



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de Carrera

de la

Licenciatura en Ciencias de la Educación.

“Los cambios que fueron realizando los docentes en las prácticas pedagógicas en los jardines comunitarios en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio”.

Alumna: Orabona, Débora Paola

Sede: Ituzaingo

Profesor: Sánchez, Jorge

Resumen:

La primera infancia resulta una etapa prioritaria en la conformación del ser humano y en la construcción de la ciudadanía. Se considera que es un periodo clave en la historia de cada niño y que genera huellas relevantes en su trayectoria personal y educativas futuras.

Durante el ciclo lectivo 2020, nos encontramos atravesando una pandemia por el virus del COVID -19. Por lo tanto, las instituciones debieron garantizar la escolaridad de las y los estudiantes. Donde la virtualidad fue uno de los recursos que se transformaba en un desafío para todos los docentes.

Es por ello, que en este trabajo se analizará de qué manera los docentes fueron cambiando las prácticas pedagógicas en un contexto sin conectividad y de bajo recursos. El instrumento empleado fueron las entrevistas realizadas a docentes de un jardín Comunitario de la Localidad de Rafael Castillo, del partido de La Matanza.

En los resultados obtenidos se pudo evidenciar de qué manera las educadoras debían afrontar nuevos desafíos y repensar las prácticas pedagógicas de acuerdo con este nuevo contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

Palabras Claves: Nivel Inicial, Jardines comunitarios, Pandemia, prácticas pedagógicas, continuidad pedagógica

Índice

Resumen.....	2
Introducción.....	4
Antecedentes de investigación.....	6
Nivel Inicial.....	8
Educación Comunitaria.....	13
Jardines Comunitarios.....	14
El nivel inicial en el contexto de Pandemia.....	17
Prácticas pedagógicas.....	21
Continuidad Pedagógica.....	23
Estrategias didácticas.....	25
Encuadre metodológico.....	31
Análisis de los datos.....	33
Conclusión.....	39
Anexos.....	41
Bibliografía.....	53

Introducción

El presente trabajo aborda como objeto de estudio, cuáles fueron las prácticas pedagógicas que los docentes llevaron a cabo en los jardines de infantes Comunitarios de la localidad de Rafael Castillo, La Matanza en el contexto de Pandemia del ciclo lectivo 2020. Ante el nuevo contexto de pandemia del COVID-19 nos enfrentamos a nuevos escenarios de incertidumbre, en el que toda la comunidad educativa está tratando de dar respuestas más adecuadas a sus alumnos. Esta realidad en la que nos ha situado la Crisis por la pandemia nos ha obligado a la transición de un nuevo modelo educativo, intentando llegar a los alumnos de la mejor manera posible, por lo que esto representa un desafío para todos los componentes del sistema educativo, docentes, alumnos y familias. Los sistemas educativos fueron unas de las actividades que más pronto se detuvieron, porque cerrar escuelas permitía para una parte importante de la población y eventualmente ayudar a frenar la cadena de contagios. Por eso mismo es probable que las actividades escolares sean las últimas en retomarse y que se mantengan con válvulas de seguridad ante futuros rebrotes (Dussel, 2020) Los jardines de infantes del nivel inicial siguen funcionando pese a que los edificios escolares estén cerrados o, mejor dicho, siguen abiertos solo para la distribución de viandas o entrega de mercadería y entrega de material educativo (cuadernillos). En la Argentina, ese funcionamiento escolar se apoya bajo los distintos programas de continuidad pedagógica a nivel Provincial y Nacional que dictan regulaciones y producen materiales para no detener la enseñanza. Pero es indudable que esta continuidad depende sobre todo del trabajo docente, alumnos y familias, que buscan sostener la escuela por otros medios. Pero esta continuidad no está exenta de dificultades y desigualdades que se van atravesando en cada una de las acciones que realiza la institución. Sostener una institución educativa en este contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), implica buscar modos o prácticas para que estas dificultades pesen un poco menos o puedan ser más aliviadas.

Las preguntas que guiarán este trabajo son: ¿Cuáles fueron las prácticas pedagógicas que los docentes llevaron a cabo en los jardines de infantes

comunitarios de Rafael Castillo, en el contexto de la pandemia? ¿Y cómo fueron desarrolladas estas prácticas por las docentes en este nuevo contexto?

La continuidad pedagógica todavía no es más que una conspiración, porque no tienen los recursos, ni las condiciones para sostenerlas. Sabemos también que las condiciones del confinamiento son muy dispares y que para los docentes la situación actual implica una intensificación y en algunos casos una precarización de su trabajo. (Dussel,2020) Comprender en profundidad este fenómeno nos permitirá interpretar mejor la práctica docente en dichos contextos, lo que puede constituirse en una herramienta de trabajo del profesional para implementar estrategias más eficaces en este nuevo contexto. Las estrategias metodológicas que se llevarán a cabo son de carácter cualitativo y se utilizaron técnicas de entrevistas, con el fin de analizar de qué manera los establecimientos educativos del nivel inicial de la localidad de R. Castillo partido de la Matanza fueron llevando a cabo las prácticas pedagógicas y cómo se desarrollaron en el contexto de Pandemia.

Antecedente de Investigación:

Samantha Piñeiro (2020) escribió un artículo donde relata las experiencias de docentes del nivel inicial, en jardines de infantes de la gestión pública de la provincia de Buenos Aires, particularmente del conurbano bonaerense. Como primera instancia a interrogarse es como la enseñanza remota de emergencia penetró en el trabajo docente y se presentó como única alternativa aparentemente viable en la coyuntura actual de Pandemia y Aislamiento social; como así también cuáles fueron las vicisitudes halladas en el contexto diario de la enseñanza para poder hacerse cargo de la continuidad pedagógica. Donde el foco del análisis estaba puesto en recorrer brevemente los alcances pedagógicos en las medidas educativas enunciadas en nuestro país, específicamente en el nivel inicial, en el trabajo diario y en el compromiso que asumió cada docente y de qué manera aportaron o no respuesta, herramientas y contención en la comunidad educativa. Por tal motivo es necesario que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas desde la virtualidad y poder utilizar diferentes herramientas para llevar a cabo la continuidad pedagógica.

En Ecuador, los investigadores Espinoza, García, Lozano y Otros (2020) en su artículo analizan las estrategias tecnológicas para fomentar las concepciones y el rol en los docentes de Educación Inicial de la ciudad de Azogues, provincia del Cañar- Ecuador. La investigación es de tipo descriptiva con diseño no experimental y transversal porque se obtuvieron los resultados en un solo momento de recopilación. Donde el 70% de los docentes mencionan que las concepciones del docente deben ser impecables a la hora de impartir clases, razón por la cual es necesario seguir fortaleciendo sus concepciones en el ámbito educativo. La mayoría de los docentes manifiesta que el uso de la tecnología hace que el estudiante se vaya motivando al aprendizaje en línea y así mejorar su calidad de conocimientos produciendo un efecto positivo y sobre todo tener una satisfacción y un gusto por educarse demostrando una gran diferencia del aprendizaje presencial.

En España, Leopoldo Cabrera (2020), en su artículo muestra de qué manera el efecto del coronavirus afectó al sistema de enseñanza generando desigualdad

de oportunidades y también muestra en su artículo de qué manera la enseñanza a distancia y online incrementó desigualdades educativas existentes en los alumnos en los centros educativos de enseñanza presencial.

El nivel inicial

Considerando que la primera infancia es un periodo clave en la historia de cada niño, y genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos. En este sentido, se afirma que la incorporación temprana de los niños al sistema educativo, y con buenas experiencias educativas, se constituyen en unos de los factores con incidencia más favorecedora. (Diseño Curricular para la educación inicial, 2018). Para comenzar se realizará un recorrido histórico de la trayectoria del nivel inicial en la Argentina. En 1870, Juana Manso, estrecha colaboradora de Sarmiento, funda el primer jardín de Infantes Argentino, inspirándose en las ideas de Froebel¹ propiciando que estas instituciones estimulen la inteligencia, el acercamiento al arte y que sean mixtas como continuidad de vida familiar. En 1875, con la Sanción de la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, (anterior a la Ley 1420 de 1884) se establece como deber de los consejos escolares la creación de jardines² En 1884, la Ley de Educación Común N° 1.420, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria, menciona a los jardines de infantes en su artículo: “además de las escuelas comunes se establecerán (...) uno o más jardines de infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente”. En esta normativa queda plasmada una de las marcas fundacionales del nivel inicial: su carácter urbano y su orientación hacia las clases medias y acomodadas³ (Ponce, 2017). Durante estas décadas, la educación infantil se caracterizó por un crecimiento incipiente de carácter urbano y un alto nivel pedagógico (Caruso y Fairstein, 1997). En 1885, se fundó en la ciudad de La Plata el primer Jardín de Infantes Bonaerense. Desde entonces, cada creación de nuevas instituciones del nivel inicial en la provincia se convirtió en una conquista, entendida como espacio educativo con identidad propia.

¹ Froebel crea en Alemania los Kindergarten o jardines de infantes como “invernáculos, en los que se cultivarán con especiales cuidados la naturaleza delicada y movediza del niño

² DGCYE, Diseño curricular para la educación inicial, 2007, Resolución 3161/07

³ Ponce, R, “La educación Inicial Argentina: desde una mirada socio histórica, 2017

A fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, la creación de jardines y cursos de formación de docentes para el kindergarten fueron causa de lucha protagonizadas por mujeres que debieron superar obstáculos para ejercer como maestras de los más pequeños y defender los espacios de capacitación.

