



Enseñar Educación Sexual Integral en contexto de pandemia Covid-19: un análisis de los abordajes educativos del Nivel Inicial de la Provincia de Jujuy en el Noroeste de Argentina

Teaching Comprehensive Sexual Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: an analysis of the educational approaches of the Initial Level of the Province of Jujuy in the Northwest of Argentina

Victor Omar Jerez^a  | Zoe Marlene Alemán^b 

^a Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy CONICET Argentina

^b Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy Argentina.

Contacto: marlenealeman.fhycs@gmail.com



Resumen

En el trabajo, analizamos el abordaje e implementación de la ESI en el Nivel Inicial en contextos urbanos y rurales, en tiempos de pandemia, desde la perspectiva de las y los docentes y directivos. Analizamos los desafíos que asumieron docentes, madres y padres de familia, en la construcción de nuevas herramientas pedagógicas para sostener el vínculo en las tramas cotidianas, enmarcadas desde un enfoque que orientó, guio y acompañó a las y los estudiantes junto a sus familias. En contraposición a los otros niveles educativos, el jardín de infantes necesitó desplegar otras estrategias de enseñanza para generar el vínculo afectivo que todo estudiante necesita en esta edad escolar. También ubicamos en el centro de la escena, los nuevos desafíos didácticos que reconfiguraron el trabajo docente, que permitieron ejecutar las nuevas prácticas desde la virtualidad. Tales estrategias fueron implementadas por las y los docentes como nuevas propuestas educativas para poder enseñar en estos contextos. Asimismo, analizamos limitaciones y obstáculos que se presentaron en ambos contextos -urbanos y rurales-, la presencia de brechas digitales ante las desigualdades económicas y sociales, y la escasa participación familiar sobre los contenidos que se priorizaron sobre otros. Esta investigación la llevamos adelante en el marco de los avances realizados en un proyecto de investigación en curso, denominado "Los obstáculos y las posibilidades de la Educación Sexual Integral en la Provincia de Jujuy" (SecTER-UNJU/CONICET). En éste marco, presentamos algunos avances de los análisis de entrevistas, que hemos realizado a docentes y directivos del nivel inicial.

Palabras clave: *pandemia, educación sexual integral, nivel inicial, experiencias educativas, decisiones pedagógicas*

Abstract

In this paper, we analyze the approach and implementation of ESI at the Early Childhood Level in urban and rural contexts, in the times of a pandemic, from the perspective of teachers and managers. We analyzed the challenges assumed by teachers and parents/families, in the construction of new pedagogical tools to sustain the link in daily life, framed from an approach that oriented, guided and accompanied students and their families. In contrast to the other educational levels, kindergarten needed to deploy other teaching strategies to generate the affective bond that every student needs at this school age. We also placed in the center of the scene, the new didactic challenges that reconfigured the teaching work, which allowed executing the new practices from the virtuality. Such strategies were implemented by teachers as new educational proposals to be able to teach in these contexts. Likewise, in this scenario, we analyzed as limitations and obstacles that were presented in both contexts -urban and rural-, the presence of digital gaps in the face of economic and social inequalities, and the scarce family participation on the contents that were prioritized over others. This research was carried out within the framework of the advances made in an ongoing research project called "Obstacles and possibilities of Comprehensive Sexuality Education in the Province de Jujuy" (SecTER-UNJU/CONICET). Within this framework, we present some advances in the analysis of the interviews we have conducted with teachers and managers of the initial level.

Keywords: *pandemic, comprehensive sex education, early childhood education, educational experiences, pedagogical decisions*

Recibido: 19 de noviembre de 2023 | Aceptado: 26 de febrero de 2024

1. Introducción

En el trabajo presentamos algunos desafíos que atravesó el Nivel Inicial (NI) para implementar la Educación Sexual Integral (ESI) durante el contexto de pandemia de Covid-19, donde las y los docentes tuvieron que asumir nuevos retos para enseñar a sus estudiantes. El material que analizamos, surge del trabajo de campo, realizado en la aplicación de entrevistas a docentes y directivos, quienes ejercen la docencia en el nivel en diferentes contextos educativos, que vivenciaron su quehacer docente en el contexto de cuarentena por Covid-19. El 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la Pandemia por causa del virus denominado Covid-19, de emergencia sanitaria mundial, que provocó el régimen de cuarentena obligatoria frente a la propagación del nuevo virus. En Argentina, el Poder Ejecutivo Nacional tomó la determinación de proteger la salud pública mediante el dictado del Decreto N°260/20, el cual, dictaminó el cierre de diferentes instituciones, entre ellas, las educativas.

En lo que refiere a la provincia de Jujuy, el Decreto provincial N°696-S-2020 de fecha 12 de marzo de 2020, declaró la emergencia sanitaria y epidemiológica por Covid-19 en todo el territorio provincial. El Ministerio de Educación resuelve mediante Resolución N°1067-E-2020 la suspensión de las clases presenciales y el cierre de las instituciones, por lo que las escuelas se vieron en la obligación de incorporar la educación a distancia para asegurar una continuidad pedagógica, tomando la decisión de continuar con el dictado de clases en forma virtual. Así, en el contexto de la Ley N° 26.150 de ESI, las capacitaciones a docentes, la entrega y difusión de materiales bibliográficos y recursos didácticos por parte del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación, se vio interrumpida por la aparición de la pandemia en marzo del año 2020. En este marco, cabe destacar que la OMS decreta el fin a la emergencia de salud global por Covid-19, el 05 de mayo del 2023.

La Educación Inicial (EI), según lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206, constituye una unidad pedagógica y comprende a niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad, siendo obligatorio el último año. Tal como se detalla en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la EI constituye el primer escalón de la educación formal. En dicho nivel, actualmente, es obligatorio el cursado de la sala de 4 y 5, aunque existen instituciones que también incluyen en la oferta educativa la opción de sala de 3 (no obligatoria). El NI organiza sus actividades en función de tres períodos con características distintivas, en salas para niños de tres, cuatro y cinco años.

Según la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, constituyen objetivos del NI (art 20)

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de las y los niños de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; b) Promover

en las y los niños la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a las y los otros/as; c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura; f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física; g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo; h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as las y los niños en el sistema educativo; i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje (Ley Nacional de Educación N°26.206, p.4).

Según los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP)¹ puede afirmarse que la EI tiene como funciones pedagógicas potenciar un óptimo desarrollo evolutivo y educativo, orientado hacia los objetivos del nivel. Cuando se potencian todas las posibilidades del niño/a en una etapa, de hecho, se lo está preparando para la siguiente. Y una función preventiva, desde el rol de la institución educativa es lograr una integración interinstitucional e interdisciplinaria con todos los integrantes de la comunidad educativa. Según los NAP, el NI tiene una doble finalidad educativa, la socialización y la alfabetización. La primera, entendida como un proceso de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social. Así se hace referencia a pautas, normas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en la interacción con los otros. La EI complementa la función socializadora de la familia y otros agentes sociales, si se tiene en cuenta que la comunidad es el territorio vital del niño, el ámbito de aprendizajes sociales en el que se reconocerá y será reconocido como sujeto social. Pero, además, la EI se distingue por el carácter pedagógico de su función, ya que su tarea está orientada hacia objetivos previstos que le imprimen dirección, intencionalidad y sistematización. La socialización y la alfabetización son procesos que se desarrollan de manera simultánea en la EI, cuyo compromiso es formar sujetos sociales capaces de comunicarse, participar activamente, cooperar, construir conocimientos, expresarse de manera libre y creativa. En este nivel, la tarea y rol del docente son muy importantes, ya que será el encargado de tomar decisiones específicas en cuanto a sus prácticas, quienes tienen la posibilidad de seleccionar los contenidos de enseñanza del Diseño Curricular de la Provincia para planificar sus propuestas.

