías trabajando y bueno, pero había que atenderlos, la realidad de ellos a veces también es muy cruda entonces eso era, acompañarnos unos a otros, en esta profesión uno tiene que acompañar a las familias.

E ¿y qué participación considera usted que hubo por parte de los niños y niñas en esta educación mediada por las tecnologías?

D: haber yo tenía, 18 nenes sala integrada de tres (3) y cuatro (4) y de esos la gran mayoría, y el que no tenía, por ahí me decían yo no tengo mail, yo estoy en el campo, había una familia que estaba en el campo, la señora se había ido a ayudar a su marido al campo y una vez por semana venían entonces ellos nos avisaban, yo me comunicaba con la tía por ejemplo y le preparábamos la bolsita y ahí le poníamos, colores, plasticola, tijera, todo lo que podíamos ponerle para que hagan las actividades, cuando ellos volvían del campo la traían, entonces esa interrelación con la familia es linda, por ahí te hacían una u otra, no te hacían todo pero bueno también era entendible por la situación que se estaba viviendo, pero sí, las familias respondieron bastante, costaba viste porque tenes que todos los días hablarles buscarles la vuelta, pero la verdad que a mí la mayoría y creo que a todas iguales, porque cuando trabajamos todas así en paralelo sirve porque vas subiendo las actividades para una edad o para otra entonces en conjunto se hace. Pero igual con todas sus dificultades, la mayoría acompaña. ¡Y la satisfacción de después ver en el Classroom que te contestaban! Así sean diez los que contestaran, no importa, pero te contestaban.

E: ¿y se pudo evidenciar la relación entre pares, los nenes se conocían quienes eran sus compañeros, tenían sus nombres o se tomaba asistencia?

D: sí, porque cuando empezamos hacemos el periodo de inicio, entonces ahí se van conociendo, cuando se cortó todo en marzo nosotros ya habíamos hecho el periodo de inicio y por el grupo de WhatsApp interactuaban el papa o la mama que mandaba el audio del nene ya el resto también lo escuchaba, ya había niños/as que se habían hecho amiguitas, estaba bueno porque nosotros no llegamos a hacer los carteles con los nombres, porque nos costó todo. La verdad que se pudo trabajar bastante bien con las familias en

ese aspecto, por eso es muy importante por ahí un audio y los nenes te cantaban, te mandaban los dibujitos, el que lo mandaba por WhatsApp nosotros después lo subíamos al Classroom para que todos los puedan ver. Lo importante es que participaran, que estuvieran.

E: ¿Se pudo lograr esta pertenencia al grupo?

D: yo no sé si se pudo lograr en su totalidad, pero si cuando se volvieron a ver, costo si porque tanto tiempo de estar sin ir a la escuela, pero los chicos tienen su forma viste que después ya se quedan y eso es lo bueno, lo que tiene el jardín este, es que muchos viven en el mismo barrio entonces ya se conocen, no les cuesta tanto.

E: pero si pudiste evidenciar esa interacción entre ellos

D: si sí, porque esa comunicación por WhatsApp ayudaba, por ahí ellos se preguntaban, mas alla de eso que uno los tenía, la interacción entre ellos estaba siempre. Dentro de todo se pudo lograr hacer algunas cosas, aunque no es lo mismo que estar todos los días.

E: ¿y cómo pudieron lograr los escenarios lúdicos?

D: los escenarios lúdicos los trabajamos... son cosas llamativas porque les preparábamos, bueno un juego donde tenían que armar circuitos, viste, o con sabanas o con telas con lo que ellos tengan en las casas y vos vieras que lindas, armaban cosas que vos decís ... por ejemplo había que hacer un juego donde tenían un túnel y ellos tenían que armarlo cada uno lo armo como les gusto como pudo, esas cosas te dan cuenta que las pudieron hacer, es re importante el escenario lúdico para los chicos, es todos los días un escenario distinto, son re importantes y está bueno porque no solo colgarles cosas sino que implica poner el cuerpo nosotras, porque no es ponerle el escenario y dejarlos ahí, sino poner el cuerpo a la par de los chicos, ellos te ven y trabajan junto con vos, pero todos los días tiene que haber algo distinto, hay que cambiar la dinámica.

E: y los hábitos y rutinas como se trabajaron ahí, mediados por la tecnología

D: bueno los hábitos y rutinas nosotros los trabajamos desde el comienzo en el jardín, pero bueno después se hacía mucho hincapié, se trabajaba lo que es la higiene, el cuidado, por qué más en esta situación eso se trabajó muchísimo, entonces eso ayudo a que se adquirieran los hábitos.

E: ¿De qué manera la institución acompañó su trabajo frente al uso de la tecnología digital y la puesta en práctica?

D: la verdad que fue un acompañamiento muy productivo, en mi caso la directora estuvo constantemente ella iba me llevaba material, iba a buscar las cosas que yo tenía para entregar, por ahí me preguntaba y le decía mira me pasa esto hay un nene que no me puedo comunicar, por ahí nos pasaba, había un nene que no tenía teléfono que no nos podíamos comunicar pero teníamos la dirección, porque para eso teníamos...eso fue otra cosa, nosotros cuando armamos la carpeta armamos el listado de los alumnos con dirección teléfono y todo cuando no tienen bueno ya tenemos la dirección y bueno esa era otra ir hasta la casa a ver qué pasaba viste, podríamos ser un nexo si o si para que el nene pueda estar presente, pero la verdad que sí, la directora si muchísimo, la institución estuvo presente desde el primer día de la pandemia hasta el último día.

E: ¿y las inquietudes de las familias respecto de las tecnologías digitales, se pudo acompañar eso?

D: si, porque por ejemplo el que no tenía teléfono le acercábamos las cosas, se hacía dificultoso el tema de la tecnología hasta para nosotros, porque no era que no tenías ganas de hacerlo, por ejemplo yo no tenía computadora y bueno conseguí computadora que no era muy buena, encima, se nos juntaba todo porque no cobrábamos los sueldos y tenías que seguir haciendo actividades, no tenías para pagar internet, esa era otra, un desafío constante esto de poder pasarles las actividades a las familias, yo por ejemplo, no tenía internet iba a la directora les pasaba las cosas le pasaba por WhatsApp a Ceci y ella se encargaba de subir. Y nosotros siempre pensábamos ¿y la familia que no puede hacerlo? Todo eso lo teníamos que tener en cuenta, porque había que arbitrar los medios, como se puede hacer...si es necesario ir a la casa, pero de alguna manera tenes que llegar a las familias ser insistentes, así como uno le insiste cuando faltan, hay que hacer igual, seguir insistiendo para que la familia no se quede afuera siga siendo participe y se integre.

E: y las familias fueron mediadores tambien no, en este caso era ellas las que las veían a ustedes, interpretaban las consignas, que llevaba el juego al niño, ¿eso se pudo lograr?

D: si, la verdad que sí, nosotros sabíamos que más allá de estar en la casa, el enviarles juegos, donde el aprendizaje estaba, entonces hacerlos participes, por eso te digo armar un dado y jugar con ese dado, entonces participaba toda la familia, el hecho de hacer el túnel, que tenía distintos escenarios tambien tenía que participar toda la familia, armar unos muñequitos con latas, tambien nosotros les decíamos como tener que hacer, nosotros les explicábamos detalladamente para que ellos no tengan dificultad para poder hacerlo,

entonces cuando no entendían algo, muchas veces yo llamaba a las familias, para decirles, hay que hacer así...la idea era que ellos estén y puedan participar y sobre todo llegar a los nenes así que la verdad que sí, fueron cosas muy lindas y después veías los trabajos, porque algunos después los llevaban a la escuela y si no la directora los traía.

E: y ya para terminar ¿qué experiencia se lleva usted de toda esta vivencia en su carrera profesional de tantos años?

D: (suspira) yo creo que nosotros aprendemos todos los días es un desafío constante a diario, el hecho de tener tantos años de experiencia te sirve como para decir, bueno no tengo esto y lo remplazo por esto, hago este juego porque sé que lo va a poder hacer, hago esta actividad porque la familia la va a poder realizar, pero no queda esto de decir me quede ahí, no, todos los días aprendo algo nuevo, a pesar que me queda poco para jubilarme, pero todos los días aprendo algo nuevo, es un desafío constante, lo que si uno tiene que involucrarse, porque es lo que uno eligió, yo amo la docencia, y a mí me encanta preparar hacer cosas, pero uno tiene que involucrase mucho en la tarea y más si es con los chicos, la predisposición de uno tiene que ser constante uno tiene que llegar al chico entonces nosotros que estamos constantemente con ellos son cuatro horas que estamos, pero en esas cuatro hora las vivencias son múltiples y el desafío es a diario y nosotros tenemos que poner el cuerpo todos los días, pero no el cuerpo y decir ¡huy ya prepare el material! No, es sentarnos con ellos en el piso, hacer ronda, jugar el juego tiene que ser por algo, tiene que servir para algo, entonces la verdad que aprendizajes, muchos, he pasado por distintas salas, por distintos niveles, he trabajado desde bebes a nenes de cinco años, he trabajado en escuela primaria, pero para mí los chicos son algo muy importante, más allá que una termina cansada, pero, uno eligió esta profesión, esta profesión no se elige por decir uy voy a conseguir trabajo enseguida, se elige por vocación.