En los primeros años del siglo XX una corriente de opinión fuertemente crítica del jardín de infantes ganó ascendencia sobre educadores y funcionarios. Las críticas eran variadas y, entre ellas, se encontraba la creencia de que el jardín de infantes era una institución ajena a la idiosincrasia argentina; se argumentaba de que el Estado no debía sostenerlos porque solo promueven el acceso de los niños y las niñas de los sectores privilegiados; y la idea de que era excesivo formar docentes únicamente para la tarea de cuidar a la niñez (Ponce, 2017). Se resolvió que la prioridad del momento era alfabetizar, que esa función era considerada exclusiva de la educación primaria, y que el jardín de infantes trabajaba sobre aspectos que desplazan la responsabilidad de las familias y el ámbito doméstico. Como resultado, el Consejo Nacional de Educación cerró gran cantidad de jardines de infantes, y en 1905 fue clausurado el profesorado de la ciudad de Buenos Aires. Este último sería reabierto tres décadas más tarde como profesorado especializado en educación infantil y se convertiría en un faro para la difusión de la educación inicial en el país (Ros, 2004). Hacia mediados de siglo, se registró un nuevo interés por la educación infantil, que se tradujo en un crecimiento importante de la oferta y de la matrícula del jardín de infantes. La expansión de la educación para niños y niñas se ancló en la reivindicación de los derechos sociales del primer peronismo (1946-1955). En esta retórica, la niñez ocupó un lugar fundamental al ser asociada con el futuro de la nación (Cosse, 2006). En el plano de la oferta, desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, Juan Domingo Perón había apoyado a la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten en la creación de jardines de infantes en las fábricas. Luego, durante sus dos primeros mandatos presidenciales (1946-1952 y 1952-1955), se mantuvo la expansión de los jardines en las fábricas, a los que se sumaron los jardines integrales para hijos e hijas de madres trabajadoras (Maidana y Merciai, 2017).

La innovación más relevante de este período fue la Ley N° 5.096 de la provincia de Buenos Aires (1946), conocida como Ley Simini en honor a su impulsor. Esta normativa representó un hito clave en los intentos de garantizar un acceso más equitativo y de calidad al nivel inicial. Establecía tanto la obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar para niños y niñas de 3 a 5 años como la necesidad de que las salas estuvieran a cargo de docentes con título especializado. A pesar de su corta vigencia —fue reemplazada en 1951 por la Ley de Educación Común de la provincia (N° 5.650) que abandonó la obligatoriedad de la educación preescolar, esta normativa es considerada precursora en el nivel. Sentó las bases para las reivindicaciones en las décadas subsiguientes: el reconocimiento de la educación de los 3 a los 5 años, la autonomía y el gobierno específico del nivel dentro del sistema educativo y la exigencia de formación docente especializada. Ya presente en el Primer Plan Quinquenal, en la reforma de 1947 (Decreto N° 26.944), el jardín de infantes es incluido, por primera vez, en la estructura del sistema educativo. El plan contemplaba a la educación primaria compuesta por un primer ciclo preescolar para los niños y niñas de 4 y 5 años. Este intento de reforma, abandonado rápidamente, reconocía el jardín como parte del sistema educativo, al mismo tiempo que desconocía su autonomía y especificidad (Fernández País, 2015). La década de 1960 se caracterizó por la consolidación del proceso de masificación de la educación infantil. Si en 1938 había 19 jardines en todo el país, en 1964 se registraban 2.159 (Fernández País, 2018). El jardín de infantes comenzó a abarcar a distintos sectores sociales, de la mano de una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral (Fernández País, 2015). Sin embargo, el impulso estatal de la década anterior decreció, y el crecimiento fue traccionado por la acción de los particulares (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997). En la esfera de la normativa, se publicaron los primeros lineamientos curriculares (Currículo para el Nivel Pre-Escolar, 1972). Este currículum regía para los jardines del país dependientes del Consejo Nacional de Educación, es decir, adscriptos de la entonces Capital Federal y los de algunas provincias (Bosch et al., 1985). Finalmente, el proceso de terciarización de la formación docente derivó en la independización de la formación para el jardín de infantes García Hervás, Guevara y Aisenstein

(2020). El plan de 1974 consolida un trayecto formativo específico de dos años para quienes deseaban ser docentes de educación preescolar. Para acceder a esta carrera, ya no era necesario poseer título de maestro normal. Este plan se desprendió de una actualización del plan de principios del siglo XX y no sería reformulado durante las siguientes tres décadas. Esto desacompañado a la formación docente de los cambios que fueron sucediéndose en el nivel y de la formación docente para otros niveles del sistema educativo, donde las renovaciones se sucederían a ritmo más constante. El regreso a la democracia volvió a poner en agenda la educación inicial. Prueba de ello fue su inclusión en el Congreso Pedagógico organizado en 1984, en el que la educación infantil formó parte del debate sobre el futuro del sistema educativo (Barreto et al., 2017). Pese a los proyectos de reforma impulsados durante esa década, las transformaciones sustantivas llegaron recién en el siguiente decenio. En el plano de la normativa, un hito importante en la consolidación del nivel fue la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación (LFE, N° 24.195). Luego de la fallida Reforma Arizaga, esta ley fue la primera regulación nacional en reconocer al jardín de infantes como parte del sistema educativo. En su artículo 10, inciso a, la norma estableció que la educación inicial quedaba constituida por el jardín de infantes para niños/as de tres a cinco años de edad; siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de tres años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que estas los brinden y ayuden a las familias que los requieran. La obligatoriedad de la sala de 5 fue, por un lado, un avance para la visibilización e institucionalización de la educación inicial. Por otro lado, al priorizarse e incorporarse una parte del nivel al tramo obligatorio, se creó una fractura que dificultará, a futuro, los intentos de consolidar su unidad pedagógica. Asimismo, de la mano de la amplia reforma educativa que sucedió a la Ley Federal de Educación, en 1994 se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Su propósito era definir un conjunto de saberes relevantes a ser enseñados en todo el país. Los CBC incluyeron un documento específico para el nivel inicial, con una extensión importante (107 páginas). Este documento presenta los CBC del nivel organizados en función de su

pertenencia a campos del conocimiento (Matemática; Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología; Lengua; Expresión Corporal, Plástica y Música; y Educación Física), bajo una lógica centrada en las disciplinas.

Con el cambio de siglo, la Ley de Educación Nacional (LEN, N° 26.206, 2006) estableció la estructura actual de la educación inicial, la educación inicial se constituye como una unidad pedagógica y comprende a los /as niños/as desde los cuarenticinco (45) días hasta los cinco (5) años inclusive siendo obligatorio el último año. El Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños/as de cuatro años de edad. En cuanto al artículo 21 de la Ley de Educación Nacional tanto el Estado Nacional, las provincias y la ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene la responsabilidad de asegurar el acceso y la permanencia con igualdad de oportunidades, atendiendo a los sectores menos favorecidos de la población, como así también promover y facilitar la participación de la familia en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijo/as. Teniendo en cuenta la organización de la Educación Inicial tiene la siguiente características: Los jardines Maternales de 45 días a dos años de edad inclusive, los Jardines de Infantes de 3 a 5 años de edad inclusive, Jardines de Infantes Rurales y de islas de matrícula mínima, integrados por secciones multiedades desde los 2 años hasta los 5 años inclusive, Escuelas infantiles: instituciones que atienden a niños desde los 45 días a los 5 años y Experiencias Salas Maternales en Secundaria: Experiencias educativas que reciben niños entre 45 días hasta 2 años , inclusive,(hijos/hermanos de estudiantes del nivel Secundaria). El jardín de infantes es el primer espacio público en el cual interactúan niños y niñas por tal motivo se considera fundamental el paso del niño/a por el nivel inicial, en tanto representa la inauguración de su escolaridad. Es importante entonces, que se constituya en una oportunidad única de transitar una variedad de experiencias en la que pueda problematizar la realidad, explorar soluciones, ensayar respuestas, compartir, cooperar, pensar y hacer con otros, habilitando modos de conocer y de vincularse con el conocimiento y con los otros que se seguirán desarrollando a lo largo de su trayectoria.

En 2015, se extendió la obligatoriedad de la educación a la sala de 4 y se estableció el compromiso del Estado nacional y las administraciones provinciales de universalizar el acceso a la sala de 3 (Ley N° 27.045). En paralelo, se promulgó la regularización y supervisión de las instituciones educativas no incluidas en la enseñanza oficial (Ley N° 27.064). Estos cambios normativos establecieron el marco de referencia para la implementación de políticas de expansión de la oferta educativa y de regulación de los jardines no oficiales, impulsadas tanto desde el Estado nacional como desde las administraciones jurisdiccionales.

Educación Comunitaria:

La educación comunitaria es la propuesta educativa y solidaria, que garantiza la constitución del derecho a la Educación de la Comunidad.

La educación comunitaria tiene sus raíces en la corriente del pensamiento Latinoamericano de la Educación Popular. esta puede entenderse y conceptualizarse desde su propia praxis, por lo cual no resulta fácil definirla sino que es necesario analizar sus componentes y diversas expresiones.

Parte de la premisa de toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizajes interactuando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades involucrando a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares. Entonces el esfuerzo conjunto, el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. Es necesario reflexionar para poder entenderla como un proceso de participación y una herramienta del campo popular, que permite que los sectores populares, militantes y educadores se apropien de los bienes culturales, derechos humanos, y ciudadanía, de la participación política mediante el empoderamiento de los hombres, mujeres y jóvenes de los sectores trabajadores, comunidades pobres y excluidas. El derecho y la universalización de la educación para todos los

niños y jóvenes se constituye como uno de los ejes centrales de la agenda educativa, asumiendo el Estado la responsabilidad como garante de la igualdad en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de todos los habitantes del territorio argentino.

Según el artículo 88 de la Ley Provincial de Educación se constituye como derecho de los niños, jóvenes y adolescentes el acceso a “una educación integral e igualitaria que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales que garantice igualdad de oportunidades”.

La educación popular se presenta como una alternativa para la conformación de sujetos colectivos que se miren como iguales y mantengan viva la utopía de una sociedad solidaria y comprometida.

Dentro de la educación comunitaria se presenta un abanico de experiencias que se fundamentan en esta propuesta educativa como las experiencias en el ámbito de la promoción de la salud de la organización social, la reivindicación del trabajo de la mujer, de las organizaciones laborales, de iglesias y de movimientos populares de organizaciones vecinales y comunitarias. En síntesis, es una educación liberadora y transformadora, cuyo objetivo es concientizar, humanizar las relaciones y transformar la realidad. Es un proceso dinámico en un diálogo permanente, donde todas las partes se enriquecen mutuamente en el rescate de la cultura y en el respeto por los saberes del otro.