¹ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.educ.ar/recursos/132574/nap-educacion-inicial>

En esta línea, el diseño curricular para este nivel en la provincia establece que los pilares de la EI constituyen el Juego, la Alfabetización, y la Socialización, como una unidad pedagógica centrada en éstos tres ejes vertebradores para la construcción de propuestas pedagógicas situadas, contextualizadas como un proceso que se inicia desde el Jardín Maternal, con continuidad en el Jardín de Infantes y Nivel Primario. La alfabetización se define, según Molina (1990) como: “el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo producto de una determinada etapa histórica. Por tanto, el término alfabetización se refiere a esa capacidad de comprender los significados producidos por otros y a la vez producir nuevos significados” (Molina, 1990 p, 29). Señalar como función primordial la alfabetización significa reconocer que el niño desde que nace tiene la capacidad de crear estructuras funcionales (organización perceptivo- motora, memoria, estructuración conceptual, organización lingüística, etc.) que le permitirán adaptarse al medio, apropiárselo, y ejercer una actividad creativa susceptible de modificar.

Según el Diseño Provincial, los contenidos para el nivel se organizan por campos de experiencias y saberes transversales. Los campos de experiencias tienen como intención favorecer la organización de propuestas de aprendizaje-experiencias, evitando los aprendizajes fragmentados. Estos son: campo de experiencias para el desarrollo corporal y motriz, campo de experiencias de juego, campo de experiencias para la comunicación y la expresión, campo de experiencias para la indagación del ambiente, y campo de experiencias para la construcción de la identidad. Mientras que los saberes transversales se incorporan en el currículum con la intención de integrar a la propuesta educativa de la escuela las problemáticas, saberes y discursos propios del contexto local y global, que impactan en la vida de niños y niñas, con la finalidad de formar estudiantes activos/as, autónomos/as y sujetos de derechos. En este marco, la ESI constituye un saber transversal en el NI junto con la Educación digital, Educación ambiental, Interculturalidad, y la Salud y calidad de vida. Para que la diversidad sea reconocida, se promueve la sanción de un cuerpo de leyes y normativas que ponen en el centro políticas de Estado y el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho. La ESI en el nivel constituye un derecho que todo niño/a debiera recibir (Diseño Curricular para la Educación Inicial. Provincia de Jujuy, 2018. Resolución N° 5999-18).

En el presente artículo, compartimos avances de un proyecto mayor, y nuestra experiencia en terreno sobre la Educación Sexual Integral, que venimos desarrollando en la provincia y en el norte de Argentina en los últimos años. El problema de investigación es desentrañar el impacto que tiene la Educación Sexual Integral y los diferentes tipos de conocimientos e información que convergen sobre el tema, en el ámbito educativo, en Jujuy. En ese marco, este artículo tiene como objetivo, conocer cómo se implementó la ESI, según docentes y directivos del nivel inicial, en escuelas de contextos urbanos y rurales de la Provincia de Jujuy en contexto de la pandemia Covid-19.

2. Abordaje Metodológico

Dada la naturaleza del problema a estudiar y el interés por privilegiar el elemento discursivo para aprehender los relatos y experiencias de los sujetos, la perspectiva metodológica adoptada fue de base cualitativa y lógica inductiva analítica. Este abordaje y lógica de análisis permitió desentrañar significados, comprender tramas y aproximar una comprensión más acabada de la realidad, teniendo en cuenta el punto de vista de los actores (Geertz 1990).

Se adhiere a la perspectiva etnográfica porque el objeto de ésta, es documentar lo indocumentado respecto de los contextos, actividades y creencias de los participantes, de los distintos escenarios y, como expresa Rockwell (1991) “la etnografía orienta la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales hacia la comprensión de las formas más particulares y variadas de la vida humana” (p. 2). A su vez, “los seres humanos, crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con que los relacionamos” (Torres Santomé. 1988. p.13). La intencionalidad de utilizar este enfoque fue develar la red de relaciones propias de cada espacio y que sólo pueden captarse con una mirada “desde abajo”, “se trata de una mirada holística que observa procesos más que conductas, para capturar los significados de dichos procesos construidos históricamente. Así las categorías sociales con las que los sujetos definen su mundo se tensionan con las categorías teóricas de interpretación de quien investiga” (Batallán, 1999, p.5).

La investigación cualitativa de lógica inductiva ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística. La o el investigador cualitativo es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas objeto de estudio; trata de comprenderlas dentro de su propio marco de referencia. Al hacerlo aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, da énfasis a la validez en su investigación y proporcionan una proximidad entre los datos y lo que realmente dice y hace. La perspectiva teórica depende de lo que se estudia; la conducta pasa a ser el principal objetivo del investigador y aparece en el escenario a investigar el fenomenólogo, quien habrá de indagar cómo lo que la gente dice y hace define su mundo. Su tarea es interpretar los significados que la gente da a su entorno; en ese contexto, por eso es tan importante el punto de vista del otro (Taylor y Bogdan, 1992).

Nuestro paradigma incluye la perspectiva fenomenológica destacando dos marcos teóricos: el primero es el interaccionismo simbólico que atribuye importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que los rodea. Significado que surge a través de la interacción; es decir, surgen de un proceso de interpretación que actúa de intermediario entre las predisposiciones a actuar de cierto modo y las mismas

acciones. Este proceso de interpretación es dinámico y todos los actores de una cultura con sus organizaciones y grupos están envueltos en él (Taylor y Bogdan, 1992). El otro marco es proporcionado por la etnometodología, que no refiere tanto a los métodos de investigación, sino que su tarea es ver cómo las personas aplican reglas de sentido común a situaciones concretas para que aparezcan con sentido y sin ambigüedad. Los etnometodólogos para esclarecer estos significados dejan de lado sus propias creencias y tratan de interpretar el código de las acciones de la gente, haciendo que estas aparezcan moral, repetitiva y obligatoriamente organizadas. Por ello esta búsqueda de significados sea lo más importante para un investigador cualitativo.

Técnicas, instrumentos y procedimientos para el relevamiento, procesamiento y análisis de la información.

La unidad de estudio conformada por docentes en ejercicio y directivos de sesenta instituciones de los diez de los dieciséis departamentos de la provincia de Jujuy, fueron identificados intencionalmente a partir de su concurrencia a los colegios de zonas rurales y zonas urbanas, y de gestión pública y de gestión privada, de los departamentos Yavi (7), Cochinoca (2), Humahuaca (6), Tilcara (6), Dr. Manuel Belgrano (11), Palpalá (7), El Carmen (7), San Pedro de Jujuy (6), Ledesma (6) y Santa Bárbara (2).

Jujuy es una provincia situada en el norte de Argentina (Ver imagen Nro 1. Provincia de Jujuy, Argentina). Limita al norte con Bolivia, al oeste con Chile, y al sur y este con la provincia Argentina de Salta. Según datos del último censo, Jujuy cuenta con una población de 811.611 habitantes (https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_jujuy/). Brown y otros (2003) expresan que, desde el punto geográfico, Jujuy presenta una variedad de ecoregiones, que van desde un poco más de los 5000 metros hasta aproximadamente 500 metros sobre el nivel del mar; dividida en tres grandes ecoregiones: 1) la Puna y Altos Andes, 2) Monte de Sierra y Bolsones y, 3) las Yungas o selvas de montaña. Los departamentos de San Pedro, Ledesma y Santa Bárbara pertenecen a la tercera ecoregión, Yungas o Selvas de Montaña. Esta ecoregión, es definida también, por antropólogos e historiadores, como Tierras Bajas. En tanto que los departamentos Santa Catalina, Yavi, Rinconada, Cochinoca, Susques, Humahuaca, Tilcara y Tumbaya, ubicados en la ecoregión Puna y Altos Andes, se los conoce también como Tierras Altas. Tierras Altas es una denominación de las humanidades y ciencias sociales en los estudios americanistas que refiere al espacio andino como constitución cultural de las culturas andinas (Cruz, 2021). Los departamentos Dr. Manuel Belgrano (donde se ubica la capital de la Provincia de Jujuy), Palpalá y El Carmen, se ubican en la segunda ecoregión, Monte de Sierra y Bolsones.