Docente 7. Profesora de Nivel Inicial

E: ¿Cuántos años hace que trabaja en el Nivel Inicial?

D: treinta años...

E: ¿y cómo fue la experiencia en la institución, en el 2020 durante la pandemia?

D: la verdad que fue inesperada, fue estresante, sumamente estresante porque yo soy una persona que no le gusta trabajar demasiado con la compu, yo prefiero el papel, la

fotocopia, dame para leer, para escribir, para subrayar, el tema de la tecnología me superaba un poco, fue terrible tener que estar sentada, yo creo que fue más estresante que estar todos los días en la sala, en la sala tenes el día a día, le ves la cara a los chicos, sabes como están, tenes un termómetro facial importante, en la compu no, los teléfonos no daban abasto quedaron obsoletos totalmente, y otra cuestión que uno le pone el cuerpo a jugar con los chicos acá en la sala pero otra cosa era ponerte ahí en la pantallita, a los mismo nenes les costó un montón, de los 22 alumnos que tuvimos en alguna sala, eran menos de la mitad a veces para hacer las clases, tenías nenes que son hiperactivos y con alguna dificultad y no podías tenerlo frente a la cámara, nos pasaba con uno, que terminaba yo charlando con los Papas que más podíamos hacer con él, mientras el nenito corría por atrás en calzoncillos viste y pasaba... nium por un lado, hola seño decía y pasaba de vuelta, viste, todo en calzón, pero claro que lo vas a tener si acá vos tenías que hacer diferente he, utilizar diferentes estrategias para que estuviera haciendo las actividades que un juego que el otro, que brindarle otro material, imagináte no había mucha diversidad, o por lo menos no teníamos el recurso de la diversidad en la pantalla porque qué otra cosa le hacías viste, o sea hay momento en los que ellos necesitaban por ahí, nose en el día a día en la sala por ahí tenes nenes que necesitan venir a sentarte a upa tuyo y un abrazo y bueno, no hacer lo que el resto está haciendo, vos se lo respetas, con la pantallita olvidate, al volver era estar mirándose, viste uno en cada punta, porque el mensaje era no juntos, no cerca, no esto, no... viste, y vos decís, bueno y que hacemos si el jardín no es para esto, no estábamos preparadas de ninguna manera, ni en lo personal, ni en lo social, así que costo un montón. Yo soy docente de primaria entonces muchos de los nenes que tengo, que tuve en jardín que por lo general la sala de cuatro (4) y cinco (5) después me los encontraba en primero o segundo grado, al haber encontrado esos chicos vos ves la diferencia de la falencia, la falta que les hizo el Nivel Inicial a esos nenes en primer grado, desde agarrar un lápiz, desde cortar, trozar, sentarse, escuchar, respetar todo lo que uno hace día a día la rutina diaria, le faltó un montón y yo lo pude ver no me lo contaron, viste cuando vos decir... y nosotros eso bueno grupos anteriores que tuvimos vos ves que la dinámica, el formato de niño que sale del jardín tiene un montón de herramientas y estrategias para poder afrontar un primer grado, un aula diferente, varias docentes, otro tipo de estructura que tiene la primaria de educación y estos chiquitos, los hijos de la pandemia, no la tuvieron y entonces las chicas decían como puede ser!...bueno

entienden la importancia del jardín, o sea acá jugamos... sí! jugamos, pero se están inculcando tanta cantidad de cosas, que no es solo conocimiento, y entonces cuando ustedes lo reciben en primaria tienen, sobre que construir, estos nenes tuvieron muy poco sobre que construir, los Papas hicieron lo que pudieron, alguno lo que quisieron y algunos no quisieron hacer, y eso se súper vio en primer grado, porque los nenes que hay en la casa vos ves como toman el lápiz, vos no poder llegar a un primero y ver que una criatura te agarre el lápiz así (toma el lápiz con la dos manos), vos decís ¿no había adultos en esa casa? Porque más allá de que la familia tenga o no acceso a la educación, el agarrar un lápiz, sea así o de otra forma, vos lo has visto en todos lados, tenes contacto, pero que vengan los niñitos y te agarren así un lápiz, ahí vos decís ... ahh ¿qué paso? Entonces ahí yo creo que también este prejuicio del jardín, porque entre niveles hay ciertos resquemores no... yo me acuerdo patente que los de secundaria nos reclamaban a los de primaria que entregábamos nenes muy mameros ... las maestras de primaria son muy mameritas, acá vienen al secundario, te decían... si hermano, pero tiene once años, viste, ¿no tiene dieciocho! ¡Tenele paciencia! y con el jardín lo mismo, en el jardín juegan así viste, eso nomás, ahh ¿viste lo importante que es? Vos quieres que el pibe te corte la fotocopia, te pinte adentro, bueno pero es el trabajito de hormiga que hacemos todo el tiempo en el jardín, que después rinde sus frutos cuando el nene puede, ahora de un tiempo a esta parte, muchos nenes ya saben lo que es un cuaderno, como se maneja, porque tiene hermanitos que todo el mundo escriben en la casa, entonces ellos entran a primero también con otra herramienta en el jardín en los últimos meses se utiliza un cuaderno como agenda, dibujamos lo importante que hicimos hoy, vamos registrando alguna cosa de algún juego, no como se usa en primaria sino más desestructurado y ya te digo como una agenda o sea no tan importante y bueno eso ya es un paso adelante, nosotros le sumamos todo lo demás y bueno y ahí las maestras dicen bueno, este año al charlar con algunas, que también me tocó empezar el año y para mayo me encuentra también en primer grado trabajando cubriendo una suplencia, pero ya tenían otra herramienta los chicos ya los veías con otras condiciones de prestar atención, cada uno desde su individualidad viste, pero todos tenían otro tipo de herramientas, pero yo creo que el 2020 dejó un antes y un después del Nivel Inicial y un antes y un después de las familias también, se dieron cuenta o pudieron re valorizar un poco más lo que se hace en el jardín pero sin embargo es volver a remar todos los años con esto de si quiero lo mando si quiero

no lo mando y nosotras sobre todo las más grandes les decimos, presten atención Papas porque después en primero están peleando, no aprende a leer, no aprende pero antes de aprender a leer, antes de aprender a escribir el nene necesita amasar, necesita cortar, necesita trozar, necesita hacer juegos de manos, para que la mano esté en condiciones de agarrar un lápiz, para que el cuerpo esté en condiciones de ir a sentarse un rato más de lo esperado de lo que hacemos acá, en un pupitre solo con todas sus pertenencias y cuidar, si nosotros le vamos brindando estrategias y herramientas pero hay que apoyar desde todos lados.

E: y en ese año estaba en salita de cuatro (4)

D: si, sala de cuatro (4).

E: ¿y cuáles fueron los mayores desafíos?

D: a mí personalmente la tecnología me supera, entonces ahora hemos agarrado un poco más la herramienta pero la tecnología fue terrible, porque no poder conectarte, la mala conexión se veía cortado, ya si tenías diez nenes conectados olvídase, se cortaba no podías escucharlos bien y después te mandaban audio ellos viste, con lo que habían querido decir y vos no tenías, por lo menos yo no lo tenía un límite horario, entonces el teléfono sonaba a cada rato, sonaba a cada rato y algún nene te preguntaba y te decía algo, te mandaba un mensajito, te mandaba la canción ponele el horario era a la mañana, pero te lo mandaban a las seis de la tarde a las ocho de la noche y te mandaban la canción que habían estado practicando porque querían que vos la escuches y no había un límite o sea estabas en la escuela las veinti cuatro, siete era una cosa... vos te dabas cuenta que terminabas nose por ahí el fin de semana igual te mandaban cosas y uno no se daba cuenta y estaba más contracturado, mas estresado, mas ...y vos decís, no, no, no vuélvanme a la clase por dios, yo quiero levantarme temprano todos los días, venir al aula todos los días, jugar todos los días, tirarme al piso, aunque la rodilla no me dé, lo que sea, pero es el contacto, perdes la noción de lo que les pasa a las familias porque ves cómo.. es como que, en ese año, veíamos fotos, foto, foto, foto del chico, foto del chico, foto del chico, nosotros en el día a día vos no ves la foto, vos ves a la familia, ves a la mama llegar con una cara, al nene llegar con una cara, entonces vos sabes si ese nene viene bien, si viene triste si hay algo que está pasando, en lo que vos puedes colaborar. Ahora que viene toda la jornada de violencia de genero uno se pone a pensar ese año todo lo que habrá pasado y que uno no pudo intervenir como institución o como agente público, no podes intervenir, no podes