Jardines Comunitarios

Con los jardines comunitarios se implementó el Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de carácter comunitario, Res.65/11 en la Dirección de Alternativas Pedagógicas, dependiente de la Dirección Provincial Políticas Socioeducativas. La política llevada adelante por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires desde el año 2003 avanzó en el reconocimiento de algunas experiencias de carácter comunitario llevadas a cabo en su jurisdicciones de la siguiente manera: la resolución 2485/03 aprobó el convenio

en el marco entre la DGCYE y la Coordinadora de Jardines comunitarios y la municipalidad de la Matanza. Los firmantes del convenio fueron el director general de escuela, Prof. Mario Oporto y el intendente de La Matanza DR, Alberto Balestrini. Esta experiencia permitió habilitar salas dentro de las organizaciones sociales destinadas al funcionamiento de terceras secciones. Estos cargos fueron cubiertos por un director, una maestra y un preceptor. Asumiendo su responsabilidad civil la DGCYE. Y la metodología llevada adelante para la supervisión técnica era la articulación del director, inspector de área e inspector jefe se relacionaban con referentes y coordinadores de las organizaciones, contando con la apoyatura profesional del equipo técnico de educación inicial y las Organizaciones Sociales, se comprometen al mantenimiento de las instalaciones, salubridad, ordenamiento legal docente de la provincia de Buenos Aires y de las actividades curriculares. La Municipalidad brinda apoyo institucional y garantía del cumplimiento del convenio.

La resolución 2169/04, establece que DGCYE, delegue competencia del reconocimiento y supervisión de los establecimientos de jurisdicción municipal a DIEGEP.

El programa permanente de Apoyo a Proyectos Educativos Comunitarios (Res. 2213/07 constituyó la base del registro de instituciones comunitarias implementado por la Dirección de Alternativas Educativas, esta gestión profundizó el diálogo de los jardines en cuestión permitiendo una articulación del sistema formal y las organizaciones sociales.

Por su parte la resolución 3800/07 reconoce a jardines maternas y de infantes atendidos por organizaciones de diverso carácter social y comunitario. Dicha inclusión al sistema educativo se realizó en el marco del derecho social a la educación y en el de la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años del nivel inicial donde se las ubicó como instituciones de la Dirección Provincial de la Educación de Gestión Privadas.

En el marco de la Política del Gobierno nacional, que impulsa una distribución universal y más justa de los bienes materiales y el respeto de los derechos

humanos y de la niñez, el entonces presidente Néstor Kirchner sancionó la ley nacional de Educación 26.206/06 que reconoce la labor comunitaria dentro del marco de la Escuelas de Gestión Social, integrando estas, con las escuelas de Gestión Estatal, privadas y Cooperativas del Sistema Educativo Argentino.

En su artículo 14° la ley define al Sistema educativo Nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones reguladas por el estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación integrado por servicios de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social en todas las jurisdicciones del país que abarcan distintos niveles, ciclos y modalidades de educación”. estos argumentos que fueron citados en el documento de Escuelas de Gestión social” aprobado para su discusión por la VIII Asambleas del Consejo Federal de Educación y dado a conocer como Resolución del Consejo Federal de Educación N° 33/07, que en Federal de educación acordar criterios generales y comunes para poder orientar al encuadramiento legal de las instituciones educativas de Gestión Cooperativas y Sociales y las normas que regirán para su reconocimiento, autorización y supervisión.

Esta documentación basada en la legislación y en la necesidad de crear mecanismo que garantice su integración de las experiencias educativas de carácter comunitarios en el sistema educativo fue presentado por la Diputada Alicia Sánchez, donde fue aprobado en el año 2016,

La Ley N° 14.628 promulgada por el Poder Ejecutivo provincial en octubre de 2014 constituye un avance donde reconoce la figura de educador/a comunitario/a y su labor al afirmar que “son educadores/as comunitarios/as de nivel inicial aquellos que impartan educación en el marco de las instituciones comunitarias del nivel inicial, cuyo objeto sea el de satisfacer necesidades pedagógicas contextualizadas de la primera infancia, y se encuentren incluidos en procesos de capacitación y supervisión continua”(Ley 14628/14, art 5), estableciendo que su designación será competencia de la Autoridad de Aplicación en coordinación con las instituciones educativas comunitarias en

cuestión. Asimismo, encuadra la actividad de estos/as educadores/as en la Ley 10.279 del estatuto del Docente.

A su vez, por otro lado, junto con el reconocimiento de los educadores comunitarios reconocen a los trabajadores que se desempeñan en tareas en estas instituciones (administrativos, auxiliares y de maestranza), los cuales se registrarán por la Ley 10430(y sus modificatorias) que establece el Régimen para el Personal de la Administración Pública.

El nivel inicial en el contexto de pandemia

En primera instancia la Pandemia ha provocado el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles de forma inmediata, suspendiendo las clases de manera presencial y transformándola en un modelo de educación a distancia. Esto implicó buscar nuevas estrategias pedagógicas para llevar a cabo una clase, buscando nuevos recursos y herramientas para poder desarrollarlas. Por eso las autoridades educativas del Gobierno Federal, a través del Consejo Federal de Educación, establecieron decisiones rápidas con relación a las respuestas al COVID-19. Fue así como el Ministerio de Educación Nacional de Argentina, de manera oportuna, lanzó el programa Nacional” Seguimos educando” que pone a disposición una plataforma web con contenidos pedagógicos, una programación educativa en televisión y radios públicas, y la distribución de cuadernos pedagógicos con planificaciones diarias de actividades para las y los estudiantes que están de situación de mayor vulnerabilidad. Estas medidas de cese y limitación de actividades económicas derivadas por el gobierno nacional han provocado una crisis de carácter económico para muchas familias, donde a su vez esta situación tuvo un efecto claro en el aprendizaje de los niños y niñas que viven en esos lugares causando una brecha educativa, donde las familias más desfavorecidas económicamente de la comunidad educativa han presentado más dificultades para afrontar la educación de sus hijos. Durante el confinamiento las familias de mayor vulnerabilidad ante la necesidad económica en los barrios más vulnerables debido a la falta de conectividad o recursos tecnológicos ha creado una brecha digital existente entre ricos y pobres o entre zonas urbanas y

rurales. Sin embargo, la urgencia de la crisis sanitaria ha provocado que la implementación online haya sido a gran escala precipitada en el tiempo, y en gran medida, improvisada. Esta situación no solo ha requerido de la adaptación de contenidos y formatos por parte de los docentes, que han tenido que acelerar su digitalización, sino también se han tenido que topar con esta brecha digital existente.

Según (Vives, 2020) “La brecha educativa es la diferencia que existe entre la educación que reciben aquellos jóvenes con menos recursos y con situaciones familiares complicadas, y aquellos que provienen de entornos más estables y más adinerados.”

No todas las familias contaban con la misma cantidad de dispositivos electrónicos para el desarrollo de las actividades educativas desde sus hogares; esta realidad afectó de manera especial a las familias con mayor vulnerabilidad. pero esta brecha digital, no solo se ve afectada por el acceso a dispositivos electrónicos o de conectividad, sino en la propia alfabetización digital de las familias. Los padres y madres de familias más vulnerables no siempre saben cómo gestionar las plataformas digitales, la cual puede dificultar el acceso y seguimiento de las actividades especialmente en los niños y niñas más pequeños, ya que requieren de un adulto para poder desarrollar las mismas. Así mismo la brecha existe también entre instituciones. Las instituciones con más recursos y en comunidades más rentadas serán las que tengan probablemente más herramientas para adaptarse a la educación online de manera más efectiva y eficiente. (OCDE, 2020)

La pandemia expuso a los docentes y familias a educar sin la presencialidad. Este nuevo contexto hizo visible algunos supuestos que tiene la educación de los más chicos. En la educación de los más pequeños: crianza, enseñanza y cuidados son inseparables. En el nivel inicial, educar es mucho más que enseñar letras y números. Desde una finalidad esencialmente pedagógica, su propósito es promover el aprendizaje constante de saberes que les permita

acrecentar el campo cultural de los niños a fin de que puedan desenvolverse dentro de la vida social.(Diseño curricular para la educación inicial ,2018).

El aislamiento puso contra las cuerdas a la trama de los vínculos que sostienen la educación de los más pequeños. El enseñar y aprender desde casa sobrecargó aún más la dinámica cotidiana de las familias. En el tiempo de la presencialidad era el docente quien transformaba ese contenido educativo en una actividad o juego. En el confinamiento, es probable que esta persona que esté a cargo de ese niño sea quien ocupe ese lugar. Pero, además, la oportunidad de aprender está mediada por las condiciones materiales en la que transita la cuarentena. Entonces, para que un video o una actividad de la plataforma se transforme en un contenido educativo alguien tiene que hacerlo posible y es el docente quien tuvo que entrenarse para poder enseñar en esta nueva modalidad de enseñanza y utilizar diferentes recursos y herramientas para que llegue a cada hogar. Así mismo, para que esto sea posible las familias de la comunidad escolar es la que tuvo que llevar a la práctica junto con las educadoras esta nueva modalidad. El cese de clases tiene efectos que pueden acentuar las inequidades frente al derecho a la educación. La escuela conforma un actor indispensable para la organización del cuidado en los hogares y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Con el cese de las clases como medida de precaución para evitar el contagio del virus, los hogares con menos recursos se ven confrontados a mayores dificultades para conciliar la necesidad de trabajar para asegurar un ingreso con la carga adicional en tareas de cuidado. Por otro lado, la brecha en términos de conectividad y de usos de dispositivos digitales implica dificultades para que los niños y niñas de los sectores más vulnerables puedan acceder de forma más efectiva a estrategias alternativas para poder continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus hogares.