Imagen Nro 1. Provincia de Jujuy, Argentina



Nota. Adaptado de Google Maps [Fotografía], 2024, Flickr

(<https://www.google.com/maps/place/Jujuy/@-23.2778511,-67.8437294,6z/data=!4m6!3m5!1s0x9404a1f6e75c0087:0x815e91b230ce4e79!8m2!3d-22.6633212!4d-66.2367172!16zL20vMDJrX2Nm!5m1!1e4?entry=ttu>)

Como ya se vino anunciando, se utilizó la metodología usual en la antropología sociocultural, basada en el registro etnográfico, y que implicó el uso de varias técnicas cualitativas de investigación social (Taylor y Bogdan 1992; Guber 1991), entre ellas la observación participante, entrevistas abiertas y en profundidad, entrevistas y reuniones grupales, registro audiovisual (fotografía, audiograbación y video).

Se efectuó una revisión constante de los datos recogidos, iniciando un proceso de construcción teórica luego de la organización sistemática de la información. Se trianguló con la teoría, como proceso estratégico, para asegurar la credibilidad del estudio facilitando confrontar la perspectiva de todos los actores involucrados. Partiendo del supuesto de que las ciencias humanas son ciencias de la conducta y que esta es acción significativa, se incluyeron elementos cualitativos que explican, aprehenden y ayudaron a comprender la acción en sí, y también sus momentos significativos. Se trata de una descripción e interpretación de lo que sucedió, lo que hay y por qué es así, llegando a la comprensión de significados en la complejidad de los hechos.

El proceso de análisis comprendió: análisis de los datos producidos por las observaciones y entrevistas, reuniones y relatos de vida; esto permitió definir categorías y marcar ejes significativos a partir de los datos y la construcción, a partir del discurso de los actores, de esquemas interpretativos, la elaboración de informe parciales y el cierre que detalla, dentro de un proceso recursivo, las instancias de su elaboración y las interpretaciones a las que se arribaron. Este análisis implicó realizar un ejercicio de reflexividad donde se vio el lenguaje como “el vehículo de reproducción por excelencia” (Guber, 1995, p.49).

El ingreso al campo

Los integrantes del equipo, venimos trabajando en la provincia de Jujuy, y en la región, desde hace varios años. Nuestro ejercicio profesional, tanto en el campo de la investigación como en la educación, especialmente en el dictado de cursos y seminarios de grado y posgrado, nos posibilitó conocer a profesionales del campo de la docencia, de todos los niveles educativos. Ello posibilita, que cuando realizamos distintas actividades, este conocimiento previo con los docentes, nos resulta favorable para realizar acciones de investigación y de extensión. Una de ellas, dentro del abanico de actividades, que dio inicio al trabajo campo, fue la presentación protocolar de la solicitud de autorización a las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia, para visitar los establecimientos educativos. Este trámite administrativo, aunque formal, lleva un tiempo considerado hasta obtener la aprobación. Mientras tanto, continuamos avanzando según el cronograma de actividades, y fuimos contactando a docentes e integrantes de los equipos directivos.

Esta parte del proceso de investigación, se vio facilitada por el conocimiento previo de varios de los docentes y personal directivo. Así, a la par de solicitar el aval ministerial, también presentamos los correspondientes pedidos de autorización en los distintos colegios seleccionados. En varios colegios, otra forma de acceso, fue gracias a que algunos integrantes del equipo, cumplían funciones profesionales en los establecimientos educativos, como docentes o asesores pedagógicos.

En ese marco, nos presentamos ante los equipos directivos y equipos docentes de las diferentes instituciones. Los pasos protocolares de solicitud de permisos fueron iguales, tanto para las instituciones de gestión pública como las de gestión privada, sin embargo, los tiempos de respuestas fueron distintos. Mientras que en las de gestión pública, fuimos aceptados en todos los casos, no fue así en algunas instituciones de gestión privada. En esos casos, ante la demora en la respuesta, que preludiaba una negativa, decidimos cambiar de institución.

Una vez cumplida la tarea de presentación ante las autoridades, procedimos a confeccionar un calendario, para acordar nuestras visitas a las instituciones, las cuales diferenciamos en visitas a los lugares, para observar, y otros momentos para realizar las entrevistas, de manera de no entorpecer las actividades institucionales. Con la observación del lugar, no tuvimos mayores inconvenientes, pues nuestra presencia, no significaba que las y los docentes y directivos interrumpieran sus tareas. En tanto que, para las entrevistas, debíamos coincidir con los tiempos a contra turno o en breves momentos durante la jornada, para no interrumpir las actividades de aula de los docentes, o las actividades de gestión, con los equipos directivos. Aquí es importante diferenciar las actividades de campo, en tres momentos. La primera corresponde al momento de *pre-pandemia*, la segunda durante la *pandemia*, y el *retorno gradual a las aulas*, y el tercer

momento, de *post-pandemia*. El primer y tercer momento, fue lo que más se ajustaba a como estaba previsto en el proyecto inicial. Recordemos que el proyecto fue pensado metodológicamente para trabajar en un contexto convencional, sin pandemia. El desafío se presentó para trabajar en una situación que no solo no estaba prevista; la aplicación de un trabajo de investigación de base cualitativa que colocaba el énfasis en un registro de campo cara a cara, debía ahora realizarse a través de la virtualidad. A todo esto, debía agregarse la situación de temor, incertidumbre y zozobra que nos embarga a todos por igual, ante la presencia de un virus que, en ese momento, poco sabíamos cómo impactaba en la salud, ante un real riesgo de vida.

De manera que, al igual que nuestros sujetos de investigación, readecuamos los instrumentos de recolección de información. Acorde a las medidas de prevención estipuladas por las autoridades nacionales y provinciales, suspendimos las actividades de campo, hasta que fueron levantadas paulatinamente. Ante la imposibilidad de retomar las actividades de manera presencial, decidimos reiniciar las acciones de relevamiento a través de, primero llamadas telefónicas, luego mensajes y videos de Whatsapp, para finalmente concretar las entrevistas bajo alguna modalidad virtual.

La confidencialidad de los datos se mantuvo mediante codificación, las entrevistas han sido identificadas de la siguiente manera (Entrevista Virtual, Entrevista Presencial, Profesor o Directivo, Adscripción de Género Binario Femenino, Binario Masculino [ningún entrevistado se asumió como No Binario]. Escuela Urbana, Escuela Rural, Número de Entrevista) siendo accesibles únicamente para los investigadores del equipo de trabajo. Tales entrevistas se realizaron, previa información respecto a los temas que abordaríamos, instruyendo a los entrevistados sobre las formas de registro y uso de la información que nos fuera provista, ajustándonos a los acuerdos de confidencialidad vigente en los tratados internacionales.²

Resultados y discusión

Construir nuevas presencias pedagógicas para sostener el vínculo en las tramas cotidianas

La llegada de la pandemia modificó muchas estructuras, una de la más importantes fue la educación. Docentes y estudiantes de todos los niveles educativos, se vieron afectados al cambiar sus prácticas y la cotidianeidad. Afectó, enfáticamente las formas de socialización. El vínculo tuvo que ser sostenido y mediado desde dispositivos tecnológicos. La educación ya no se daría en el edificio escuela, si no que pasaría a

² World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical Research Involving Human Subjects. JAMA. 2013;310(20):1-95.