colaborarle, o sea acá ellos vienen y le ofreces un mundo donde lo que le esté pasando en casa, le duela un poco menos porque ofreces oportunidades, que jueguen, de que hagan otras cosas, viste, en si no le vas a sacar los problemas que tiene, pero por lo menos vas a distraerlo de su realidad un rato ofreciéndole otras cosas de calidad, un tiempo de calidad con un docente que está para ellos, que eso no pudimos vivenciar en la pandemia, vos no sabías y después que volvemos ahí te diste cuenta que las familias se desmembraron que hay chicos que no están, que hay familias que no están, que hay papás que no están. Tuvimos en la institución algunos suicidios, entonces hay cosas viste que uno no alcanzó a ver y que después costó retomar, porque era mantener la distancia y ¿cómo hago yo para saber cómo estás vos? si vos venís con el barbijo hasta acá, me traes el chico lo dejás, porque tampoco podés entrar entonces...y nos quedaron he, nos quedaron resabios del 2020 y nosotros nos damos cuenta en el ingreso en un momento en el saludo a la bandera todos los papás estaban atrás en la ronda, y se cantaba y no perdías un chico los papas participaban, después que dejamos de hacerlo, porque tuvimos que dejar de hacerlo por esta cuestión de la pandemia y al día de hoy los papas siguen quedando en la puerta, pero no porque uno les diga, es como que a todos nos quedó esa cuestión del respeto por la distancia, viste, pero bueno, los nenes también quedaron tan saturados de la tecnología que hoy día te manejan el dedito para todo y cuando vos le das algo para hacer manual les cuesta mucho, hay una generación que, esto (agarra un lápiz) le cuesta mucho, la aprensión, estas cosas les cuesta un montón, la atención, porque se acostumbraron a que vos aprietas un botón y ya, salió, en cambio si vos le pedís un juguete ahora...no no para un poco que ahora hacemos otra cosa, no están el ya, en el diario que lo que hacemos en cualquier de lo que hacemos en cualquier ámbito de la vida, pero en la compu si, en el celular si, en la Tablet si, y eso creo que nos va a costar hasta el día de hoy aún, sacarlo, en algunas reuniones para que el nene se calle... pin el chupete electrónico porque yo...de última lo que buscamos fue.. sabes que hay unos jueguitos interactivos geniales que hacen, para ayudar sobre todo en primaria, para leer, porque para asociar dibujitos, tuvimos que nosotros ponernos a investigar para poder darles herramientas tecnológicas a los padres ya que están porque no los vas a poder sacar de un día para el otro, está instaurado en la casa.

E: ¿Y qué significado la enseñanza, mediada por el uso de tecnología, respecto de las interacciones sociales, se pudo dar un intercambio?

D: y en algunos sí, pero es lo mismo de siempre, en algunos casos donde ves que la familia pudo comprometerse un poco más, pudo tener una disponibilidad un poco más, ahí sí vos vías, había un ida y vuelta, en otros no tanto, entonces hay algunos que como no tenían tecnología, bueno en un momento no se pudo, pero después cuando se flexibilizó un poquito, nosotras preparábamos bolsitas con materiales didácticos e íbamos a las casas y se los dejábamos o los traíamos todos acá y decíamos tal día la salita de cinco viene a buscar su material, teníamos mesitas en el hall de entrada y decía, sala de la señora Claudia, sala de la señora Ceci, estaban las cajitas con las bolsitas que había que llevar, con toda la explicación, para esto nosotras tuvimos que rastrear, que papá sabía leer, cuales no y entonces dejábamos cosas que pudieran jugar, pero sin demasiadas reglas tampoco, porque no estas vos para mediar el juego, entonces tenías que dejar al papá, que era lo que más nos costaba, que el papá ocupe tu lugar, en esto de transmitirle el juego de ver sí, pero sí pero si si, eso no era lo que yo quería, yo quería fue fuera por acá el tema, el papa lo hacía más simple, y hacia otras cosas, nos costó delegar la educación que nosotros teníamos que hacer nos costó un montón, fue bastante frustrante, porque todo lo que hacíamos, nosotros hacemos planificación, objetivos, propósitos, contenidos, actividad todo eso no lo podíamos llevar a cabo vos veías tus proyecto y decías no, no logre esto, yo quería... no no lograbas nada! Nada de lo que vos habías propuesto, se lograban otras cosas, mantenías el contacto presentabas una canción, la aprendían y charlábamos sobre algunas cosas, un tema por ejemplo el 25 de mayo que trabajamos las construcciones de las casas y ellos después tenían que mandar fotos de cómo habían hecho una casita, ahh te lo mandaban y esto y lo otro... trabajamos artística con Yayoi Susana, me acuerdo que era, es una artista japonesa que utiliza círculos, entonces ellos tenían que intervenir algo de la casa con círculos, entonces ese día sí, fantástico! Había soberos ollas llenas de círculos, y te mostraban, yo hice esto, yo hice o, sea había uno le fue buscando, pero y todo lo que fue papelería y era bueno anotar lo que los cinco o seis, siete u ocho como máximo diez de los veinte te habían podido responder, eso mismo tenías que bajarlo a un papel para dárselos a los papas, que no tenían acceso a la tecnología, que eran varios. Y tenías que llevárselos a las casas o tenías que esperar que vengan. Tuvimos que hacer mucho trabajo social porque también hubo casos en donde el encierro mato el trabajo de algunos papás que hacían changas y tuvimos que sostener a las familias desde otro lado desde donde se podía. Nosotros acá no somos un jardín que, de comedor, nosotros damos

la merienda y el desayuno y ahora se ha incorporado lo que es una colación que es una fruta dos veces por semana, entonces todo lo que estaba quedando acá, no era que se echara a perder como leche, harina, ese tipo de cosas, bueno se armaron bolsitas, se pidió autorización y se armaron y se repartían en las familias que uno podía ver que, la estaban pasando mal. Después se hizo una colecta y la mayoría de las familias que podían colaborar colaboraron y se repartió a una familia que la estaba pasando más que mal, entonces, la tecnología ayudo en algunos casos y en otros nos frustró bastante a mí por lo menos como docente, me frustró bastante en al no tener el contacto, viste, personal con los chicos y con las familias, así que, en ese aspecto, mucho de los contenidos que quisimos dar, no pudimos lograrlo en un cien por cien. Yo creo que pensándolo hacia el 2020 un cincuenta por ciento de todo lo que hubiésemos querido y teníamos intenciones de dar. Vos preguntas hoy y hoy quizás las maestras en la sala, y un ochenta por ciento de todo, porque siempre hay cosas que afectan no, el año escolar, hay cuestiones que van surgiendo, que hay paro, que hay... se suspenden las clases por la calefacción tuvimos que suspender este año, una cosa o la otra, ponele que el ochenta por ciento, el ochenta y cinco por ciento de todos los contenidos que vos tenías que dar se dieron. Y en pandemia no, en pandemia un cincuenta, yo creo que es mucho.

E: y las estrategias de enseñanza, me comentabas lo de la cajita, aparte de eso trabajaron también por Classroom

D: hicimos los Classroom, si si hicimos los Classroom, pero había gente que no tenía acceso a la tecnología, no tenía un teléfono, no tenía una compu, compu bueno, cinco ponele con mucha furia el resto era el teléfono. Y cuando estaba todo saturado olvídase no te podían conectar, entonces utilizábamos los grupos de WhatsApp y mandábamos videitos cortitos de ponele, nose, había un juego para recortar, entonces o lo mandábamos por foto, porque encima tuvimos que aprender que los videos pesan más que una foto y que un video por ahí, nosotros lo podemos hacer, pero por ahí vos no lo podés abrir, entonces. Actos virtuales, también lo mismo, como preparamos un acto virtual y que todos participen de lo virtual, bueno... como fuimos aprendiendo cosas he de la tecnología fue terrible, tuvimos que aprender un montón, entonces también se usó, se agilizó con el grupo de whatsapp, el profe mandaba una canción, grababa y los chicos después le mandaban, suponte él mandaba y después contaba adivinanzas, viste, ¿Cuál canción era la que hablaba de tal cosa? Esta, esta o esta y los chicos ponían y así, entonces después le

mandaban un audio con las respuestas, y bueno. El Classroom tenían cinco o seis, en el WhatsApp teníamos a casi la totalidad, menos a los que no tenían ningún tipo de elemento para conectarse, más que el teléfono, así que eso también nos permitió, ¿el Classroom fue utilizado? Sí, ¿Cómo hubiésemos querido? No. Se usó con muy pocas familias, viste, dada la mala conexión que había en ese momento acá y que todo el mundo estaba conectado a todas cosas, así que, pero el whatsapp nos agilizo un poco también y después esto de las fotografías, los audios. Habíamos hecho un programa, los viernes mandábamos un cuento, se llamaba “Cuentos para dormir”, entonces la idea era que lo escuches, vos con tu hijo a la noche, cuando él se va a dormir, sabemos que muchas familias no leen, no le leen cuentos a los chicos, entonces bueno preparamos eso, nos grabamos nosotros leyendo un cuento y ellos tenían que escucharse nada más a la noche, era simplemente con el objetivo de propiciar el encuentro de lectura, pero sin que ellos lean, sino que escuchen, también le están leyendo algo viste. Y por ahí nos contaban si les había gustado o si no habían tenido tiempo de escucharlo viste, lo que sea.