La presencialidad es insustituible para la educación de los más pequeños. A la vez, los espacios institucionales de enseñanza, crianza y cuidado son un eslabón clave en las dinámicas de cuidado de las familias. Mientras tanto, en paralelo al acompañamiento de las medidas de continuidad educativa el Estado Nacional anunció que se buscará asegurar el rol de las escuelas para el acceso

a alimentos para los niños/as de hogares más vulnerables mediante la provisión de viandas o bolsones alimentarios. Atento a la emergencia sanitaria y a la necesidad de priorizar la seguridad alimentaria y el cumplimiento de las medidas de aislamiento, el Consejo Escolar de La Matanza, en conjunto con la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires, ha decidido convertir todas las variantes regulares del Programa de Servicio Alimentario Escolar en una única modalidad de entrega de un módulo alimentario integrador (bolsón); donde cada institución se encargaba de entregar mensualmente y/o quincenalmente.

Según el informe de Naciones Unidas, *Covid-19 en Argentina: Impacto Socioeconómico y Ambiental*, en el país, el 80% de las escuelas de gestión estatal ofrecen desayuno, almuerzo o refrigerio. En ese sentido, en el marco de la pandemia, el Ministerio de Educación Nacional y provinciales tuvieron que adecuar los protocolos para contener a aquellos sectores vulnerables que no pueden prescindir de su asistencia alimentaria. (Tuchin, 2020).

Prácticas pedagógicas

La educación, como proceso formativo, requiere de profesionales íntegros y cualificados, capaces de interactuar y crear relaciones sugestopedicas con los educandos, haciendo que los aprendices se enamoren del conocimiento, esta relación se fundamenta en procesos comunicativos y asertivos, que solo se logran mediante buenas prácticas pedagógicas, según Olga Lucía Zuluaga (1996). La práctica pedagógica debe entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar.

Para este autor (Díaz, 1990) la práctica pedagógica se refiere a: los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. Instaurándose, no solo en el quehacer docente como comúnmente se piensa, sino también en el marco comunicativo que rodea los sujetos cognoscentes que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera y enfocándose en una perspectiva histórico-reflexiva, Martínez (1990) apropia los principios metodológicos y conceptuales que propone Foucault sobre las construcciones y elementos objeto de análisis que emergen de la práctica pedagógica, con la intención de revelar y describir la posibilidad de una práctica abordando consigo las particularidades de las situaciones que allí se entretajan.

Las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa. La función del docente no es solo dar clase y brindar información teórica, también debe desarrollar el acto mismo de dedicar conocimiento con toda la pedagogía que requiere para la construcción

de nuevos saberes que resignifiquen la realidad del estudiante. Las prácticas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo, para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras. Las prácticas pedagógicas requieren de una preparación conceptual, procedimental y estratégica del docente, en donde el conocimiento es insuficiente para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser, provoca al docente a estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos, la forma de ponerlos en escena con el propósito de generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes.

Según Ávalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional.

Cuando pensamos en las prácticas pedagógicas podríamos haber imaginado en muchos escenarios, pero pocos como el vivido durante el primer semestre de 2020, que es a raíz de esta pandemia que las comunidades escolares tuvieron que organizarse para llevar adelante las prácticas áulicas y el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma radicalmente distinta a la que se acostumbraba.

La práctica pedagógica cambia efectivamente en este tiempo: cambiaron las metodologías de enseñanza, las comunidades debieron adecuarse a nuevas

tecnologías, ajustar a nuevos modos de comunicación y a generar evidencia para tomar decisiones informadas (Hurtado, 2020).

La reflexión sobre la necesidad de cambios educativos y cambios de prácticas concretas lleva a los docentes a una reflexión en torno a la resignificación de sus creencias tradicionales. En qué consiste ser docente, cuál es su significado hoy, qué importancia tiene en la vida de la comunidad escolar y cuál es el rol de las familias en el contexto educativo de Pandemia, son preguntas que aparecen en este tiempo. Y junto con ellas, también un espacio para cuestionar las motivaciones para permanecer en dicha profesión. La pregunta de por qué hago lo que hago, se torna más relevante y urgente. Se produce un sentido de pertenencia renovando a la comunidad y a la misma profesión, pues en todos los casos, la docencia como profesión, o bien la educación como campo cobran pleno sentido. (Cárdenas Madero,2020).

El mayor desafío puesto en los docentes es garantizar que el vínculo atraviese la pantalla. La pedagoga Inés Dussel, reflexiona en su artículo sobre las prácticas de enseñanza durante la Pandemia tomando como ejes principales la virtualidad y emergencia, y la continuidad pedagógica en tiempos de cuarentena; haciendo referencia a la continuidad pedagógica como un sentido más profundo” del encuentro con el otro y con otros lenguajes e historias “Tomando como desafío una autonomía individual y afectiva con el otro. No solo poder pensar en la planificación del docente sino pensar y sostener la propia práctica pedagógica

Continuidad Pedagógica:

La continuidad pedagógica refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir. La continuidad pedagógica posibilita que los lazos entre las escuelas y los estudiantes se sostengan. El vínculo pedagógico, en tanto forma de lazo social,

requiere persistencia, duración en el tiempo y consolidación a partir del reconocimiento mutuo. Todos los sujetos integrantes del vínculo pedagógico esperan que este otro esté ahí. Asegurar la continuidad pedagógica implica prever el impacto de la discontinuidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los sujetos involucrados y ofrecer propuestas de enseñanza que permitan aprendizajes valiosos ante las distintas situaciones o contextos que así lo demanden.

Con respecto a la continuidad pedagógica, Dussel hace referencia con un sentido más profundo en cuanto al “Del encuentro con el otro y con otros lenguajes e historias”. Donde sostener la continuidad pedagógica asumiendo que hay condiciones diferentes y no hacer de cuenta como si no hubiera pasado nada; teniendo en cuenta las dificultades que se van presentando y reflexionar y repensar lo que hacemos con este otro sin olvidar su historia.

“Hoy, el núcleo de la tarea docente es construir el vínculo pedagógico con las y los estudiantes y generar todas las condiciones posibles para implementar una política de cuidado que fortalezca los lazos educativos y afectivos. En este marco, las tareas escolares generan nuevas maneras de construir los procesos educativos y son también una forma de acercarnos y estar en comunicación[...] La propia contingencia nos desafía a una permanente revisión de la enseñanza y el aprendizaje, nos convoca a analizar los procesos que vamos construyendo, a definir condiciones nuevas para que no haya sobrecarga de tareas para nadie y a tomar decisiones que le den forma a este ciclo lectivo sin perder de vista los horizontes de igualdad, democracia y calidad de nuestro sistema educativo provincial”. (Subsecretaría de Educación, Enseñanza y Evaluación).

En nuestro país se generaron diferentes alternativas y recursos para reconstruir la Continuidad pedagógica sin saber exactamente cómo hacerlo y ni a que nos íbamos a enfrentar. Como primer momento del ASPO las instituciones se amoldaron de acuerdo a las indicaciones oficiales y se mantuvieron centradas en las estrategias comunicacionales que estaban orientadas a mantener el vínculo entre la escuela y los alumnos. Por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional y el Provincial pusieron a disposición un amplio repertorio de

contenidos para los docentes y los estudiantes (contenidos prioritarios). Luego como una segunda instancia ya teniendo más claro que el aislamiento social preventivo y obligatorio había venido para quedarse, se dio mayor sostenimiento en la comunicación y se comenzó a articular con las tareas escolares y con diferentes acciones para orientar e integrar saberes. En esta etapa comenzó a utilizarse los cuadernillos distribuidos por la DGCYE articulando contenidos con los respectivos portales como la radio, la TV Pública y como medio de comunicación se comenzó a implementar el WhatsApp. La continuidad pedagógica tenía que llegar a un importante número de alumnos que se encontraban en situación de pobreza, las consecuencias de la brecha en el acceso a las tecnologías y a la conectividad comenzaron a hacerse más visibles en las comunidades educativas. Como tercera etapa, se comenzó a orientar para poder complejizar las intervenciones de los docentes utilizando algunas plataformas como el Zoom, Facebook, Google Classroom, YouTube y Meet. Mientras que el WhatsApp seguía siendo la aplicación más generalizada.

Al mismo tiempo, las instituciones trataban de atender las necesidades de alimentación a través de las entregas de bolsones con mercaderías y asesorando a las familias con respecto a los beneficios sociales que brindaba cada provincia.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son: el proceso de la enseñanza requiere de una organización y planificación por parte del educador, en este orden de ideas, la planificación de las actividades pedagógicas requiere pensar en la metodología y en los recursos para que los contenidos se puedan desarrollar en los estudiantes de manera apropiada. En este sentido, el proceso de la enseñanza emplea estrategias como parte de su organización en el proceso. Partiendo del término de didáctica como la ciencia que estudia la Enseñanza la cual se ocupa de los principios generales y normas para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos. Es una disciplina pedagógica centrada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pretende la formación y el desarrollo instructivo-formativo de los

estudiantes. De tal manera que el acto didáctico como proceso de comunicación entre el educador y los educandos. Entonces, por consiguiente, las estrategias didácticas son herramientas útiles que ayudan al docente a poder comunicar los contenidos seleccionados y trabajarlos con los estudiantes. El origen de estrategia del griego, STRATEGIA: oficio de General, en su relación con pensar estratégicamente una batalla a los efectos de vencer al enemigo. Del indoeuropeo: STR-TO: extendido. AGEIN: dirigir, conducir, interpretando que es la habilidad para conducir, con criterio amplio, extendido. En los diccionarios el término estrategia alude al lenguaje militar, donde tiene su origen (utilizado con posterioridad a las guerras de Federico II de Prusia) y significa el "arte de dirigir operaciones militares o de combinar el movimiento de las tropas en condiciones ventajosas para lograr la victoria". El concepto se difunde en el ámbito político sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, junto a la expansión de la función planificadora de los Estados. A partir de los años sesenta y setenta es incorporado al discurso social. Se transfiere al campo pedagógico, difundiendo actualmente con el sentido de discurso no militarista (al igual que otros términos de origen militar como campañas, luchas, combates, movilización para la paz, etc.) (Saturnino de la Torre). Entre las distintas definiciones que intentan conceptualizar las ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS,⁴ podemos citar las siguientes:

- " La formulación y valoración de estrategias, ha de verse como una parte de un todo complejo en las relaciones y procesos sociales, dentro de los cuales aquéllas tienen lugar y contribuyen a facilitar los resultados" (M. Shaw)
- " El concepto de estrategia está relacionado con la persecución de objetivos y programas" (William Watson)
- "Las estrategias docentes son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora socio cognitiva, tales como la reflexión crítica, la interrogación didáctica, el debate o discusión dirigida, el aprendizaje

⁴ <http://www.estrategiasdidacticas2parte.pdf>

compartido, la metacognición, la utilización didáctica del error, etc." (M. Skilbeck)

- "La combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos objetivos" (Unesco).
- Una serie de principios que sirven como base a fases específicas de acción que permite instalar, con carácter duradero, una determinada innovación" (M. Huberman)
- "La dimensión estratégica implica los mecanismos y métodos para gestionar y cambiar la escuela, tomar decisiones, para renovar e incentivar su estructura, estilos de liderazgo y procedimientos para guardar los valores, relaciones y estructuras" (Dalin y Rust)
- "Son acciones discretas que ayudan a superar obstáculos al desarrollo de la resolución de problemas" (Leithwood)
- "Entiendo por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Yo prefiero el término de "estrategia de enseñanza" al de "métodos de enseñanza", que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. "Estrategias de enseñanza" parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancias al juicio del profesor." (Stenhuose, Lawrence)
- "Conjunto de procedimientos adaptativos por los que organizamos secuenciadamente la acción en orden a conseguir las metas previstas" (Saturnino De La Torre)

Por ello, en el campo pedagógico específico se trata de un plan de acción que requiere que el docente implemente en el contexto de Covid-19. Por consiguiente, la estrategia didáctica de enseñanza se vincula en este tiempo,

con las herramientas tecnológicas que le permite al docente poder identificar sus diferentes habilidades para ser desarrolladas desde el aula virtual.

El proceso de la enseñanza requiere una organización y planificación por parte del educador, en este orden de ideas, la planeación de las actividades pedagógicas requiere pensar en la metodología y los recursos más indicados para que los contenidos programáticos se puedan desarrollar en los estudiantes de una manera apropiada.

En este sentido, el proceso de la enseñanza emplea estrategias didácticas como parte de su organización en el proceso. Para referirse al concepto de didáctica, es necesario mencionar la etimología del término, Amós (2000) menciona que “el término didáctica proviene del griego didasticós, que significa el que enseña y concierne a la instrucción” (p.10), por consiguiente, las estrategias didácticas son herramientas útiles que ayudan al educador a comunicar los contenidos planeados y para hacerlos más amigables para la comprensión de los estudiantes.

De acuerdo con Tébar (2003), la estrategia didáctica consiste en “los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p.7). Cabe resaltar que existe otra aproximación para definir una estrategia didáctica, para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 90), por ello, en el campo pedagógico específica que se trata de un “plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” Tobón (2010), es el plan de acción que requiere que el educador implemente en el contexto actual de la pandemia del COVID-19.

Por consiguiente, la estrategia didáctica de enseñanza donde se vincula las herramientas tecnológicas le permite al educador identificar sus diferentes habilidades para ser usadas en el aula. Estas estrategias, son importantes si su aplicación está correlacionada entre las herramientas TIC y la propuesta académica, adicionalmente, esto permitirá encontrar un sentido didáctico de la

tecnología donde dará una incorporación realmente significativa al proceso formativo.

Los educadores, desde sus estrategias y modos de intervención, pueden generar la formación de los humanos (Merieu,2001) guiando los procesos sin interferir. Las estrategias de enseñanza no son neutrales, más bien ponen en juego sentidos que exceden nuestras intenciones y provienen de las historias personales y del propio rol docente(Dussel y Carusso,2000).Las estrategias ponen en juego el estilo de conducción de los docentes en el lugar concreto de la tarea pedagógica. Es muy importante poder entender el lugar del docente como un lugar de decisión que tiene al momento de planificar las estrategias docentes. A esta profesionalización del docente en el marco de la labor institucional;a la valoración del trabajo institucional y en equipo que permita tejer y compartir sueños, toma de decisiones y dar coherencia a los proyectos institucionales y áulicos

El desempeño docente, entre otras cosas es la concreción constante de estrategias metodológicas (Harf, 1997).

Es por ello que el docente es tomado como una variable que interviene y condiciona en cuanto a las posibilidades de brindar situaciones educativas adecuadas para sus alumnos.

Trayectorias educativas:

¿Qué son las trayectorias escolares? El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. (Terigi, 2009).

Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- la organización del sistema por niveles,
- la gradualidad del curriculum,
- la anualización de los grados de instrucción

Son tres rasgos que suelen considerarse indistintamente, como si fueran solidarios cada uno de los otros dos, pero en rigor se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Que el sistema se organiza por niveles Es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a unas políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental, y que sólo recientemente se han extendido a la educación infantil y a la enseñanza post-básica. Bajo esas condiciones, las distintas prestaciones educativas se organizaron con lógicas propias. escolarización masiva

Sostener las trayectorias de las/los alumnas/os en el contexto de pandemia, significa acompañarlos en su recorrido escolar, brindándoles el apoyo que necesitan en sus distintas etapas. Esto requiere que cada niño/a construya un lazo con la institución y con sus integrantes, basado en el afecto y en la confianza. Esto les permitirá sentirse parte de la comunidad educativa. Por ello, la construcción y el sostenimiento de los vínculos pasarán a ser la máxima prioridad en este nuevo contexto. Siendo así para los docentes un desafío aún mayor sin la presencialidad.

Para ello, se tuvo que priorizar la comunicación, la empatía y profundizar la confianza en las relaciones entre los adultos en función al bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Potenciando los recursos institucionales al servicio de la comunicación y la comunicación personalizada principalmente considerando el vínculo educativo que se haya establecido entre la familia, los niños y las niñas, el jardín y los docentes.

Encuadre metodológico:

Tema: Los cambios que se fueron realizando en las prácticas pedagógicas en los Jardines Comunitarios en el contexto actual de la pandemia (2020). En la localidad de Rafael Castillo

Pregunta: ¿Cuáles fueron las prácticas pedagógicas que los docentes llevaron a cabo en los jardines de infantes comunitarios de Rafael Castillo, en el contexto de la pandemia? y ¿Cómo se fueron desarrollando en el contexto de pandemia (ASPO)?

Objetivo general:

- Identificar en qué aspectos han cambiado las prácticas pedagógicas en el nivel inicial en el contexto de pandemia en los jardines comunitarios, en el ciclo lectivo 2020.

Objetivos específicos:

- Indagar de qué manera los docentes desarrollaron las prácticas pedagógicas en el contexto del ASPO
- Conocer qué recursos y estrategias fueron utilizadas por las docentes
- Conocer cuáles fueron los principales obstáculos que fueron presentados en la continuidad pedagógica

Tipo de investigación: Es una investigación cualitativa

Unidad de análisis: Los docentes del nivel inicial de la localidad de Rafael Castillo, La Matanza

Población: Docentes del nivel inicial de la localidad de Rafael Castillo, La Matanza

Muestra: Docentes, directivo y responsable institucional del jardín comunitario de la Localidad de Rafael Castillo, la Matanza

Instrumentos: La entrevista.

Análisis de datos.

El jardín comunitario donde se realiza el trabajo de campo se encuentra ubicado en el barrio San Cayetano I, en la localidad de Rafael Castillo, partido de La Matanza. El mismo se encuentra ubicado en el centro sur de R. Castillo, este se encuentra en una zona urbanizada de clase baja. Limita con los siguientes barrios: al este B° América, al norte B° Abadía y al oeste B° San Cayetano II. Limitando con las localidades de G de Laferrere, Libertad, G. Catan e Isidro Casanova.

La institución está ubicada sobre calle de asfalto, pero las calles en el barrio son en su mayoría de tierra o mejorado. Solo tienen acceso a una línea de colectivo y se utiliza con mayor frecuencia autos llamados 0.50. Predominan casas de familias, pequeñas y medianas, en su mayoría sin ser demasiadas precarias. Se observa poca actividad económica y comercial, debido a la falta de comercios, aunque se encuentre sobre una avenida principal. En el predio donde está ubicado el jardín se encuentra un tanque de agua que abastece al barrio con una bomba centrífuga que donó la institución dejando una entrada independiente para la comunidad.

El jardín inicia sus actividades en el año 2007, en un centro comunitario perteneciente a la asociación civil del barrio y en el año 2010 la asociación le cede una parte del predio donde gestionan su propia asociación. Esta institución forma parte de una Red de Jardines Comunitarios de La Matanza. En el año 2003 participa de un convenio con la DGCYE (2485/03), culminado al siguiente año por cuestiones edilicias. Luego en el año 2014 con la Ley 14.628/14 con su aprobación en el año 2019, reconociendo el cargo de director y un cargo de MI. mientras que el resto del plantel docente (nueve cargos) queda fuera de este convenio. La institución a pesar de ser reconocida a principio del ciclo lectivo 2019, recién en el mes noviembre del corriente año comenzaron a ser supervisados por un inspector de la DGCYE.

Los docentes entrevistados que se encuentran trabajando en el Jardín Comunitario viven en el mismo barrio al igual que los alumnos que concurren a la misma contando con una matrícula de 210 de 2 a 5 años.

Sobre un total de los docentes entrevistados todos poseen títulos docentes, pero solo dos cargos son reconocidos por la DGCYE y el resto de planta docente se desempeña como educadores comunitarios.

El análisis de los datos se basó en las entrevistas y en la visita al campo para poder conocer a la comunidad educativa (directivos, docentes, auxiliares y coordinadores del jardín comunitario).

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, se los clasificó en cuatro categorías: “los cambios que los docentes fueron realizando en las prácticas pedagógicas en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)”, “qué recursos fueron utilizando”, “qué estrategias fueron utilizando las docentes” y, “qué dificultades y/o obstáculos se fueron presentando en cuanto a la continuidad pedagógica”.