<http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/jama.2013.281053>

gestarse desde los hogares. Para el NI, uno de los mayores desafíos que trajo el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) fue dar continuidad a un ciclo escolar que acababa de empezar. A partir de esto, las y los docentes tuvieron que desplegar las actividades desde un enfoque pedagógico que permitió orientar, guiar y acompañar al niño/a y su familia. Trabajar desde un enfoque que permitiera mantener la afectividad con los niños requirió enmarcar las prácticas educativas desde una pedagogía del cuidado, trasladada a la virtualidad. Esta pedagogía necesitó del lugar del cuerpo en los aprendizajes para promover la interacción y la comunicación con los niños. Por ello, docentes del nivel establecieron que, para hacer frente a la pandemia, tuvieron que buscar y apropiarse de diversos recursos, y modificar sus estrategias didácticas para llevar a cabo sus propuestas de enseñanza. En los distintos niveles educativos y formativos en general, en el NI, se encontraron con el desafío de dictar las clases bajo la modalidad virtual, mezclando la cotidianeidad familiar de los hogares como una extensión áulica, lo cual afectó a los modos de organizarse, planificar y adecuar el currículum de las propuestas educativas para el nivel en relación a la enseñanza de la ESI a las prácticas cotidianas de los hogares.

En este contexto educativo, las y los docentes de todos los niveles, y los familiares de los estudiantes, fueron los principales protagonistas, en tiempos de virtualidad. Brailovsky (2020) establece que las y los docentes fueron los protagonistas, en tiempos de virtualidad obligatoria, quienes se encontraron con una realidad desconocida; pudieron conocer la realidad de sus estudiantes favoreciendo interacciones entre pares. En este sentido, resultó muy valioso rescatar la voz de las y los docentes y directivos de este nivel educativo, no solo en el abordaje de la temática, sino en relación a él desafío de sostener el vínculo como acompañamiento pedagógico, de revisar los formatos y que todos los docentes, estudiantes, familias fueran aprendiendo a habitar el espacio virtual, a la vez que los hogares (de todos los niveles y sectores sociales) se transformaban, por un tiempo, en el escenario de transposición de los contenidos.

Referimos a la construcción de nuevas presencias pedagógicas ya que, en contraposición a los otros niveles de nuestro sistema educativo, el jardín de infantes necesitó valerse además de otras estrategias de enseñanza para generar el vínculo afectivo que todo niño/a necesita en esta edad escolar. Hasta aquí, es muy importante destacar que el aislamiento puso en tensión la trama de los vínculos y comunicación que sostiene el NI. Por su parte, Pitluk (2020) establece que uno de los mayores desafíos que trajo el ASPO para el nivel, fue dar continuidad en primera instancia a un ciclo escolar que acababa de empezar para los más chicos, para quienes las aulas se despliegan como un lugar de juego y encuentro muy importante para su desarrollo y crecimiento. Además del aprendizaje, las pantallas estuvieron presentes en la vida de los más pequeños como la única alternativa posible para seguir recibiendo las enseñanzas de sus docentes, el cariño y la sensación de cercanía de todos aquellos con los que venían compartiendo sus días.

Algunos relatos señalan que trabajar en contexto de pandemia fue más que enseñar, una forma de co-contención, tanto para las y los niños y sus familias, como para las y los docentes (y también sus familiares), que se encontraban en ambos lados de la pantalla o del recurso tecnológico que tuvieran para desarrollar las actividades.

En las entrevistas realizadas, las docentes expresaron que:

"Trabajar las temáticas de ESI desde la virtualidad fue difícil y complejo, desde el uso de las tecnologías, porque el mayor desafío pedagógico ha sido llevar adelante el juego sin la presencialidad, porque necesitamos de la presencialidad, del cuerpo, la presencia cara a cara con el docente y los niños, son niños que recién empiezan la escuela, por eso trabajamos mucho para sostener y efectivizar una buena comunicación con los padres y los niños y esto sólo se pudo hacer desde las pantallas"(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°10.)

"En pandemia, trabajamos mucho para sostener una buena comunicación y comprensión con las familias, atendiendo a cada realidad y debemos destacar el compromiso, acompañamiento y responsabilidad de cada familia, y de las docentes para sostener el contacto, la permanencia, el vínculo para que no nos dejen en el camino, con los padres, con los niños lo que se hacía en la cotidianidad de las salas de jardín, pero fue muy difícil mantener el contacto con los más chiquitos, esto de mandar videos, audios que permitan que los niños tengan, se hacía lo que podía"(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°20.)

"En el contexto de pandemia es muy difícil trabajarlo, no solamente ESI, sino todos los contenidos, si bien nosotros tratamos de hacer las actividades, es muy difícil de ver si llegás de esa manera al niño, en este caso estoy trabajando con lactantes así que es mucho más difícil porque no podemos tener ese contacto con ellos, es medio difícil en cuanto a comunicación, por ejemplo tenemos ocho niños de los cuales solo trabajan dos, hay un nene que participaba lo más bien y después ya no pudo poder seguir participando"(Entrevista Virtual. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°3.)

"Es algo que el acercamiento se escapa de las docentes, entonces en cierto sentido la pandemia trajo limitaciones para la comunicación, para mantener abierto el contacto, el vínculo con los más chicos, para trabajar ESI, es necesaria la presencialidad, el contacto con los niños y los padres porque se trabaja mucho desde el juego"(Entrevista Virtual. Directora Binario Femenino. Escuela Urbana. N°2.)

De los testimonios de las y los docentes, se destaca la importancia del temple inicial, en un momento de gran incertidumbre como lo fue el inicio de la pandemia, en marzo de 2020,

que posibilitó el inicio y sostenimiento de una trama de significados basado en la construcción socioafectiva de los vínculos, durante este tiempo; que de no haber sido de esta forma, hubiera sido desolador. Ello permitió la posibilidad de reinventarse y correrse de formas de confort, a la vez de desplegar formas renovadas de enseñanzas, y apelar a una diversidad de habilidades tecnológicas, de las cuales es de destacar que muchos padres/familias y estudiantes no podían acceder. Algunos colegios ya venían trabajando la modalidad virtual, a través del desarrollo de las tecnologías informáticas; por lo cual el manejo en algunos casos, no les resultó totalmente desconocido; aunque no era un recurso que se usara con frecuencia hasta ese momento. Era más bien un complemento casi exótico en las instituciones que lo practicaban o al menos enunciaban como complemento.

Con todas las dificultades socioeconómicas y sumado a la falta de recursos económicos y brechas digitales, podemos establecer desde las perspectivas que plantean las y los docentes, que para el NI fue primordial continuar manteniendo el contacto a distancia, tanto con las y los niños como con las familias, mediante diferentes dispositivos. Fue la tecnología, la que mantuvo la cercanía, a través de distintas plataformas de comunicación, estableciendo dinámicas para mantener el vínculo; la participación de las familias y adaptando las planificaciones didácticas para poder llevarlas a cabo de forma virtual. Así, se construyó un vínculo de comunicación que a la vez que permitía continuar con la tarea docente, pese al distanciamiento necesario que generaba la pandemia, acercaba a las personas de ambos lados de los dispositivos, construyendo una sensación de cercanía, proximidad y normalidad. Toda vez que se conectaban, mitigaba la angustiante situación.