E: y en el caso tuyo, te grababas en tu casa ...

D: quinientas cincuenta veces (risas), para que salga más o menos, viste que yo soy de la generación vieja, yo audios no te mando, yo te escribo... ahora mando audios a cada rato. Viste que uno se escucha y dice, no me gusta cómo me escucho, entonces era grabar, empezabas a grabar... el perro, el vecino con la máquina de cortar pasto, tu hijo que se levantaba, ¡Má! tal cosa ... dios mío! Y bueno todo eso terminabas grabando, nos levantábamos temprano, todas estaban muy temprano levantadas, ¿hicieron tal cosa? No yo hice esto, yo hice lo otro, ah bueno, me parece que esto puede dar resultado... ah bien. Estuvimos muy contactadas, más que viniendo día a día, entonces estábamos, apoyándonos, por ahí era ver...no esto no me dio y ver la frustración que teníamos cada una, no era la cada una era la de todas. Entonces nos poníamos a charlar, por ahí bueno, la pandemia nos hizo hacer otras cosas que no hacíamos diariamente y bueno a mí me encontraba a las dos, tres de la mañana cocinando, haciendo alfajorcitos, con los ojos como el dos de oro, porque no tenía sueño, por esto de todo el encierro y entonces con las compañeras con las otras también, una estaba cocinando, quizás la otra estaba pintando y la otra estaba mirando tele porque estaba, no tenía sueño tampoco, entonces esto de conectarnos y charlar a cualquier hora, también fue sostén del grupo, porque vos cuando venís acá, ves compañeras que ves que están mal por alguna cuestión, familiar, lo que sea

y uno charla y le ofrece un libro y se junta un ratito antes de entrar a la sala, y se junta un ratito antes de irse a la casa y ese espacio, se notó que faltaba. Faltaba a los chicos el abrazo de la seño, imagínate a las colegas, el abrazo o la palabra del otro, entonces, por ahí esto nos sirvió también, agilizamos el grupo de WhatsApp en sostenernos como grupo viste y como persona también, entonces charlar, bueno esto y lo otro, hice esto, no ya estoy re podrida de estar encerrada que podía,...no pero hacer lo otro...bueno pero nose que para hacer, ah pero podes hacer esto, podes hacer una maseta con esto, ah mira quedo así, che la actividad de tal, como hago con fulano, tal cosa...ha mira, yo hice esto, yo hice aquello...ah. Y ahí juntabas ideas y le mandabas, viste a ver que ... nos juntábamos un ratito, viste, así como una desesperanza, viste cuando vos decís tenes ganas de ir pero sabes que no podes juntarte, cuando veníamos a dejar las tareas. Entonces veníamos todas un día y en cada mesita dejábamos la bolsita y esto y lo otro y charlar un ratito, como si no hubiésemos charlado nunca y estábamos todo el tiempo en contacto por WhatsApp. Pero ahí te dabas cuenta de la necesidad del otro, de estar en contacto, con el otro, no fue terrible.

E: ¿Y se pudieron desarrollar trabajos interdisciplinarios que promuevan el intercambio?

D: yo creo que sí, ponele, hicimos los actos, por ahí tuvimos de darle una vuelta, y por ahí nosotros le preparábamos un acto del 25 haciendo nosotras de éramos las vendedoras ambulantes, ya habíamos trabajado desde todas las áreas, abordado el 25 de mayo, después nosotras no grabábamos haciendo de vendedor ambulante en los patios, imagínate si no se podía anda, entonces cada una con lo que tenía en casa, disfrazarse, pintarse, andábamos por los patios haciendo de vendedor de esto, vendedor de lo otro, después se cantaba una canción todos juntos, se pidió a las familias un aporte para armar una canción todos cantaron algo y el profe armo una canción de todos juntos. Estaba la chica, una de las chicas que estaba en cambio de función y ella tenía proyecto de biblioteca, así que también, había un día a la semana que ella era la que por WhatsApp aparecía o por el Classroom con títeres y les contaba cuentos y después ellos hacían alguna actividad, nosotros la retomábamos desde la lengua, desde la oralidad, viste, así que, yo creo que hubo, que faltó, seguro, que podríamos haberle buscado otra vuelta...y seguramente, pero en ese momento, se nos ocurrió lo que se nos ocurrió, después vimos actividades de otras escuelas de otros lugares y decíamos...mira que bueno hubiese estado hacer acá, pero bueno a cada uno a cada grupo viste, lo que le surgió y pudo hacer.

E: ¿y hubo alguna relación entre pares que ustedes hayan podido evidenciar, ellos se conocían cuando se conectaban? ¿se tomaba asistencia, los nenes se conocían sus nombres

D: si por lo general acá, al venir de sala de tres, cuatro y cinco se conocen, fue muy duro con el grupo de los chiquitos porque ellos no tenían experiencia la mayoría, entonces, fue muy duro poder encontrar la forma de llegar a ese grupito, porque encima la atención que le podían prestar a la compu era mínima, así que yo sé que las chicas ahí, remaron muchísimo y algunas cosas no se podían hacer así que se limitaban a mandar canciones, videítos con canciones, canciones con las manos, lectura de cuentos viste cosas muy, que los papás... ahí si eran encargados los papás de transmitir cien por ciento viste. Lo más grande viste vos lo mirabas, les decías vamos a hacer esto...hola Valentina y la otra saludaba, hola Fiorella, se saludaban entre ellas porque ya se reconocían, lo que tenía de bueno acá era que ya se conocían del barrio, aunque no hubiesen venido al jardín, se conocían del barrio. Y a parte nosotros creo que fue...que vinimos una semana a clase y después salió lo de la pandemia ¿no? Creo que tuvimos cuatro días, porque hubo un día de esa semana que fue feriado o algo paso que...y claro alcanzaron ellos a verse las caras a saber quiénes eran y después listo, desde ese día nos despedimos hasta el lunes y el lunes nunca llego y nosotros no lo entendíamos, menos lo van a entender los chicos, entonces fue complicado, complicado para ellos, porque después no tenían la noción de grupo de pertenencia.

E: ah eso te iba a preguntar...

D: claro, porque nosotros, ponele, por lo menos yo trabajo haciendo que ellos, lo primero que tenemos que hacer es reconocer al otro y respetarlo y ayudarlo, la ronda que hacemos ¿para qué es una ronda? Es para mirarnos y es para poder ver la cara del compañero y darme cuenta si vino triste, si vino alegre, si le pasa algo, si le duele algo y bueno se trabaja mucho.

Nosotros tenemos un proyecto en la escuela que es “emociones” eh donde apuntamos mucho a esto que ellos valoren las diferencia y valoren al otro en como es y con todo lo que trae y podemos solucionar los problemas desde ahí. Entonces yo sé que el otro no opina igual y bueno entonces darles herramientas para... y si no opina igual entonces que hago voy y le pego, le insulto, le grito, no juego... bueno, veíamos videítos, cuentos y ellos hacían, tenían acciones después que vos sabías que los ibas armando como grupo,

ellos salían a algún lado, ponele a los de cinco yo les decía siempre...ustedes son los más grandes colaboremos con los más chiquitos, si yo le muestro al más chiquito que del tobogán me tiro sentado, el más chiquito lo va a aprender, pero ahora están ustedes que ya lo aprendieron, así que ellos eran unos señoritos ingleses, ellos llegaban y sabían...nosotros esto, nosotros lo otro y ellos colaboraban divino, pero vos lo vas armando en la medida que le vas proponiendo estas acciones, viste, cuidemos al otro, me cuido yo, hago situaciones, después a la vuelta, esto del abrazo significaba tanto, tanto y en uno de los cuentos que habíamos leído la necesidad del abrazo hay videos cortitos que usábamos de Pixar hay unos muy lindos, hay uno que se llama "Navidad" que es de un erizo, viste, es bellissimo, bueno con ellos lo trabajábamos, en cada sala trabajamos el mismo video, pero después cada seño en su sala lo adecuaba de acuerdo a la edad y a ver cómo le daba una vuelta al grupo y todo. Y yo tenía a los de cinco en ese momento, claro, y ellos vieron un día, había un nene que estaba súper mal, porque su abuelo que estaba en comodoro la estaba pasando muy mal, estaba enfermo y él quería verlo y andaba todo pachucho y uno de los chicos me dice ...le digo bueno vieron que no quiere jugar así que vamos a respetar, que hoy no juega porque no anda bien... viene uno y me dice, seño... ¿y no necesitará un abrazo? y viste cuando vos logras que un pibe solo te diga eso...listo ya está, sabes que, si no sabe contar hasta diez, no me importa en este momento, porque lo va a aprender, pero esto que está valorando ahora, lo aprendió ahora y le dura toda la vida y después fueron y lo abrazaron...el otro estaba con una sonrisa de oreja a oreja, entonces todos los fueron a abrazar y vos decís bueno, ahí te das cuenta que es un grupo, te das cuenta que el trabajo diario de la rutina, que a veces parece monótono, que decir...ah otra vez la ronda... y si hay días que no podías hacer ronda, depende como vinieran, no haces ronda, pero como funciona porque en el momento de charlar y de mirarse está ahí y vos le das la oportunidad de que puedan hablar de algo que les pasa, vos decir...y son chiquitos...pero esos chiquitos tienen tanto para decirte y tanto para hacer por el otro que si no lo fortalecemos nosotros ahora acá, después olvidate, no lo logras, entonces si ya tienen la base los otros niveles se tienen que encargar como de que, afianzarlo más viste, de fortalecerlo, por ahí no se lo hace, pero bueno nosotros desde acá los largamos ...