Los cambios que las docentes fueron realizando en las prácticas pedagógicas en el contexto del ASPO.

Teniendo en cuenta las docentes entrevistadas respondieron que en primera instancia se optó por armar grupos de WhatsApp por secciones y turnos; se pudo observar que no todos participaban en la convocatoria de actividades. *“me tildaban el mensaje, pero no realizaban la devolución de las actividades”*. Se ha podido observar que debido a que la comunicación con la familia no era posible por diferentes factores a partir de ahí los docentes comienzan a buscar nuevas estrategias para lograr una mayor comunicación y participación con las familias del jardín teniendo en cuenta las particularidades de cada familia y las dificultades que se van presentando en este contexto de pandemia. Las acciones que fueron ejecutando en cuanto a las prácticas pedagógicas permitieron llevar adelante el proceso de enseñanza teniendo en cuenta la

singularidad de cada niño/a. Donde el desafío de cada docente será garantizar que el vínculo vaya más allá de una pantalla.

El desafío, como institución, es pensar en un proyecto institucional que nos permita analizar y problematizar situaciones de enseñanza con el propósito de garantizar la inclusión de niños como prácticas cotidianas donde reciban una formación educativa que pueda dar respuestas a los derechos a la educación en este nuevo contexto. A partir de estos cambios los docentes tuvieron que repensar los cambios en las prácticas pedagógicas.

Qué recursos fueron utilizando las docentes.

Los docentes fueron utilizando diferentes recursos, por ejemplo los cuadernillos que eran enviados por la DGCYE, pero como se dificulta en cuanto a la comprensión de los mismo por parte de la comunidad educativa, las educadoras tenían que realizar las adecuaciones en cuanto a los contenidos que estaban trabajando y realizar la configuración de la misma. Sin embargo hemos aprendido también que con los recursos que se fueron entregando no es suficiente, que hay que construir acciones en forma articulada para volver a vincular a las familias, a las niñas y niños que no participan con regularidad en las actividades propuestas y garantizar las trayectorias educativas⁵.

Qué estrategias fueron utilizando las docentes.

Las docentes en su totalidad tuvieron que salir a realizar visitas domiciliarias para poder revincular a la comunidad educativa con la institución. Volver a garantizar ese lazo entre la familia y el jardín de infantes. La relación de las instituciones del Nivel Inicial con las familias y la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas de acción orientadas a promover procesos de construcción democrática en función al acto educativo.

En esta relación, por un lado, es ampliamente reconocida la centralidad de las familias en los procesos de socialización primaria, y por el otro, el vínculo necesario entre éstas y el Jardín, para favorecer el desarrollo de los

⁵ http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

aprendizajes de los niños, participando ambos de forma coordinada y coherente en su educación⁶

En su totalidad las docentes aprovecharon los días de las entregas de los módulos alimentarios para dialogar, acompañar a las familias y brindarles la contención que sea necesaria intrainstitucional e interinstitucional.

La pandemia y el confinamiento han visibilizado una carencia en la vinculación con la institución. porque durante el confinamiento la comunicación, institución -familia, en contextos más vulnerables fue más difícil debido a la brecha digital y de conectividad. Esta falta de comunicación y seguimiento pueden agravar el proceso de desvinculación.

Qué dificultades y/o obstáculos se fueron presentando en cuanto a la continuidad pedagógica”.

La totalidad de las docentes afirmaban que la falta de conectividad fue la mayor dificultad debido a que en la zona donde se encuentra la institución, no tienen conectividad ya sea por falta de recursos o por mala señal. Esta brecha digital, no se traduce únicamente en el acceso a dispositivos electrónicos y de conectividad, sino también a la propia alfabetización digital de las familias. Las madres y padres de familias más vulnerables no siempre saben gestionar las plataformas digitales lo cual dificulta el acceso y seguimiento de las actividades.

La falta de recursos económicos por lo cual transita cada familia obstaculiza el vínculo con la institución.

“En su mayoría los adultos tuvieron que salir a realizar changas o salir con las familias a juntar cartones para sostener esa carencia económica ya que son familias numerosas; entonces esta situación también fue generando esta desvinculación con la institución, generando en algunos casos el abandono escolar.” (docente 1)

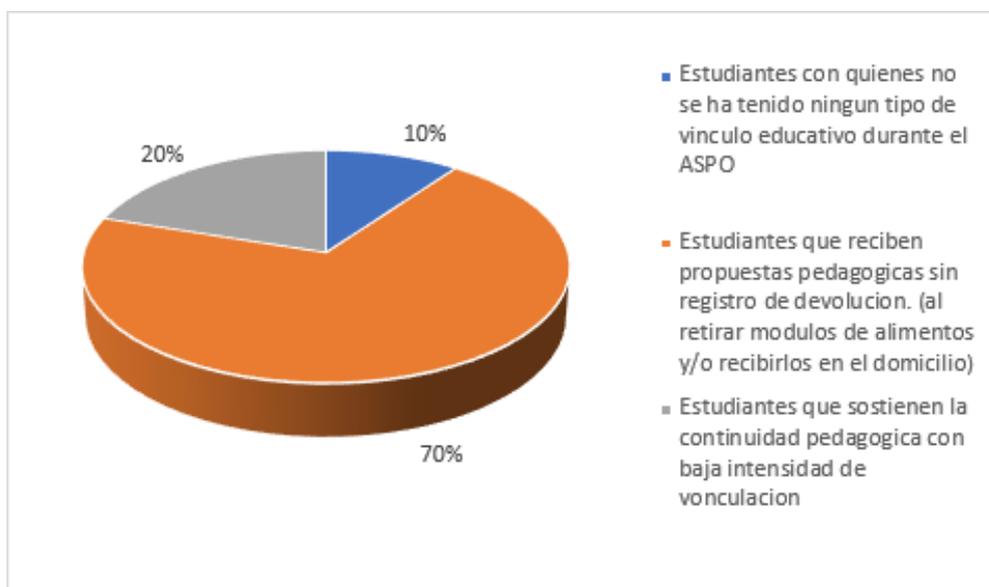
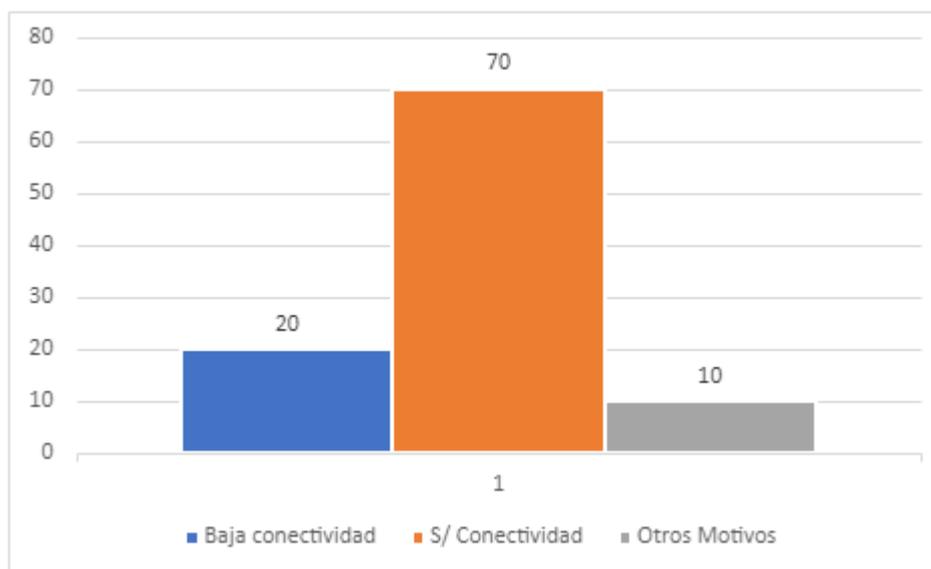
⁶ http://www.construccion_de_lazos_con_las_familias_1_ciclo.pdf

También la desvalorización del nivel hizo que cada familia diera prioridad a los niños de otras edades escolares, sin darles la oportunidad del encuentro con el otro y con los otros. Es aquí donde cada docente tenía que concientizar a la comunidad educativa para que puedan reconocer el derecho de los niños a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades y que puedan adoptar medidas para reducir las tasas de deserción escolar.

Por lo tanto, enfrentar el desafío de construir y sostener vínculos con los/las estudiantes abre oportunidades para que el mayor número posible mantenga la conexión con la escuela, tanto durante este período como en el futuro regreso a las aulas

“La falta de interés en cuanto al nivel porque no entregaban las actividades, porque te decían lo que pasó que el hermano/a tenía mucha tarea de la escuela.” (docente 2)

Gráficos:



Conclusión:

Hasta el comienzo del ciclo lectivo 2020 el jardín de infantes, como establecimiento, era el espacio por excelencia donde se desarrollaban esas propuestas. Ante la pandemia originada por el virus Covid-19 en el mismo año, los docentes se encontraron frente al desafío de dar clases prescindiendo de los espacios escolares, el tiempo dedicado a ello se mezcló con la cotidianidad familiar y los hogares se transformaron en una extensión de las aulas. Los modos de organizarse, planificar, adecuar el currículum y llevar adelante las propuestas debieron modificarse y las decisiones fueron tomándose simultáneamente y se iban desarrollando. Donde constantemente se evaluó la pertinencia de estas, generando múltiples espacios de reflexión con el objetivo de cambiar, ampliar, resignificar o mejorar las medidas iniciales.

El Ministerio de Educación de la Nación puso a disposición un portal digital en la plataforma Educ.ar llamado “Seguimos educando” con recursos para docentes, estudiantes y familias también, habilitó espacios en la televisión pública y radio con contenido pedagógico para todos los niveles.

Sin embargo, la conectividad no fue posible en todos los casos, principalmente en los barrios del conurbano bonaerense, teniendo en cuenta esta problemática el Ministerio de Educación de la Nación elaboró (junto a UNICEF), cuadernillos impresos para distribuirlos en esos sectores. A su vez, los equipos docentes debieron repensar sus intervenciones de acuerdo con sus realidades y realizar sus respectivas configuraciones didácticas.