En este contexto, desde el relato de las y los docentes, advertimos que hasta aquí fue central construir y mantener el contacto, el vínculo pedagógico. En esta tarea las y los docentes establecieron, a través de la voz y la imagen corporal mediatizada a través de las pantallas, audios y video, como así también las llamadas telefónicas, video-llamadas o mensajes de WhatsApp de las y los docentes con las familias. El desafío fue poder enseñar los contenidos de la ESI que, en la presencialidad, requieren ser trabajados con los niños, desde los rincones de aprendizaje a través del juego. Por lo cual, cada encuentro sostenido desde diferentes aplicaciones fue re-crear, re-significar y re-construir ese recurso didáctico/pedagógico, apelando a la predisposición, conocimiento y creatividad de los padres para el trabajo con sus hijos, mediante los recursos tecnológicos con que contaban cada familia y cada docente.

Cobró matices singulares el desafío a las y los docentes para acortar distancias con las familias, para construir presencias pedagógicas, donde fueron necesarias otras condiciones, que implicaran tener respeto por las vivencias, sensibilidad ante las situaciones, interés que va de la mano del compromiso, asumir actitud de no indiferencia, entre colegas, con los padres/familias, y con los niños. De acuerdo a esto, Maggio (2020)

establece que la educación ha sido sometida a vertiginosos cambios derivados del traslado obligatorio de estudiantes y docentes a espacios virtuales. Este cambio de escenarios ha puesto en juego nuevas estrategias de los actores institucionales para garantizar el derecho a una educación de calidad. En esta línea, es dable pensar favorablemente en los avatares que tanto docentes y padres/familias tuvieron que realizar para poder desplegar las actividades y sostener la educación, no sólo para la enseñanza de la ESI sino de todos los contenidos en general, en todos los niveles educativos; en un contexto de gran incertidumbre por la situación sanitaria imperante, al menos durante el primer año de la pandemia de Covid-19. Estos resultados evidencian la participación necesaria y el esfuerzo de familias y docentes, quienes se posicionaron cómo los principales protagonistas para posibilitar la cercanía y el contacto, para que desde la virtualidad fuera ameno transitar las trayectorias educativas de cada niño/a de cada contexto educativo, sin dejar de lado la diversidad de realidades y contextos de cada familia/hogares, como de cada docente.

Las y los docentes interiorizaron en las dificultades de enseñar e implementar los contenidos de la ESI con las niñas y niños durante la virtualidad. Remarcaron la necesidad de hacer uso del cuerpo, como el principal componente en la presencialidad, en tanto niñas y niños que inician en esta etapa requieren del contacto, la cercanía, la voz, la presencia de los otros niñas y niños y de las y los docentes, desde las diferentes actividades lúdicas y recreativas. En líneas generales, sostenemos que estos cambios de escenarios han suscitado en las y los docentes, y en quienes indagamos en la temática de ESI, espacios reflexivos. La pandemia dejó al descubierto la necesidad que tienen los docentes de efectivizar las prácticas educativas para mejorar la enseñanza desde las tecnologías.

Nuevos desafíos didácticos y reconfiguraciones del trabajo docente

Debido al gran impacto ocasionado por la pandemia, no solo referidos al creciente número de casos positivos de la enfermedad a inicios del año 2020, sino al desconocimiento que existía sobre ella, las instituciones de todos los niveles educativos, a partir de disposiciones tomadas desde el gobierno nacional y provincial, tuvieron que optar por la educación virtual desde los hogares. Esta educación se constituyó como un nuevo desafío tanto para las familias como para las profesoras y profesores, al llevarse a cabo a través de diversas plataformas digitales. Tras estos sucesos se tomaron varias medidas a la hora de pensar qué se debía enseñar y qué contenidos se requerían priorizar sobre otros. Por ello, para las y los docentes fue muy importante tener en cuenta qué estrategias implementar para enseñar dichos contenidos. Las y los docentes necesitaron repensar sus estrategias utilizadas desde la virtualidad, porque ya no podrían ser las mismas que se utilizaban en el espacio físico de las salas del jardín de infantes del Nivel educativo Inicial.

Para pasar a la virtualidad, teniendo en cuenta que en el nivel las actividades son desarrolladas desde lo lúdico, se requirió pensar estrategias didácticas para sostener el juego y las actividades lúdicas del nivel, lo que permite que las y los niños puedan construir sus propios conocimientos a través de la experimentación, exploración, indagación, e investigación; procesos claves para lograr en ellos que los aprendizajes sean verdaderamente significativos. Al respecto, Vygotsky (1966) analiza el juego desde un punto de vista social, postulando que el mismo es un fenómeno que surge en respuesta a la necesidad que tiene el ser humano de interrelacionarse. A través del juego, el niño comprende y construye su propia realidad social y cultural la cual se da a través de la exploración, interpretación y representación del mundo.

En una clase, cada niña o niño es diferente por lo que se tienen que adaptar las metodologías a cada uno de ellos, ya que, si no, el alumnado dejaría de ser el protagonista de su propio aprendizaje. En este marco, pretendemos dar visibilidad a las metodologías que hicieron este trabajo más enriquecedor para las niñas y niños, dejando de lado una educación más tradicional para poder ser trasladadas a entornos virtuales. En relación al pasaje de la presencialidad a la virtualidad en el NI, Pitluk (2020) sostiene que lo mejor que se puede hacer para cuidar la vida y la salud sin descuidar lo escolar, es adecuar la posibilidad de la continuidad pedagógica y el sostén de las trayectorias escolares a esta idea de la virtualidad. Uno puede encontrar beneficios secundarios en la virtualidad, pero no que sea lo adecuado, ni lo que queremos, ni lo que elegimos. Nos tomó por sorpresa y sin ningún tipo de preparación.

Ante la compleja situación socio-sanitaria, muchas y muchos docentes intentaron adaptar a través del uso de metodologías denominadas emergentes, entre las que destacan el uso de las metodologías activas aplicadas en la educación en tiempos de pandemia, a la institución educativa del NI, como también aprendizajes basados en la resolución de proyectos, seguidas del trabajo colaborativo y cooperativo. Asimismo, los docentes alegan que necesitaron fortalecer habilidades de comunicación y el trabajo en equipo; además, que requirieron de una formación constante, y paralela, pues este tipo de metodologías son aplicables mayormente en la modalidad presencial, y muchos docentes no contaban con la formación y preparación adecuada para manejarse en entornos virtuales.

Ahora, ¿por qué hacemos mención a la didáctica? Porque estas prácticas, se relacionan con la didáctica que cada docente implementa en su accionar. La didáctica es una disciplina, que se ocupa de estudiar la enseñanza, por lo tanto, al hacer didáctica, estaríamos pensando y repensando qué, cómo y de qué manera debemos enseñar. Y a su vez al hacernos estas preguntas, aparecen muchas otras relacionadas, con el aprender, en que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ni en el mismo tiempo, es decir, no siempre la didáctica empleada será la correcta. A lo que se suma el aprendizaje de los padres sobre el tema de los contenidos propios del nivel, además de la ESI y del

aprendizaje en entornos vituales. Todo esto, al margen de las accesibilidades a las tecnologías y conectividades necesarias para la educación virtual. Al respecto, Feldman (2010) define a la didáctica como una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole.

Durante este contexto, las y los docentes debieron modificar sus prácticas educativas cotidianas, es decir construir nuevas competencias tecnológicas, y habilidades, hacer uso de la creatividad para el manejo y uso de la tecnología, priorizar la enseñanza de ciertos contenidos sobre otros. Pensar y proponer nuevas formas de fortalecer e implementar contenidos, que potencien el uso de las TICs con la participación de los padres y madres de familia. Si bien el aislamiento puso en contra la trama de los vínculos y la comunicación que sostiene el nivel inicial, resulta inevitable pensar ¿qué tipo de propuestas en relación a la ESI se pudieron implementar, o no y qué contenidos sobre la misma se priorizaron sobre otros? como temática en la cual se puntualiza este análisis.