E: que interesante lo que me contas... y que relaciones se trabajaron y de qué manera, en este contexto mediado por la virtualidad

D: y más que nada yo creo que fue lo del juego, el juego como jugador, el juego... porque nose el profe de gimnasia, planteaba juegos con cosas que podías tener en el patio, saltar baldosas, hacer una rayuela y compartirla con la familia, entonces buscábamos que a través del juego el grupo familia también participara, estuvieran todos, entonces era armar una rayuela, era armar una casita, armar un puente con lo que tengas en tu casa, sin tocar el piso y después te mandaban los videítos, los palos de leña y ellos pasando por arriba, las sillas pasando por arriba, unos refugios, viste, con sábanas, sillas... que calculo que hoy en el día a día que vos vas salís de tu casa, dale que tengo que ir a trabajar, dale que tengo que ir a dejar al otro al poli, dale para acá, que se yo, cuando te quieres acordar hay cositas que se te pasan y en esto era todo el tiempo estar jugando con alguna intención. Después ellos te contaban y ahí vos trabajas el relato, el orden de la secuencia, que hizo primero, que hizo después, la frustración, importantísimo, trabajar la frustración en el juego, se te dio vuelta el ladrillo, tocaste la tierra, que te pones a llorar... no, bueno haber armémoslo de nuevo, revisemos que paso, este, entonces yo creo que el juego fue la base de todo. Que te vas a sentar a decirle, bueno hacemos una línea no... era jugar, plantearles el dado y yo tiraba el dado... ah yo saque cinco, vos cuanto sacaste vos, yo saque tres, ya tenía el dado para jugar y ver quien gana... era lo más dinámico, viste, después hicieron, que quedo a la mitad esa propuesta, de hacer ladrillos de adobe, entonces hacían barrito, la idea era poder hacer una casa viste, entonces bueno algunos pudieron hacerla, otros nos, les daba asquito tocar el barro, decía una mamá, que si hubiésemos estado acá en el jardín olvidate, sabes cómo hacemos una casa de adobe, porque a todos les encanta el barro pero depende como uno se los muestre, se los proponga. Nosotros acá hacemos cosas que las familias no logra, vos decís ¿Por qué, los tienen amenazados? No, porque la propuesta es otra cosa, acá les decir, acá podemos hacer y tenemos permiso de hacer cosas que en casa no nos dejan, ¿ustedes en casa juegan con polenta? no ni a palo te dejan, pero nosotros acá si porque no tenemos tierra, entonces en una sala tenemos toda una playa de arena de polenta, hay tesoros escondidos y hay que buscarlos, entonces les escondes cosas y ellos van ahí, con la cucharita ahí buscando, son los piratas y le agregas cosas, un barco, le agregas otro y vas sumando viste, y ellos vienen a sumarse a eso, y ninguno te dice que no. Ahora capaz si vos estas en la casa y pones polenta arriba de la mesa y te la va a rebolear, se la va a tirar al perro, al gato, se la va a comer y ya está, entonces la intervención que uno hace acá, es como ellos te toman la actividad, y entonces

te dicen ah pero en mi casa no hace eso, en mi casa se porta bien o en mi casa se porta mal, como acá, y acá uno le busca la vuelta viste, porque estamos para eso, para buscarle la vuelta. Pero yo creo que el juego fue lo fundamental, buscarles diferentes formas de encarar el juego y las reglas del juego y el hecho de ser un jugador que tiene su complejidad, hay que aprender a esperar el turno a respetar el turno tener paciencia a saber que por ahí ganas y por ahí perdes, a ver como lo manejamos, bueno aquí hay otra posibilidad de encuentro de juego, que puedes proponer nuevas reglas, que tenes que respetar las que están viste, entonces yo creo que eso fue central, verlos jugar y seguir jugando y proponer situaciones de juego.

E: ¿Y de qué manera se trabajaron los hábitos y rutinas, mediados por la tecnología?

D: y ahí, mucho no podíamos tener injerencia, también saltaba a la vista, viste cuando te dicen, no, no si tomo la leche ...y los nenes...mentira, le decían al padre, mentira si no me diste la ...!Ay!, viste cuando vos decís...bueno... Ahí aprendimos que habían cosas que uno las sabe, pero bueno pero ya había que dejar de preguntarlas o de decirlas, porque metíamos a los nenes y a las familias en un embrollo porque es cierto. En época de pandemia muchos se levantaban tarde, por ahí comían a cualquier hora, olvidate del cepillado de los dientes, algunas familias si, otros no, la gran mayoría no, entonces mucho no pudimos ahondar, porque aparte era conectarnos en un momento en el que había buena señal, y capaz que la señal y capaz que la señal estaba a las doce, imagínate todo el ruido de las ollas ahí atrás, y los nenes tratando de contarte alguna cosa, o los encerraban en alguna pieza para que se escuche bien, pero la señal no era tan buena, y ellos te iban contando alguna cuestión, pero que hiciste hoy, no me levante y me lave... pero, ahh de ese no me olvido más..."mi mamá me mojó el pelo, pero no me bañé he, me mojó el pelo nomás" (risas) viste cuando vos decís bueno, está bien... me duele la muela seño, que se yo, pero bueno viste que tenías que cepillarte los dientes, no porque mi papá me compro, un nose que un chocolate, bue...viste, esas cosas. Y mucho habito no pudimos abordarlo como se aborda en la presencialidad, porque ahora a la tarde los nenes empiezan a trabajar con el cepillado de los dientes, entonces ellos van a traer sus cepillitos, se cepillan, miran que algunos no tienen dientes, pero porque los caramelos han hecho estragos. Cuenta una de las nenas que fue a la dentista, le tuvimos que nosotros sacar un turno, porque también no la llevaban y traer una criatura todos los días con dolor de muelas es terrible, entonces a raíz de eso empezamos con esto. Y el hospital vine ellas están dispuestas a venir a dar

la charla ha venido la odontóloga a conversar con los nenes y bueno el hábito, trabajado acá, en plena acción en el lugar, eso ha dado resultado, en la compu no nos dio mucho resultado, trabajamos con cosas básicas viste porque no...

E: ¿Y la institución acompañó ese tiempo?

D: si, yo creo que se acompañó hasta donde pudimos y cuanto nos permitieron acompañar, porque ya te digo hay familias, tenían otra necesidad, que aprender un jueguito, y por ahí mandabas algo para pintar y ellos felices, pero de repente no tenían con que pintar, tuvimos que salir a ver dónde tenemos, que lo que hicimos, bueno después fuimos recuperando material, fue dar el material del Jardín, todo lo que era marcadores, lápices, crayones y quizás vos tenes unos crayones en casa, pero y el que no tiene, no te voy a dar una hoja para pintar si no tenes como pintar, más vale que no me vas a hacer la actividad, entonces que hacíamos, charlamos con las chicas, vinimos un día acá, y dijimos bueno, con todo esto, cuando se nos permitió poder venir al jardín eh, con todas las medidas de seguridad posible, vinimos a buscar, ¿les parece, damos los crayones? Y si, después cuando volvamos a presencialidad, y bueno hacemos una rifita o algo y recuperaremos, que se yo...listo. Se dieron crayones, marcadores, pinturas que hicimos unas paletas para pintar y le íbamos echando en las tapitas de gaseosas un poquito de tempera a cada uno, en una bolsita con un pincel, que tambien quedamos sin pinceles, pero bueno, con un pincelito, todo bien cerradito para que no se seque y lo lleven a la casa. Y después ellos te mostraban que habían hecho, que habían pintado, esto y esto, y las mamás te ponían, seño, le re gustó pintar con tempera, seño le re gusto esta actividad, tal otra, tal otra viste...así que ese intercambio tambien, hubo mucho intercambio con las familias, desde lo que les gustó, desde lo que pudieron hacer, de lo que no quisieron hacer. Había nenes que estaban negados con la escuela, no querían ni conectarse, no querían ni hacer los libros ni querían nada. Empezamos a prestar libritos, pero eso sí, tenían que traerlos sí o sí a la otra semana y bueno, algunos se nos perdieron, pero la mayoría volvieron y tambien no no quería leer libros, solo quería leer libros que tenía en casa, nos mandaban videos, nos mandaban cada video...nos mandaban cada video... Ay fulanito te quiere leer un cuento seño, mi hijo te va a leer un cuento seño, es un libro que uso yo dice...un libro de grandes, viste, tenía poemas, nose manda el videíto, manos mal que me lo mandaba al correo particular mío, el nene, desnudito, viste recién levantado, peor cuando yo te digo desnudo, desnudo, sentado en la cama, sentadito con el libro acá,