Con el objetivo de dar continuidad y no detener los procesos de aprendizajes las figuras docentes y directivos mostraron con total empeño su compromiso, responsabilidad y potencial para preparar sus planificaciones, adecuarlas teniendo en cuenta el Currículum Prioritario, como así también hacerlas llegar al mayor número posible de sus estudiantes, como así también dar seguimiento, evaluar, revisar, retroalimentar y alistar a los alumnos para el siguiente ciclo escolar o nivel educativo.

Los docentes tuvieron que salir a buscar a los chicos para continuar con el proyecto de enseñanza que alberga a todos los niños/as del jardín de infantes para sostener la continuidad pedagógica en los niños del nivel inicial.

Las familias también se fueron enfrentándose a muchos problemas para dar acompañamiento a sus hijos/as, particularmente con aquellos adultos que estaban a cargo de los niños, tenían que salir a trabajar de lo que podían o trabajar desde sus propios hogares, les resultaba difícil destinarlos tiempo o comprender lo que había que hacer con las actividades. A pesar de todo esas familias se convirtieron en mediadores entre la institución y los estudiantes

Aun así, las educadoras consideraban que los recursos que les ofrecía, durante la pandemia, el Ministerio de Educación a través de las plataformas no fueron fructíferos debido a que su comunidad educativa no contaba en su mayoría con conectividad y dispositivos tecnológicos.

En el ASPO, el Currículum continuó siendo la herramienta fundamental en que se basaban su accionar educativo y que, luego, fue reemplazado por el Currículum Prioritario.

A su vez, se observó el esfuerzo por mantener la vinculación con las familias para sostener la continuidad pedagógica. Las propuestas fueron presentadas en forma escrita en formato papel, cuadernillos, al principio con algunos audios de WhatsApp y videos explicativos de los cuales no todos tuvieron las mismas posibilidades de acceder.

Para finalizar, a lo largo de este ciclo lectivo el jardín debió renovarse. En cuanto a las experiencias que fueron transitando con la comunidad educativa donde les permitió iniciar un verdadero cambio institucional. Teniendo como resultado ampliar la mirada de este nuevo contexto.

“Si nada queda en estas páginas, esperemos que por lo menos algo permanezca; Nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil armar” (Freire, 1970, p.242)

Anexos:

Entrevistas

Docente 1

¿Cuáles fueron los cambios en las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia y cómo fueron desarrolladas?

- *Pasamos de la presencialidad a dejar de verlos. No quedaba otra que convocar a través de los grupos de WhatsApp, pero no tuvo éxito, ni nos contestaban*

¿Cómo afectaron estos cambios en los docentes?

- *Creo que me encontré sin herramientas que nunca pensé que vendría para quedarse.*

¿Cómo afectaron estos cambios en las familias?

- *y mal porque no todos tenían las mismas posibilidades. En su mayoría los adultos tuvieron que salir a realizar changas o salir con las familias a juntar cartones para sostener esa carencia económica ya que son familias numerosas; entonces esta situación también fue generando esta desvinculación con la institución, generando en algunos casos el abandono escolar*

¿Con qué herramientas contaban las/os docentes cuando comenzaron con el aislamiento social preventivo y obligatorio?

Particularmente en cuanto a la tecnología no tenía muchas herramientas, pero me defiende bastante pero acá el problema era la conectividad

¿Qué herramientas creen que le faltaron?

Poder contar con más recursos tecnológicos, por ejemplo.

¿Todas las familias tenían acceso a la conectividad?

En su mayoría ninguna tenía conexión gratis a internet

¿Qué recursos fueron sumando?

Las visitas domiciliarias, el entregar los cuadernillos en el momento de la entrega de los módulos de mercadería,

¿De qué manera fueron sosteniendo la continuidad pedagógica?

Planificando con mi paralela, alcanzó las actividades a los domicilios al igual que los módulos de mercadería para aquellas familias que no se acercaban o estaban desvinculadas

¿Qué dificultades se fueron presentando?

La desvinculación, la falta de conectividad, la desvalorización del nivel

Docente 2:

¿Cuáles fueron los cambios en las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia y cómo fueron desarrolladas?

Arme grupos de WhatsApp, pero no todos responden o algunos no tenían habilitada la aplicación. Entonces opte por la entrega de actividades cuadernillos los días de la entrega de módulos.

¿Cómo afectaron estos cambios en los docentes?

Tuve que pensar en nuevas estrategias, me preguntaba ahora cómo seguimos.

¿Cómo afectaron estos cambios en las familias?

Sentía o mejor dicho demostraban que les daban prioridades a los hermanos que iban a otros niveles.

¿Con qué herramientas contaban las/os docentes cuando comenzaron con el aislamiento social preventivo y obligatorio?

En cuanto a tecnológicos diría que nada, así que se complicaba un poco, pero con ayuda de mis compañeras íbamos entre todas armando algo, algún video.

¿Qué herramientas creen que le faltaron?

Cuestiones tecnológicas y de conectividad

¿Todas las familias tenían acceso a la conectividad?

No, casi nadie podía conectarse ya que no tenían acceso a internet o contaban con un solo dispositivo.

¿Qué recursos fueron sumando?

Las visitas a los domicilios entregándoles los cuadernillos o las actividades que íbamos planificando

¿De qué manera fueron sosteniendo la continuidad pedagógica?

Acercándonos o aprovechando la entrega de módulos de mercadería para entregar los cuadernillos que nos enviaban desde la DGCYE o las actividades adaptadas a los contenidos prioritarios.

¿Qué dificultades se fueron presentando?

La falta de interés en cuanto al nivel porque no entregaban las actividades, porque te decían lo que paso que el hermano/a tenía mucha tarea de la escuela, la desvinculación pedagógica o te decían estuvimos aislados no podíamos realizarlo

Docente 3

¿Cuáles fueron los cambios en las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia y cómo fueron desarrolladas?

Se armaron como primera instancia grupos de WhatsApp, pero no nos responden o nos tildan los mensajes, pero no participan en nada. Entonces aproveche la entrega de módulos para entregar y poderles explicar las actividades

¿Cómo afectaron estos cambios en los docentes?

Me encontré en una nube. No sabía cómo seguir porque no tenía respuesta de las familias y no sabía si eran por falta de interés o si la estaban pasando mal.

¿Cómo afectaron estos cambios en las familias?

No todas las familias se sentían incluidas porque los limitaba la falta de internet. Entonces teníamos que pensar de qué manera contactarlos.

¿Con qué herramientas contaban las/os docentes cuando comenzaron con el aislamiento social preventivo y obligatorio.

Por más que tenía una formación tecnológica se complicaba implementarla ya que no todas las familias contaban con dispositivos y conectividad,

¿Qué herramientas creen que le faltaron?

En mi caso era como que se me agotaban los recursos en cuanto a cómo convocar a mi grupo ya que comencé este año y me toco sala de 2 años.

¿Todas las familias tenían acceso a la conectividad?

No, todas no, igual se complicaba mucho la falta de señal

¿Qué recursos fueron sumando?

Las visitas a los domicilios dejándoles las actividades con sus explicaciones para que las puedan realizar.

¿De qué manera fueron sosteniendo la continuidad pedagógica?

Aprovechando la entrega de mercadería para poder hablarles preguntándoles como estaban si necesitaban algo, entregándoles las actividades y en ocasiones los recursos para que puedan realizarlos

¿Qué dificultades se fueron presentando?

La falta de interés al nivel, la falta de conectividad y señal.

Docente 4:

¿Cuáles fueron los cambios en las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia y cómo fueron desarrolladas?

Primero armé un grupo de WhatsApp al igual que el resto de mis compañeras, pero no había respuestas en cuanto a las devoluciones. Y luego aprovechaba las entregas de módulos para entregarles las actividades.

¿Cómo afectaron estos cambios en los docentes?

¿¿¿Me preguntaba ahora cómo seguimos??? Sentía que cada actividad que se proponía no tenía respuesta. Y me termina frustrando

¿Cómo afectaron estos cambios en las familias?

Algunas no mostraban interés por buscar las actividades y menos que menos entregarlas. Otras se desvincularon. Y algunas nos decían que no tenían los recursos para realizarlas

¿Con qué herramientas contaban las/os docentes cuando comenzaron con el aislamiento social preventivo y obligatorio?

Yo en cuanto a cuestiones tecnológicas lo básico, si teníamos que armar videos nos ayudamos entre todas, en cuanto a las adecuaciones que teníamos que planificar teniendo en cuenta los contenidos prioritarios trabajamos en conjunto

¿Qué herramientas creen que le faltaron?

Tecnológicas. Y la falta de conectividad creo que dificultó a nivel general

¿Todas las familias tenían acceso a la conectividad?

No, algunas sólo tenían acceso

¿Qué recursos fueron sumando?

Los cuadernillos las actividades que se entregaba los días que se repartían los módulos de mercadería

¿De qué manera fueron sosteniendo la continuidad pedagógica?

Realizando visitas domiciliarias para poder revincular a las familias

¿Qué dificultades se fueron presentando?

La desvinculación, la falta de conectividad, la falta de dispositivos, la desvalorización del nivel

Docente 5

¿Cuáles fueron los cambios en las prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia y cómo fueron desarrolladas?

Se armó una página de Facebook donde se explicaba las actividades. Ya que por WhatsApp no había respuestas y de una manera u otra teníamos que comenzar a recuperar ese vínculo familia-escuela que se estaba perdiendo. Y entonces se decide salir a realizar las visitas domiciliarias.

¿Cómo afectaron estos cambios en los docentes?

De la presencialidad a la virtualidad fue un cambio inmenso. Pero pensaba como hago para que todos tengan las mismas posibilidades ya que no todos contaban con internet.

¿Cómo afectaron estos cambios en las familias?

Algunas familias comenzaron a desvincularse, otras casi ni participan o les daban prioridades a los hermanos mayores

¿Con qué herramientas contaban las/os docentes cuando comenzaron con el aislamiento social preventivo y obligatorio?