Surge entonces la cuestión de reflexionar las distintas configuraciones y realizar una búsqueda sostenida de los aspectos comunes, a partir de los discursos de las y los docentes del NI, quienes expresan la selección, y cómo hicieron uso de las metodologías implementadas, según las posibilidades de cada docente, de cada institución y de las familias/hogares quienes recibían la información:

“En nuestro jardín sí implementamos algunos temas, en un primer momento, comenzamos enviando PDF a las familias con pequeñas actividades para la casa y con video llamadas, sobre todo para guiarlos y apoyarlos en el desarrollo de las actividades. Luego, organizamos encuentros virtuales por Google Meet, de esta manera, el aprendizaje fue más positivo, sobre todo para cuidar el aspecto emocional de los niños, la afectividad y su conexión con las docentes. Esto fue desafiante en un primer momento, arriesgado, sin saber cuáles serían los resultados” (Entrevista Presencial. Profesor Binaro Femenino. Escuela Urbana. N°10.)

“La manera más accesible que tenía el nivel inicial era por medio de WhatsApp y audios. Entonces mandábamos las indicaciones y varios videitos cortitos porque si mandaban uno largo, ellos no lo podían bajar o no lo podían ver. Y el nivel inicial quedaba siempre relegado porque la prioridad era secundaria y primaria” (Entrevista Presencial. Profesor Binaro Masculino. Escuela Urbana. N°25.)

“Todas las actividades se hacen por medio de proyectos. Y depende el grupo. Se está trabajando mucho con pareja pedagógica y por proyectos. Y se está trabajando mucho con objetos lúdicos, contenedores de ternura. Para que los más chiquitos vayan ganando confianza. Y poder conversar con los docentes. En

caso de que los niños no tengan confianza”(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°30.)

“No fue algo grato, mucho menos para los jardines, nos costó muchísimo a nosotros y es más nos quedamos con salas de 4 y 5, las salas de 2 y 3 nos abandonaron en el camino. No resistieron a las pantallas con toda la lógica del mundo, con toda la razón del mundo y ya las de 4 y 5 mantuvieron este contacto con los otros y abordamos como pudimos desde la virtualidad, con todo lo acotado que puede ser eso”(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°10.)

“Sí, las necesidades, sobre todo la tecnología. De repente había familias que tenía la mamá, cinco niños, y tenía un celular que no daba abasto. Y todos los maestros eran de sectores lejanos al lugar. Entonces era sí o sí por el celular. Pero los padres buscaron la manera, ¿no? Por ahí se les rompía el celular, iban al vecino, pedían el teléfono y mandaban”(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°12.)

Al respecto, las docentes manifestaron, en sus discursos, que las actividades fueron sostenidas mediante video llamadas, audios de WhatsApp, videos grabados, entre otros, como dispositivos que posibilitaron organizar encuentros mediante diversas plataformas virtuales para asegurar el contacto visual y auditivo con los niños y niñas, intentando resguardar rutinas del hacer cotidiano dentro de las salas, desde la virtualidad. Las y los niños, en esta etapa aún no tienen la autonomía para hacer sus tareas solas, el lenguaje oral como escrito aún no está desarrollado totalmente. La presencia de la persona adulta, es muy importante, para comunicarse y relacionarse, como ser a través del juego infantil, mediante rutinas que se despliegan en las salas a través de actividades compartidas. Los casos considerados, presentan que esto fue muy difícil de reemplazar mediante la virtualidad. Esto llevó a que muchas docentes tuvieran que replantear y repensar si era posible sostener la enseñanza sin el contacto físico. Lo cual, además afectó la organización, planificación, y el currículum de las propuestas educativas en torno a la ESI. Por consiguiente, las actividades tuvieron que ser sostenidas mediante encuentros virtuales para posibilitar el contacto visual con las niñas y niños intentando resguardar rutinas del hacer cotidiano dentro de las salas.

Consideramos que, durante este contexto, se tomaron decisiones pedagógicas para continuar manteniendo el contacto a distancia con el alumnado y las familias, que fue sostenido mediante, encuentros sincrónicos y asincrónicos, como elementos que mantuvieron la cercanía, estableciendo dinámicas para mantener el vínculo, adaptando las planificaciones didácticas para poder ser ejecutadas de forma virtual. En el caso de las escuelas rurales, las propuestas curriculares de las instituciones presentan una secuenciación de contenidos bajo la modalidad de pluriaño, con una organización de ellos

de manera interdisciplinaria, que promueve la articulación entre saberes y la comprensión de los contenidos, los cuales se organizan en temas relevantes para el contexto rural, integrando saberes, capacidades, y necesidades. Por ello las decisiones pedagógicas en estos contextos resultaron aún más complejas y diversas a la hora de desarrollar diversas temáticas, y que además requieran ser vinculadas y trabajadas desde la virtualidad en aulas de plurigrado.

Las y los docentes establecen que la experiencia de transitar la pandemia permitió reflexionar nuevas formas de fortalecer una mayor integración de las herramientas tecnológicas en las prácticas pedagógicas del nivel: de proyectar maneras de transitar la ESI desde el nivel que potencien el uso de las TIC, con la participación de las madres y padres. Por otro lado, esto posibilitó que muchos jardines y docentes puedan reflexionar sobre la importancia de la presencialidad para abordar la temática en el nivel. Hacemos la salvedad, en no hacer referencia solamente al uso de las TIC's como una herramienta, sino de la necesidad para mediar en los aprendizajes a fin de favorecer la trayectoria escolar de los estudiantes que se insertan en el sistema educativo. Esto implicó deconstruir los dispositivos pedagógicos tradicionales, repensarlos, para poder hablar de innovación pedagógica en todo el contexto educativo en general. Finalmente, las y los docentes dieron cuenta que hay aspectos de la presencialidad que no fueron posibles reproducir desde la virtualidad.

En este sentido, consideramos que transitar la experiencia desde la virtualidad también implicó recrear las actividades pedagógicas tensionando y fragmentando algunos contenidos de ESI al alcance de los medios tecnológicos y las posibilidades de implementación de los docentes y a la participación y acompañamiento de los padres/familias. Al respecto algunos/as docentes refieren:

"En pandemia trabajamos con proyectos, el tema, de las partes del cuerpo, de nombrar las partes del cuerpo, o sea lo hicimos como en las salas nada más que a través de las pantallas"(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°19.)

"Abordamos los contenidos desde el cuerpo, y las emociones desde la virtualidad y un poco también aquí el hecho de que los papás estuvieron más involucrados en las actividades con los niños y también los sigue involucrando a ellos desde la casa, porque con la virtualidad ahora el papá también está más tiempo en casa y entonces también puede colaborar con los quehaceres, el cuidado de los niños y en los diferentes juegos" (Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°10.)

"Bueno, priorizamos todo lo que es el cuerpo, el esquema corporal en el nivel. El cuidado del cuerpo, el propio y el de los demás. Y el ir generándole en los niños la confianza, como para tener una especie de alerta en caso de que ellos corran

algún riesgo” (Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°15.)

“Entonces, desde esa diferencia ya, lo trabajamos más o menos igual que cuando estamos en la sala. Esto de los roles que hacemos en casa, en realidad nosotros desde el jardín siempre es, ¿no?, esto de colaborar, de que todos podemos hacer, está muy puntualizado, digamos, dentro de nuestra sala, los rincones, que está el rincón de la casita y que todos podemos participar ahí. Que no se pudo dar, digamos, en la pandemia justamente. Es como que ese tema, se trabajó más la emocionalidad que la educación sexual” (Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°26.)