tapando sus partes y el leía...y yo decía en otro momento de la vida, vos no me mandas un video de esos, está bien, no se le veía nada y está bien era un niño...y yo digo ¿y la privacidad de esa criatura? Por lo menos le pones una ropita, un pijama, un pantalón corto al ser un varón si tiene el torso descubierto era menos chocante, pero y vos decía... y no fue el primero viste, también mandaron uno donde estaba bañándose él jugando con un librito esos de agua y me leía y que se yo... vos decía, viste ahí los papás que perdieron como... hoy si vos le pedís una foto, nunca te van a mandar una foto así, pero en ese momento no, como fue tan cotidiano estar sin vestirse en la casa que, paso a ser como natural después mandarte una foto en ese estado, está bien no se le veía nada, como yo te digo, pero, no sé si era la mejor forma de mandarte un video... y hubo chicos que necesitaban un acompañamiento más particular en esto, que vos sabías que iban a tener la necesidad de una MAI o ...y no los podíamos acompañar como queríamos y eso después se notó cuando entraron a la primaria, pero este nene, pero este nene, bueno a explicar en prime el informe, lo que queríamos explicarles de, bueno como aprende, cual serían las estrategias de entrada para el aprendizaje, como...porque hubieron cosas que no pudimos ayudar, y hubo cosas que eso fue también bastante frustrante, que no pudimos ver, porque de los nenes que no teníamos contacto, hay cosas que no pudimos ver, viste...y como entra, y como va a entrar y que sé yo si vos me preguntabas como entra con que, en qué nivel, con que...no sé cómo entra a primaria, porque no lo vi, porque la llame a la mamá y ella me contaba algunas cosas, pero no es lo mismo hablar por teléfono con la mamá que con el nene, y entonces viste, eso fue bastante, para mí que venía acostumbrada a trabajar en aula o en sala y de repente no pantallita de por medio, que llamadita, fue bastante estresante desde ese lado, pero vos decías a pero es menos el trabajo porque no tenes que preparar tanto material didáctico, pero no, el hecho de estar sentado ahí, es como que... viste, se te atrofió la vista, mucha más de lo que ya tenías, lo que es las cervicales, el cuello tener que estar sentada ahí atendiendo, estar al pendiente del teléfono, bueno yo el teléfono de mi casa por ahí lo perdía, no pasaba nada, no era alguien que estaba pendiente del teléfono, en el 2020, pendiente del teléfono y todo eso, quiera o no todo eso te va sumando, sumamente situaciones estresantes. Un día a las dos de la mañana, video llamada una nenita ... hola señor, viste cuando vos decís ¿Qué paso? Te despertás y que hora es, las dos de la mañana, ¿cómo las dos de la mañana?, también agarraban el teléfono a cualquier hora, ya sabían cuáles eran los contactos, viste, pero

vos, pero si no saben leer...pero hay cosas que ellos aprendieron los atajos tecnológicos terribles. Nosotras habíamos cosas que antes de la pandemia, un día vino un nene y dice...Ay seño porque yo juego a nose que nos decía, y nosotras con Cecilia, la seño que te paso mi contacto, decíamos pero como...a no yo te muestro, en google, nose que...dibujitos de tal cosa... y nosotros con los ojos como el dos de...para nosotras en ese momento era una gran novedad, el adulto que éramos antes de la pandemia, no estábamos acostumbrados a interactuar con el teléfono, salvo para llamar, mandar mensajes, buscar alguna información y olvidate hasta ahí nomás. Yo tengo libros en mi casa, viste, no era necesario el ...no no, después de eso empezamos a decir...mira vos lo que son estos muchachitos, tienen un chip diferente y ya lo traen incorporado cuando nacen que a nosotros nos pusimos un cable, porque, no teníamos, somos a batería, nose...así que no, costo a mí me costó, pero ya te digo fue bastante frustrante tambien el hecho de no poder acompañar la trayectoria de cada nene como cuando vos lo haces presencial, yo veo algo y te llamo, mamá tal cosa, charlemos de esto de ...charlo con el nene, voy buscando...acá no, no no se nos cuarto la posibilidad del acompañamiento de poder identificar si tenía algún problema de vista o para hablar, porque por ahí era mínimo lo que hablábamos acá, y no podías vos saber si todas las palabras las pronunciaba bien, o tenía una dificultad, entonces en ese aspecto, yo creo que fue bastante, como que no pudimos hacer nuestra función docente al cien por ciento, yo sentí que nos faltó.

E: bueno y ya para ir terminando, lo que me decías recién, que es lo que se lleva de esta experiencia en tu carrera profesional, de tantos años.

D: tantos años, yo ya me estaría jubilando el año que viene, si todo cierra, no. Estem, no la verdad que fue una experiencia bastante traumática con el tema de las tecnologías, pero tambien dicen no que no hay mal que por bien no venga, vos tenes que aprender que estas en un medio tecnológico y tenes que hacer tripa corazón y meterte a indagar en lo tecnológico. Yo tengo compañeras acá que son muy jovencitas y ellas te manejan ...esto, no esto se hace con esto, esto se hace con lo otro, en dos...ya lo hicieron y te hicieron el bosquejo, la tarjeta, el poster, el otro, el videíto...vos podes estar tres días haciendo lo que otra en media mañana ya te lo hizo, viste. Entonces yo sigo superándome con eso sigo viendo, ay estas planillas como se hacen...ahora me toca estar acá pero, en la sala el aprender a usar otro tipo de recursos con los nenes, me sirvió para eso, pero tambien me sirvió para darme cuenta que no hay como esta profesión, yo si la tengo que elegir, la

elijo de vuelta, yo no estoy acá porque me haya sido corta, o era, en algún momento cuando nosotros estudiábamos, haya lejos y hace tiempo, eran de las carreras más cortas, era de las carreras más simples que vos salías y podías trabajar para poder estudiar otra cosa más complicada y por suerte yo tenía claro siempre que quise ser maestra y yo decía bueno en algún momento podremos, se pondrá a prueba si, si o si no. El primer año que empecé a trabajar tuve la prueba de que era lo mío y ya después seguí, seguí, seguí y bueno quince años en el interior después he...no yo después de toda esta experiencia, vos rescatas esto, no, me gusta esto de venir a la sala, si reniegas de levantarte temprano todos los días, pero me gusta esto de llegar a escuela, llegar al jardín, sentir el olor de la leche que están preparando, que llegan los muchachitos que te atropellas que esto, que te cuenta, que muchos dicen malas palabras y vos los quedas mirando, viste que vienen y te salen con cualquier locura, te cuentan cosas, es que se te enojan, que se te meten debajo de la mesa, que te dicen que vos sos mala, pero después viste, no hay cosa mejor que cuando se van, el abrazo, chau seño te quiero mucho, nos vemos mañana, algunos te dicen ...que estés bien, viste, o que repitan lo que vos decís, porque yo siempre les digo, “están al horno”, “están al horno y hoy están al horno con papas”...viste... seño viste están al horno dicen, y atienden lo mismo viste, cuestiones así que van repitiendo, yo soy o sea, las cosas van acá, la lapicera va ahí, va ahí...alguien la encontró así, mire seño y hacen el mismo gesto que hago yo o las cosas, y son ordenados y saben y les molesta esto que no iba acá este ahí. Y vos cuando ves esas cosas en tu grupo decís, no esto... ya está nos vamos a casa tranquilas, el que vengas y te digan ¿y hoy que hacemos? Que vengan con la pregunta, que vengan, porque cuando un chico no viene algo está pasando, puede ser a nivel familiar, pero, cuando no se quieren quedar y uno se re plantea, pucha estoy haciendo algo mal, algo no me está quedando bien, y cuando vos ves que por ahí decís, pucha de éste no tengo tanta información ¿Qué paso? Me quede con este nene, no le preste tanta atención y uno va reviendo su práctica y decís, pucha, vuelvo a elegir esto he, terminas siempre estresada, tenes que hacer informes, tenes que hacer registros, tenes que hacer planillas tenes reunión con los padres, tenes que ...y...terminas... pero después que terminas, empiezas a mirar el año y decís, mira, que bueno esto, que bueno aquello y te acordas de esto, te acordas de...y el estrés de los papeles de la burocracia que lleva toda la parte docente, eh no la contas, por lo menos yo, se te pasa, de largo, le prestas atención a todo lo otro que hiciste con esto y ni te digo cuando vas por la calle y Eh seño, eh seño,