En cuanto a cuestiones tecnológicas nada, fui aprendiendo creo que, junto a mis compañeras, pero nos dimos cuenta de que no era suficiente, entonces había que pensar nuevas estrategias para poder vincular nuevamente a las familias.

¿Qué herramientas creen que le faltaron?

La falta de recursos tecnológicos, la falta de conectividad en la zona, capacitaciones gratuitas en cuanto a este nuevo contexto que veníamos atravesando.

¿Todas las familias tenían acceso a la conectividad?

Al menos en este barrio no hay conectividad ni señal así que en su mayoría no se contaba con este recurso

¿Qué recursos fueron sumando?

Las actividades en formato papel, para ser entregadas en el momento que se repartía los módulos de mercadería y los cuadernillos que nos daba el gobierno

¿De qué manera fueron sosteniendo la continuidad pedagógica?

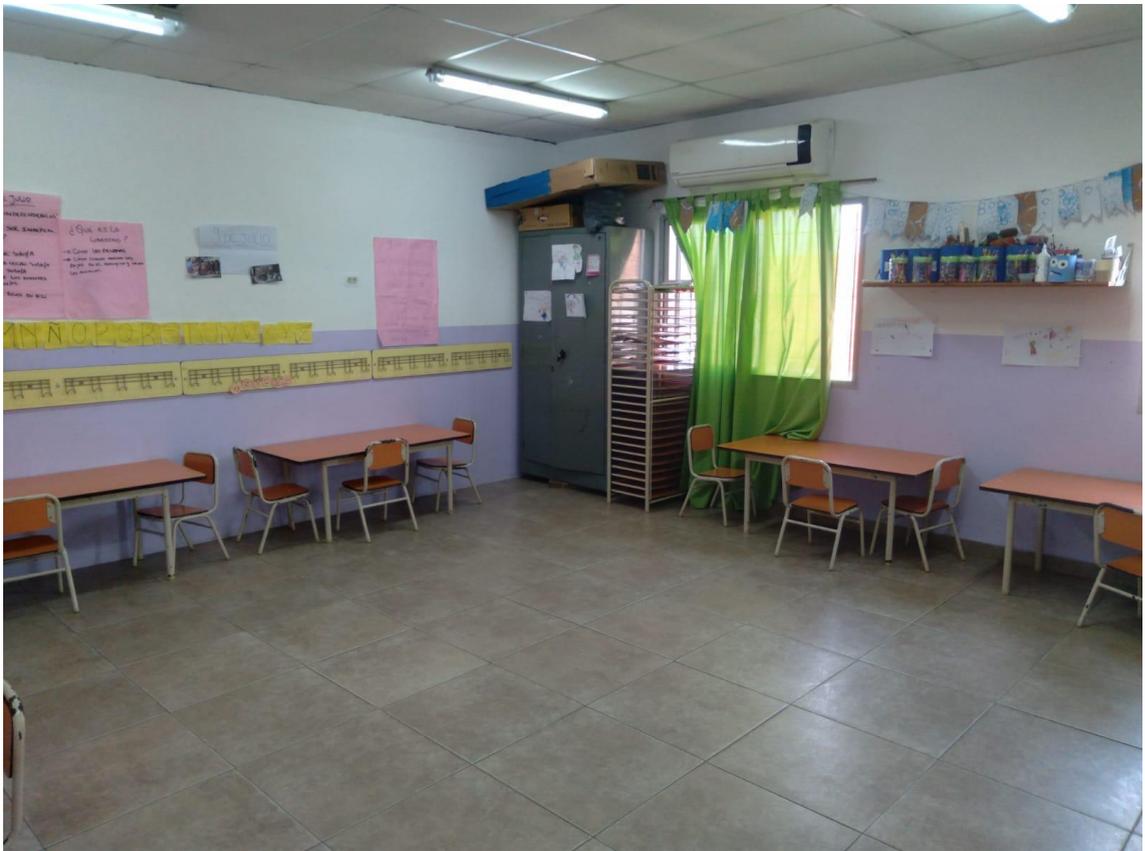
A través de las visitas a los domicilios para vincular a esas familias que no participaban.

¿Qué dificultades se fueron presentando?

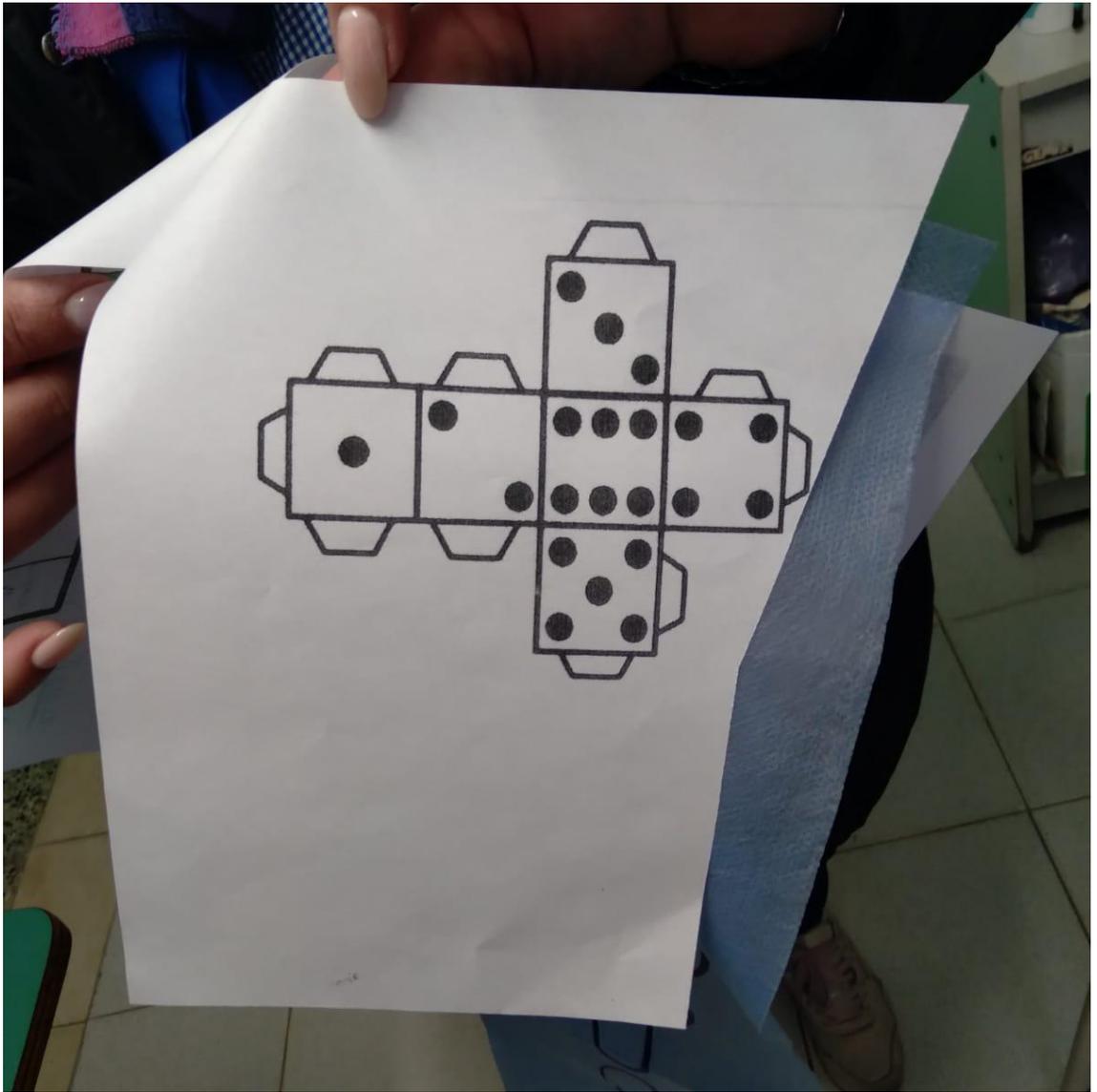
La falta de desinterés por el nivel, la frustración de parte de los docentes, porque llegaba un momento que no teníamos la participación de todos, la falta de conectividad y de los aparatos tecnológicos.

Imágenes









Bibliografía

DGCYE, Diseño curricular para la educación inicial, 2007, Resolución 3161/07

DGCYE, Dirección de la educación Inicial Circular técnica 01/2001. Estrategias didácticas para el nivel inicial. 2º parte

DGCYE, Dirección de la educación Inicial Circular técnica 03/2000. Estrategias didácticas para el nivel inicial.

DGCYE, Historia de la educación inicial en la provincia de Buenos Aires. La Plata, DGCYE, 2001.

DUSSEL, I. [ISEP] (2020) La clase en pantuflas [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

FREIRE, P. (1970) Pedagogía del oprimido [versión Adobe Digital Edition] Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Harf, Ruth. Estrategias docentes: el docente como enseñante. GCBA. Dirección del Nivel Inicial. Buenos Aires, 1997

http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

http://www.construccion_de_lazos_con_las_familias_1_ciclo.pdf

<https://www.educ.ar/recursos/153000/di%C3%A1logos-en-cuarentena:patricia-sadovsky,-docente-e-investigadora,-doctora-en-educaci%C3%B3n>

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

<https://www.cippecc.org/textual/los-efectos-economicos-y-sociales-de-la-pandemia-seran-diferentes-en-quienes-estan-en-la-pobreza/>

<https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/estrategiasdidacticas2parte.pdf>

<https://www.educ.ar/recursos/154516/dialogos-en-cuarentena-violeta-wolinsky-docente-y-viceirect>

Ley Nacional N° 26.206 Ley de Educación.

Ley Provincial N.º 13.688 Ley de Educación

Ponce, R., " Los debates de la educación Inicial en la Argentina", en Malajovich, Ana (comp), Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006

Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativas Innovadoras. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 24-31..

UNICEF (2020, 14 de mayo) Comunicado de prensa: COVID-19: UNICEF aporta evidencias sobre el impacto de la pandemia en la educación de los chicos y chicas de todo el país. Recuperado el 12 de junio de 2020 en <https://www.unicef.org/argentina/comunicadosprensa/Covid19-encuesta-rapida-informe-educacion>