También nos preguntamos dentro de ese tiempo y espacio de reconfiguraciones: ¿cómo influyó la dimensión contextual, en la reconfiguración del trabajo docente durante la pandemia en el NI? Cuando abordamos las formas de implementar la ESI, referimos a diferentes contextos educativos, en los cuales existen diversas problemáticas, que complejizaron aún más la tarea de la y el docente. Ya que hablamos de contextos rurales, de instituciones educativas ubicadas en diferentes y contrastantes zonas geográficas, como las regiones de los Valles, Puna y Quebrada.

A raíz de la situación de pandemia fue un desafío garantizar la continuidad de la ESI para las y los niños y familias/padres de estos contextos, sobre todo los de las zonas más alejadas, y las ubicadas en territorios de frontera, sobre todo en los departamentos limítrofes con Bolivia y Chile. En el momento de irrupción de la pandemia, fue difícil pensar la escuela durante el aislamiento social y llevarla a la virtualidad. En ese sentido, algunos docentes y directivos del NI, manifestaron:

“Nuestros alumnos provienen de condiciones desiguales en las que ellos tienen que transitar su trayectoria. Hay casos en que por ejemplo el tema de la salud también que no tienen, todo eso es complejo para nuestros alumnos en la ruralidad, ellos están muy desprovistos de muchas cosas por el lugar en donde están dónde se encuentran y no llega el estado con sus políticas, aunque si avanzado en la puna por ejemplo un poquito más pero en los valles están como muchos más descuidados, y después en cuanto a la salud también no tienen médicos o sea todo es cuesta arriba para nuestros alumnos en todos los aspectos” (Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°27.)

“Y no se trabajó mucho por ahí, o sea, yo desde lo que hemos podido trabajar, porque dependía del contexto en el que te tocó estar, ha habido contextos como más favorecidos porque tenían las herramientas tecnológicas los alumnos y contextos en los que no se contaba con esos recursos” (Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°27.)

"Y fue complicado. No solamente ESI, fue complicado trabajar porque aquí en la zona rural. No tienen muchos dispositivos. Acá la señal no es buena. Entonces hay un momento que está así tranquilo, pero no tenemos señal. A la tarde es infaltable el viento. Entonces tampoco tenemos buena señal"(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°29.)

"Por aquí, muchas familias tienen esos teléfonos viejitos porque trabajan en el campo. Pero algunos no tenían los teléfonos actuales para que puedan recibir imágenes, mejor señal. Los padres obviamente primero que preferían los del secundario y primario, al último a nivel inicial. Entonces era una lucha constante de poder mandar la información y que ellos nos manden las evidencias, los trabajitos. Es más, no podíamos mandar videitos largos"(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°32.)

"Y este año por la pandemia no se pudo trabajar o al menos implementar ESI, desde la virtualidad. Dadas las circunstancias que atravesamos, las señas estamos solas, en nuestras casas y no todos los padres tienen conectividad o internet, entonces es difícil hacer un Google Meet por ejemplo, y preferimos mandar audios, algunas actividades para que los padres trabajen con sus niños. La pandemia trajo muchas limitaciones, no sólo para trabajar la ESI, sino para el nivel inicial en sí, creo que en todos los niveles trajo dificultades, o por el hecho de que son nenes de jardín, algunos padres parece no importarles"(Entrevista Virtual. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°38.)

"En lo personal, la pandemia me encontró como también a otras señas, como madre de una beba de un año a quien tenía y tengo que cuidar un montón y, a la misma vez, trabajando desde mi casa, con todos los malabares que esto conlleva ante un aislamiento obligatorio que limitaba el contacto con los demás. Jamás hubiera pensado que en el nivel inicial se podría llevar adelante mediante las pantallas, las docentes nos reinventamos, no hubo tiempo para prepararse, ni capacitaciones que te preparen para enseñar en la virtualidad a los niños de jardín"(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°12.)

"Fue tremendo. Hemos tenido experiencias de violencia Los chicos estaban todo el día en la casa. La mamá todo el día en la casa. El papá todo el día en la casa. Hubo denuncias. Se veían los trabajos. Aparte vos veías el vivo, el meet que hacían las chicas. Han mostrado las realidades de las familias, la carencia en la que viven. La verdad que ha sido desgarrador. Ha sido una experiencia muy dolorosa para mí. ¿Pero no ha sido también un espacio en donde participó más la familia? Si soy sincera, para mí no llegó al 100%. ¿Por qué? Porque no todas las familias tenían los medios"(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°27.)

"Se vio que los móviles eran los comunes, que no tienen para video. Y a veces era un solo móvil para cinco hermanos. Y no se llegaba a lograr las expectativas. Y

ahora, en estos momentos, vos ves la falencia que hubo. Vos decís, va a tercer grado, cuarto grado, quinto grado, y decís que es un chico pandemia. No aprendió lo que tenía que aprender. Un chico pandemia. Y te digo, porque a mi hijo le ha pasado. La pandemia fijó el consumo de celular”(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Urbana. N°19.)

“Nos costó la participación y también hemos tenido muchas familias en donde han muerto las familias de Covid-19. Imagínate, todo eso ha llevado a que la situación en la escuela no sea buena. Y la verdad que en el contexto de pandemia nos obstaculizó muchas cosas”(Entrevista Presencial. Profesor Binario Femenino. Escuela Rural. N°22.)

A partir de los relatos, advertimos, que diversos factores influyeron de manera negativa en el desarrollo de las actividades docentes programadas. Desafortunadamente muchas instituciones en estos contextos no contaron con los recursos tecnológicos suficientes, como ser servicios de internet adecuados, celulares y computadoras. A los escasos recursos de las instituciones urbanas, en especial de los sectores populares más precarizados, y a las instituciones educativas ubicadas de las zonas rurales, se le sumó la dificultad de la conectividad. En las escuelas rurales, a la falta de conectividad, se le sumó la distancia para la provisión de material en papel, el cual demora en llegar, sobre todo luego del primer semestre de 2020. A las escuelas ubicadas en zonas alejadas de las áreas urbanas, en muchos casos se vieron imposibilitadas de cumplir con los estándares propuestos por directivos y docentes. De por sí, todo aquello que prima facie aparece como difícil o con relativa carencia en la presencialidad, en contexto de la pandemia Covid-19, se agudizado más aún.

Las y los docentes se vieron en la necesidad de desarrollar nuevas competencias y habilidades para poder dar respuestas adecuadas a las demandas de la coyuntura sanitaria y de la baja accesibilidad a la tecnología. Como ya lo señalamos en varias oportunidades, esto último fue visible, en muchos casos, tanto para las y los docentes, como para las familias de las y los estudiantes. No resultó una tarea fácil, y se tornó en un desafío pedagógico y didáctico, que puso en juego no solo las tramas institucionales, sino el posicionamiento docente. Esto generó acciones creativas, en el abordaje de las configuraciones didácticas tradicionales para construir metodologías alternativas que resulten adecuadas, ante la complejidad del contexto.

Así, entre las principales desventajas y limitaciones, sobre todo en los contextos rurales destacamos la falta de acceso a tecnologías informáticas (celulares, computadoras, etc.) y servicios internet, el escaso acceso a los recursos didácticos y pedagógicos para familias/padres y docentes, de los cuales supuestamente gozan las áreas urbanas. A ello hay que agregar el desconocimiento de las familias en el manejo y

uso de los lenguajes tecnológicos, a la que tuvieron que acceder y autoformarse en contextos de aislamiento.