vos mira a los seños y así (refiere a la altura) el pibe, tres metros de muchachito y vos decís...claro, se acuerdan, y que te saluden es un indicador de que está bueno, o cuando Volves a la primaria el otro día fui...seño llévame al jardín...no ustedes están acá, y se arrodillaban en el piso y decían no si somos chiquititos, mira, mira si somos chiquititos, llévanos al jardín viste, entonces eso no tiene precio, eso no tiene precio, valió la frustración, valió el re pensar, yo creo que el 2020 nos sacudió tanto, de lo que hacemos que ahí uno se tuvo que re inventar con las cosas y decir y ¿sabes qué? no me puede pasar esto de vuelta, y si me pasa, que me encuentre re armado con otra cosa porque a mí me encontré, pero como muy a la deriva de todo tecnológico tuve que pedir un montón...tener que anotarme por internet tener que completar planillas por internet, eso fue lo más estresante para mí, pero hay gente que te dice no...pero viste que ahora... si ahora pero yo no lo hacía, por una cuestión de que ...chicas o entran a la página o traen tres fotocopias o veinte fotocopias...te traigo las veinte fotocopias, pero esa parte fue frustrante, el no poder llegar a los chicos ya te digo con esto de no, del abrazo del verlo de los mocos, de lo que sea, un golpe, el chichón, verlos por ahí que no sabes que más...ojala no vuelvan a repetirlo, y si tenemos que repetirlo yo creo que hay que re pensarlos, como, tendría otros recursos, otras ideas, otras formas, para hacer las cosas, no no, yo si me dan a elegir, vuelvo a elegir mi carrera, vuelvo a elegir esto y es lo que me gusta, a mí me encanta

E: si, se nota, te apasiona

D: me gusta esto y uno va rindiendo la práctica y el otro día hablábamos con las chicas, decían no, viste que estamos cansadas...entonces nosotras acá somos tres o cuatro de las más viejas ya a punto de jubilarnos, yo les decía a las chicas, ¿ustedes cuantos años tienen de antigüedad? ¿vos cuanto tenes cuánto? Ah yo siento, ¿y vos? Yo tres... ah mamita si con tres estamos así, no llegan he, no llegan...dicen no, vos y el año que viene vos sácate las licencias, sácate licencia porque ya te quedan para... te queda el año que viene para jubilarte. Pero vos sabes que yo no me he sacado licencia, salvo las dos veces por maternidad y después porque me rompí el ligamento de la rodilla, pero después no me saque licencias así largas que vos digas, viste, no no porque no hubiese querido, la verdad que no se me ocurrió, y vos ves que las chicas estas, recién se reciben y están todas...y que articulo podría sacar para...vos decís no...o sea y nosotras con las más viejas, siempre lo charlamos, cuando uno se recibió ni siquiera pensaba en esto de las licencias,

o sea, no porque uno no quisiera o no tuviera que sacarse, no se nos ocurrió directamente, decíamos. Ahora por cuestión de que ya, no nos estaría dando el cuerpo, vamos a tener que sacar licencia, vos decís, no, no la charla es diferente, nosotros buscábamos...y aparte tenías que hacer todo a mano, había fotocopias y todo a mano ahora encargas por mercado libre esto, mercado libre lo otro, vos decís, perdes la tijera, o sea no pierdan la tijera, la goma eva, la bolsa, las cosas, lo que uno está acostumbrado a hacer. Yo cuando empecé no sabía dibujar, todas las cosas que veía que las otras maestras hacían, decía que divino...y a mi cuando me inculcan eso, a ver en qué momento por osmosis, lo aprendo, ¡claro! Y vos te das cuenta que es la practica...vos quieres que esto te salga así y vos tenes que intentar y vos tenes que hacer, y vos tenes que hacer. Y bueno por ahí es eso no, las nuevas generaciones en todos los órdenes de las profesiones, les cuesta, están en otro nivel de, ellas manejan súper bien todo, te van a hacer cuentos digitales con los trabajos de los chicos, que está fantástico, y decís bueno el cuento nuestro era todo hoja papel, los dibujitos de los nenes que le hacías el cuadrado y la cosita y la...era más manual, pero bueno hay que equiparar las dos cosas y ver que necesita cada uno de los nenes. Yo creo que lo tecnológico lo necesito, genial pero la otra parte, que es la de uno, no tenes que darla porque, tenes que darla...

E: y fotos de las construcciones esas de barro, estarán...

D: yo debo tener en mi computadora, que tambien la pobre viste, que quedo ahí, que la prendes y es como un tractor a manija, que hay que esperarla, debe haber fotos del 2020 de lo trabajitos, de be haber fotos nose si de todos, pero tiene que haber un gran compendio de fotos, yo sé que en mi computadora tengo muchas fotos, puedo mandar algunas, si quieres, lo que aprendí a hacer es la captura de la pantalla de la compu viste, entonces me iba armando yo algunas imágenes y después armaba un informe de cómo nos había ido con eso, no me acuerdo de las 25 de mayo que paso con eso, pero tengo varias, las de Yayoi, me acuerdo que tengo, tendría que mirar que más teníamos, porque habían varias cosas y otras iban en video entonces los videos no los tenes, porque ellos te mandaban videitos, ponele y después para desocupar el teléfono para que te quedara lugar, tenías que ...sino el teléfono llego a duras penas yo tenía whatsapp, en el último tiempo tenia WhatsApp, nada mas no me manden muchas fotos porque tampoco, era escribirme y yo te leía un poquito, audios no me mandes videos no me mandes, videos no me mandes, pobre no, terminó ese año y así que después pude comprarme otro teléfono,

terminó a duras penas así que una risa, no tenía face, no tenía nada el teléfono, era lo único que servía era para que las familias me manden... buen día, buenas tardes, hicimos la tarea, no hicimos la tarea, y para que me llamaran, ponele, no no funcionaba para más nada, lo destruimos al pobre telefonito, pero bueno yo voy a tratar de buscar, cuando la compu me quiera prender, porque encima la tuve que mandar a arreglar también, estaba saturada así que no, no y deben haber cositas ahí para compartirte del 2020.

E: bueno, agradecerte, este tiempo, agradecerte, la verdad que me has dado un testimonio, re valioso y se nota mucho la pasión tuya, en estos años...porque lo trasmitís...

D: (risas) bueno...yo sí puedo terminar en la sala que calculo que el año que viene termino en sala, porque yo acá estoy de directora, pero por una cuestión de que la dire, titular, se va a jubilar, está en cambio de función y este...mañana están rindiendo las nuevas directoras, así que seguramente, alguna directora titular va a pedir este cargo porque este cargo está vacante, no hay directora titular así que el año que viene vuelvo yo a sala así que...ya me queda menos, no vamos a decir un año ni dos porque, viste que hasta que vos mandas los papeles y vuelven y todo eso pero bueno yo digo que por lo menos que el cuerpo me dé para estar en la sala haciendo cosas y terminar como empecé, o sea en actividad, eso me gustaría, veremos el tiempo dirá si me da, me tengo que operar de la rodilla pero que me de este último changüí de terminar en sala, que no tenga que estar sacando licencia, ponele, nose las ultimas que te quedan son psicológicas, yo digo no... o sea hasta hora, lo disimule bien, la locura (risas) que no se me vaya a saltar la chaveta el año que viene...pero no calculo que terminaremos ahí.

E: Muchas gracias por esta experiencia que ha compartido en esta entrevista.

Entrevista a una madre de un niño que transitó el Jardín Maternal

E: cuantos años tenía en ese tiempo Faustino

D: he no meses, porque el empieza el jardín maternal en marzo de 2020, justito nose si dos semanas antes de que nos aislaran, entonces el nació en mayo, tenía 10 meses todavía no caminaba.

E: tenía otro hermanito

E: y como mamá como fue tu experiencia respecto de la educación remota en ese tiempo.

D: era complicado de repente, bueno estar encerrado, pero de repente teníamos que organizar bien los horarios para atender a los dos, bueno, de repente se termina todo lo

que es trabajo, salir de la casa y demás, entonces estábamos en esa situación, ahí fue complicado. Tiziano estaba en 2do grado en el 2020, entonces teníamos que ocupar tiempo para las clases virtuales, que tenía nose ochenta minutos por día de clase virtuales y después nos ocuparnos a la tarde de las actividades de Faustino, entonces como estaba su hermano también era como más fácil porque bueno, no era que éramos dos adultos con el niño pequeño, sino que el hermano también se enganchaba en las actividades y era un poco como que compartían entre los dos como que mucho más fácil con el segundo hijo que con el primero. Porque con el primero están los dos papas ahí. Y la verdad que el jardín al principio no, no se comunicó enseguida, paso como un mes, una cosa así, entonces cuando las maestras supongo que vieron que ya no íbamos a volver al aula empezaron a comunicarse por WhatsApp o mandaron un comunicado primero, porque es un jardín municipal, entonces mandaron un comunicado de que las familias se empiecen a comunicar con las señoras.