Las primeras semanas de iniciado el ASPO, fue un contexto de temor e incertidumbre, que si bien se fue disipando con el paso de los meses, siempre estuvo latente, hasta el inicio de las vacunaciones, aunque siempre sobrevolaba el temor de las nuevas mutaciones y oleadas del virus, y todo lo que eso significaba en la emocionalidad de todas las personas. En todos los hogares, tanto en los de las zonas urbanas y en los de relativa mejor posición económica, como aquellas casas/familias populares, hubo problemas de conectividad. En algunas zonas rurales la conectividad fue baja o nula; ni que hablar de los recursos tecnológicos de las familias, y del manejo de las tecnologías digitales. Todo ello se complejizaba mas en las zonas rurales. Como decisiones pedagógicas, las y los docentes acercaron a través de distintos mecanismos, material preparado en papel a los padres/familias. A ello se sumaban un conocimiento desarticulado en general de los contenidos de la ESI en las familias. Finalmente, la utilización de los medios de comunicación, en especial radiales de frecuencia FM y AM, en distintas localidades de la provincia, también fue un recurso al que se apeló.

Conclusiones

En este trabajo, presentamos algunas voces que nos permitieron conocer cómo se implementó la ESI desde las trayectorias y experiencias docentes en la educación inicial. Algunos docentes afirmaron que el uso de las tecnologías, posibilitó optimizar y efectivizar el trabajo educativo, para generar intervenciones didácticas innovadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo de niñas y niños. Esto se generó mediante la incorporación de videos, imágenes, canciones, dispositivos audiovisuales los cuales permitieron mediar y sostener las actividades lúdicas pedagógicas que caracterizan al nivel. Asimismo, el aislamiento dejó expuesta la necesidad de mantener la trama de los vínculos y comunicación que sostiene el NI, acciones fundantes en este nivel. Las/s docentes expresaron que hay componentes de la presencialidad, que no pudieron ser reemplazadas o recreadas desde la virtualidad. Sin embargo, es necesario destacar las intervenciones de las y los docentes para continuar con el desarrollo de las actividades, en los tiempos establecidos por cronograma/calendario educativo institucional.

En ese proceso, tuvieron que desplegar nuevas estrategias y recursos implementados, más allá de las dificultades propias del nivel. Otro aspecto, consiste en la reconfiguración del trabajo docente. En el nivel inicial las y los docentes se encontraron con el desafío de dictar las clases bajo la modalidad virtual, lo cual afectó la organización, planificación del currículum de las propuestas educativas en torno a la ESI, como de los demás contenidos. Así, el contexto de aislamiento que generó la pandemia de Covid-19, resultó para las educadoras un desafío, que llevo a garantizar la continuidad de la ESI para las y los niños, entre otros contenidos. En ese marco, les resultó complejo instrumentarla

durante el aislamiento social y llevarla a la virtualidad. Esto generó que muchos docentes se replantearan la posibilidad de trabajar estos contenidos en el marco de la virtualidad. Así, las y los docentes confirmaron que el contacto con sus estudiantes y las familias, fue sostenido mediante video llamadas, audios, videos, encuentros sincrónicos y asincrónicos. En este sentido, manifestaron que transitar la experiencia desde la virtualidad implicó recrear las actividades pedagógicas tensionando y fragmentando algunos contenidos de ESI al alcance de los medios tecnológicos y sus posibilidades de implementación, a los que muchos padres/familias y docentes no podían acceder.

El despliegue de nuevas didácticas, por parte de las y los docentes a las niñas y niños y a las familias, en el contexto formativo de la virtualidad, transformaron, a los padres/tutores al interior de las unidades familiares, en una suerte de articuladores locales y/o de extensión del docente. En este pasaje a la virtualidad, afirmaron que debieron modificar sus prácticas educativas cotidianas, construir nuevas competencias tecnológicas, y habilidades para el manejo y uso de la tecnología, adaptar el currículum, priorizar la enseñanza de ciertos contenidos sobre otros. A su vez, esto generó la reflexión sobre la importancia y necesidad de la presencialidad para abordar la ESI en el NI, e implementar nuevas formas de fortalecer e implementar contenidos que potencien el uso de las TIC's con la participación de los padres. Esto dio pie a que muchos docentes se replantearan la posibilidad de trabajar estos contenidos propios del marco de la virtualidad, en contextos de postpandemia. Toda la tarea docente se complejizó. Resultó un arduo trabajo llevar adelante la adecuación de los contenidos, el manejo de los lenguajes informáticos, y con muchos cambios para sus prácticas pedagógicas como así también para su rol. Sin embargo, tales condiciones no fueron obstáculo para implementar los contenidos de ESI, como también otros contenidos transversales del NI.

Financiamiento

El estudio es financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy, SECTER-UNJU.

Proyecto

Esta investigación la llevamos adelante en el marco de los avances realizados en un proyecto de investigación en curso, denominado "Los obstáculos y las posibilidades de la Educación Sexual Integral en la Provincia de Jujuy" Sector-UNJu. CONICET C/0213. Res. C.S. N° 00229/19. Dirigido por el Dr. Víctor Omar Jerez

Referencias

- Batallán, G. (1999). La aproximación de la etnografía para la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile". *Revista IIICE*, VIII(14).
- Brailovsky, D. (2020). Oralidad en tiempos de pandemia. Perspectivas de Docentes de Nivel Inicial y unidad pedagógica de la provincia de Córdoba, Argentina. *Anuario digital de Investigación educativa* N° 5.
- Brown, A.; Martinez Ortiz, U.; Acerbi, M. y Corcuera, J. (Eds.)(2005). *La Situación Ambiental Argentina*. Fundación vida silvestre.
- Cruz, E. (2021). *Historia y memoria auto etnográfica acerca de la divinidad y el culto andino de la tierra en el Noroeste Argentino*, *Revista Interdisciplinaria de Literatura e Ecocrítica*, 1(6), pp. 54-74. <http://aslebrasil.com/journal/index.php/aslebr/article/view/129/92>
- Decreto de Emergencia Sanitaria N° 260-2020. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/335423/texto#:~:text=%2D%20EMERGENCIA%20SANITARIA%3A%20Ampl%C3%ADase%20la%20emergencia,e n%20vigencia%20del%20presente%20decreto>
- Decreto provincial N°696-2020 <https://coe.jujuy.gob.ar/archivos/documentos/LEG-RES-DEC696.S-P.E.pdf>
- Decreto N° 5999-18. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Provincia de Jujuy <http://jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/Presentaci%C3%B3n-Dise%C3%B1o-Curricular-de-la-Educaci%C3%B3n-Inicial.pdf>
- Felman, D (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación.
- García S. (2019). *La importancia del trabajo por rincones de aprendizaje en el último curso de la Etapa de Educación Infantil: elección de los mismos y elaboración de materiales*. Trabajo de Grado en Educación Infantil. Universidad de Valladolid.
- Geertz, C. (1990). *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa.
- Guber, R. (1995). *La etnografía: Método campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (1991). *El Salvaje Metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa.
- Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.

- Maggio, M. (2020). *Educación en Pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós Educación.
- Molina, L. (1990). De la concepción a la actuación. *Cuadernos de Pedagogía*, (183), pp. 12-16.
- Pitluk, L. (2020). *La centralidad del juego en la Educación Inicial: diferentes modalidades lúdicas*. Homo Sapiens.
- Resolución N° 13928-E/2019 <https://ifdc6m-juj.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/03/2011-1082-503-19-MODIFICASE-PARC.-RES-13928-E-19-EDUCACION-MATERNAL.pdf>
- Resolución N°1067-E-/2020 <https://ies1-juj.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/07/1762-1082-81-20-REGIMEN-ACADEMICO-EXTRAORDINARIO.pdf>
- Resolución N°1067-E-2020 <http://archivo.jujuy.gob.ar/archivos/1067-E-20--1097-E-20.pdf>
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres, J. (1988). Prólogo a la Edición Española. En Goetz JP. Lecompte MD. *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Morata.
- Vygotsy, L.S. (1966). *El papel del juego en el desarrollo*. Aprendizaje Visor.
- World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical Research Involving Human Subjects. JAMA. 2013; 310 (20):1-95. <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/jama.2013.281053>