Y cuando volvimos que fue un momento ahí como en septiembre o una cosa así, nos citaban en el jardín he, para que recibamos, el material. Yo cuando vi el material no podía creer que las maestras habían hecho para cada uno de los chicos, tanta producción, porque era desde, o sea te daban todo, todo, todos los elementos para hacer las actividades, porque recibías las fotocopias y podridas haberlas recibido así, un cuadernillo impreso y ya está, no era un cuadernillo con todos los materiales concretos hechos por las maestras, esos materiales los tengo, están en las fotos creo del cuadernillo. Pero era desde la masa, las bombillas, los caños y como eso, porque Faustino al ser segundo no le compramos muchos juguetes, fue diferente, la interacción digamos, con el medio fue diferente, porque yo tenía su hermano que tenía bastante diferencia, entonces como que jugaba con juguetes más de grande, como que siempre fue como un poco más adelantado. Entonces de repente estaba con cosas que no se, con masas, con pinturas ensuciarse las manos, poníamos totoras y teníamos el tiempo para hacerlo también, porque yo creo que si hoy tuviera las actividades que era un rato cada día, tampoco fue que, sino que un rato, como jugar a la tarde, estábamos pendiente, así como destinábamos esos 80 min para el niño que iba a segundo grado era también destinar un momento que era de Faustino nada más.

E: y él esperaba ese momento, él sabía que vos buscabas esa bolsita de materiales...

D: claro, si si, era como su tarea. El empezó a hablar como muy de chiquitito, porque ya después cuando cumplió el año, que cumplió en pleno aislamiento digamos, el como que

siempre tuvo una interacción mucho mas rápida, por el hermano seguramente, porque estuvieron, estuvimos ese año aislados los cuatro, entonces la atención también, porque con mi hijo mas grande, el nació y yo a los tres meses ya estaba trabajando, entonces él quedaba al cuidado de otras personas y demás y fue diferente, todo fue diferente, pero con esas actividades, también a nosotros nos daban las herramientas como para acompañarlo a él en un proceso que no teníamos ni idea. Yo soy profe pero de adolescentes, entonces hay un montón de cosas que no se, no se me ocurrían, si bien con mi hijo más grande hemos jugado con masas a pintar y demás, no es como decir, bueno hoy vamos a pintar, sino te lo ponen como una tarea, entonces íbamos tratando de hacer una hoja por día, practicábamos las canciones, las buscábamos en YouTube, poníamos videos, era como que bueno...y yo creo que nos sirvió a todos para tener un momento también para uno, como organizarnos también de alguna manera, porque cuando empieza el aislamiento era como que bueno, vos decís esto va a pasar entonces bueno te levantas tarde, cocinas tarde como que todo se desbarajusta de alguna manera, pero cuando ya ves que eso se prolonga bueno de alguna forma tenes que volver a ordenar los niños, para que no pierdan digamos el hábito de estudiar, de sentarse, entonces bueno nos sirvió para eso. E: ¿Hubo algún encuentro con la docente, o como llega la docente a ustedes, Faustino la conoció, ella mando algún videíto?

D: si intentaron una vez, hacer como una video llamada con los niños, pero no, no se quedaban, era como que no había familiaridad con la computadora, le daba vergüenza no quería estar en frente, entonces bueno no, no de esa manera. Al jardín íbamos los papas solos, así que no, con la seño digamos del 2020 no. Con la seño del 2021 que ya comienza la sala de dos (2), comenzamos con algunas actividades, nos daban una bolsita, con actividades parecidas a las que nos habían dado en el mismo jardín, en otra sede, y después de las vacaciones de invierno si, porque ya empieza a cursar ahí si como que conoce la maestra y la dinámica, pero he te dabas cuenta, había compañeritos que tenía en sala de uno (1) que nos conocíamos con las mamás y te dabas cuenta que no era lo mismo, el niño que había hecho alguna cosa en su casa, que el que no, porque el que no, no manipulaba igual, por ejemplo con las masas, las pinturas, como agarrar el pincel, como que de alguna manera sabia interactuar con ese material concreto.

E: y tu rol, digamos, de nexa ahí, se puede evidenciar en el cuadernillo, también le dabas la posibilidad de hacer otras actividades.

D: claro, si por ahí por los espacios, habían algunas actividades que decíamos bueno, esto lo dejamos para después, porque lo podemos hacer afuera porque tenemos, nosotros vivimos en una casa que está adentro que tiene un patio interno y había algunas cuestiones que adentro de la casa no se podía hacer y más con dos niños viste, había uno que era como una sogá y bueno él tenía que colgar con broches y bueno ahí con el hermano hacían, y era también como mucho de estar encerrados, entonces era una actividad que estaba buena, nos enguachábamos porque teníamos tiempo, a la mañana estaba en mi trabajo virtual y a la tarde nos dedicábamos a ellos, yo creo que hoy sería imposible.

E: el tiempo se organizaba y se compartía la actividad con el hermano.

D: Claro, eran elementos que confeccionaban las maestras, y era muy novedoso para ellos, porque no son iguales a los juguetes ya hechos. Había uno que era de enhebrar mangueras, por ejemplo, ese le encantaba, ese lo uso mucho, era re chiquitito y tenía como un manejo de la motricidad fina, y era muy chiquito, a mí me encanto, me pareció como muy dedicado de parte de las maestras, porque era para cada familia una bolsa con el nombre del niño con todos los materiales, podrían haber dado la consigna y decir, bueno mama hace esto compra broches entonces, todos esos materiales era muy valioso encontrarte con esos materiales, y era como un desperdicio no aprovecharlos.

E: el juego de enhebrar lo hicieron en la casa de una docente, porque el marido tenía muchas herramientas y ahí me contaba que se juntaron todas ahí y comenzaron a hacer los tubos.

D: si, además se veía la dedicación. Porque había como , con los maples de huevos estaban pintados de celeste simulando el agua y estaban los pececitos lo habían pintado lo habían elaborado y se veía esa dedicación, no era como, que se yo nosotras en el secundario le entregamos un cuadernillo impreso, o una fotocopia, pero acá era el material concreto como muy elaborado, me parecía no sé, admirable porque la verdad que es un trabajo, no solamente pensarlas actividades sino también hacerlas para cada uno de los chicos que no sería lo mismo en un espacio donde comparten varios nenes donde por ahí necesitas otro material o menos cantidad tal vez.

E: ¿y la comunicación fue Classroom, fue Whatsapp?

D: no Whatsapp, por whatsapp

E: y alguna, actividad donde el pudiera conocer a sus compañeros

D: no hasta que volvieron ahí al siguiente año, y ahí se conocieron y fue como una adaptación como empezar de nuevo.

E: tenías conocimiento de las tecnologías

D: si, no utilizaba tanto, como para hacer, porque eso como que surgió en ese momento, pero si lo indispensable.

E: vi que le sacabas fotos y las pegabas.

D: si eso con el papa y decíamos como hacemos para que la seño vea, que nosotros estábamos trabajando con él y habíamos pensado hacer un video cortito y demás, pero se complicaba, le sacábamos fotos, y elegimos como la más representativa de cada actividad y bueno hicimos el cuadernillo.

E: la verdad que el cuadernillo dice mucho tambien, el acompañamiento, la dedicación, porque todo con fotos todo prolijo y la verdad que un gran trabajo. Bueno alguna reflexión de toda esta vivencia.

D: como mama la pandemia me permitió compartí este tiempo con mi hijo, fue todo un año que me aboque a ellos y fue diferente y notas la diferencia, Faustino es más confiado en sí mismo y veo como que creo otras habilidades y es como un niño seguro de si mismo, pasamos mucho tiempo con él, entonces bueno, y después como docente la dedicación de las maestras, que no lo podía creer, porque bueno en secundario es otra relación con los alumnos, pero acá la a morosidad se trasmitía con tanto esfuerzo en crear los materiales me parecía que era tremendo si no aprovechábamos ese tiempo para interactuar con este niño de otra manera, porque más que uno inventa

E: ¿Podemos decir que la interacción, se dio más en la casa madre niño que con la docente?

M: claro no tuvimos muchas oportunidades, una vez la encontramos a la seño y él sabía que las cosas las mandaba la seño, incluso que cuando armamos el cuadernillo teníamos las cosas preparadas, el cuadernillo tenia las hojas sueltas unidas por el ganchito mariposa, entonces lo desarmamos todo, al momento de armarlo tambien lo hicimos juntos, fue todo como muy en familia, ese momento fue posible porque estábamos atravesamos la pandemia, sino se complica compartí tanto.