



the social contexts of reception of the proposals in the homes, based on a set of qualitative interviews with directors of gardens and parents of children attending the initial level. The work accounts for the complexity of the home-institution link, highlighting its differential modulations in public and private educational contexts. Beyond the transmission of curricular content, these institutions provided information on health care, contributed to subjectively elaborating the unprecedented situation in children, acted as a space for social containment of vulnerable households and energized pre-existing local social networks.

Keywords: Childhood; COVID 19 pandemic; Care; Childhood Health; Educational institutions.

## Introducción

La pandemia de COVID-19 y las medidas sanitarias dispuestas en el territorio argentino para su contención, lejos de representar un episodio sanitario de corto plazo, desbordaron dicha temporalidad para instalarse y reconfigurar en el mediano y largo plazo nuestra vida cotidiana. Como oportunamente señaló Ramonet (2020), la pandemia se constituye en lo que las ciencias sociales califican de “hecho social total”, en el sentido de que convulsiona el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores<sup>1</sup>.

En Argentina, a fin de evitar la propagación del virus que dio origen a la pandemia, el gobierno nacional aplicó rápidamente el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)<sup>2</sup>, medida que puso el foco en la necesidad de permanecer en el hogar o -para los sectores vulnerables- de permanecer en el seno de sus comunidades/barrios, evitando desplazamientos, minimizando los contactos interpersonales y enfatizando en la comunicación oficial la centralidad del acompañamiento de esta medida con cuidados en la higiene, la circulación con tapabocas, etc. En este marco, una de las medidas más significativas y de enorme



1 El artículo presenta resultados del Proyecto “Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al aislamiento social preventivo y obligatorio por COVID-19 en La Plata, Berisso y Ensenada. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas” con la dirección de Susana Ortale y Javier Santos, radicado en el CEREN/CIC-PBA. Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación.

2 El decreto 297/2020 estableció el ASPO desde el 20/3/20 hasta el 31/3/2020 en todo el país y luego los sucesivos decretos fueron extendiéndolo de manera diferencial en el territorio nacional (según la situación sanitaria de la provincia y/o distrito).



trascendencia para la vida cotidiana de aquellos hogares integrados por niños, niñas y adolescentes fue la suspensión de la asistencia presencial a los establecimientos educativos<sup>3</sup> que, en el caso de una buena parte de los municipios de la provincia de Buenos Aires, se extendió a lo largo de todo el ciclo lectivo 2020.

La interrupción de la asistencia presencial a clases y la consecuente adaptación en todos los niveles educativos a la situación de emergencia sanitaria, supuso una serie de cambios a partir de los cuales la escuela no solo asumió sus tradicionales funciones de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, sino que también se constituyó en un actor importante en lo relativo a gestiones vinculadas con la salud pública, la asistencia alimentaria y la contención afectiva a padres/madres y alumnos/as frente a la pandemia. Si bien sería poco prudente asumir el carácter novedoso de la reconfiguración del papel del sistema educativo y la escuela en nuestro país -recordemos que sus funciones se han reconvertido desde hace más de dos décadas cuando, frente al aumento exponencial de la pobreza, se instaló la contención social como parte de las tareas del sistema educativo (Kessler, 2002; Martignoni, 2013), en el contexto de esta pandemia inédita<sup>4</sup>, dicha función cobró algunos matices y particularidades que son las que nos proponemos indagar en este artículo. En especial, nos focalizaremos en un conjunto de interrogantes vinculados con los procesos transitados en uno de los niveles educativos: el nivel inicial.

¿Cómo se reconfiguró el papel de las instituciones educativas del nivel inicial? ¿Cómo se redefinieron los vínculos entre los actores involucrados en dicho espacio? ¿Qué papel asumió el jardín de infantes frente a la prevención de la pandemia? ¿Cómo se replantearon las prácticas de cuidado emocional,



3 A través de la Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación se suspendió la presencialidad de la educación. Dicha resolución se emitió luego de la sanción del Decreto de Necesidad y Urgencia 260/2020 donde se ampliaba la Emergencia Sanitaria y disponía la adopción de medidas para contener la propagación del nuevo coronavirus, entre las cuales se facultaba al Ministerio de Educación a establecer las condiciones en que se desarrollaría la escolaridad de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones.

4 Esta no es la primera pandemia que azota al país y que suspende las clases presenciales; tal como precisan Pineau y Ayuso (2020), se registran cuatro episodios similares en la historia con la denominada peste amarilla de 1871, la gripe española de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009. Sin embargo, tales episodios suspendieron las clases presenciales por períodos mucho más acotados que con el COVID-19.









## La educación inicial frente al aislamiento

Para una buena parte de la población infantil, la escuela en su formato habitual, presencial, además de alfabetizar e impartir contenidos, funciona como un espacio estructurante del cuidado, de la alimentación, que organiza y contiene afectivamente a los niños y niñas. En este sentido, tal como señala Redondo (2020), en nuestro país el nivel inicial participó en la construcción del derecho a la educación de las y los más pequeños/as y, particularmente, “el nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires incluye en su historia y glosario pedagógico, junto a la educación, al cuidado” (2020: 145).

Ciertamente el cuidado puede ser concebido de diferentes modos. Tal como diversas investigaciones antropológicas han relevado, existe una marcada polisemia del concepto, atravesado por diversas definiciones sobre qué es cuidar, quién cuida, de qué manera, etc. (Niñez Plural, 2019). Ahora bien, en el marco de las discusiones sobre cuidado entendemos aquí que -en sentido amplio- la noción refiere a aquellas actividades de la especie que incluyen todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar el mundo en el que vivimos (Fisher y Tronto, 1990). En el caso particular del cuidado infantil, se trata de un conjunto de prácticas socialmente producidas y organizadas, orientadas a mantener la vida de los niños y niñas y su bienestar (Llobet, 2011; Pautassi y Zibechi, 2013; Faur, 2014). De este modo, los cuidados son acciones tendientes a promover la salud entendida en sentido amplio, abarcando rutinas y hábitos cotidianos, alimentación, actividad física, ritmos de trabajo y reposo, relaciones sociales, prevención, auto tratamiento de enfermedades, etc. “Comprende también la activación de redes familiares y sociales y, en ciertos casos, la de grupos organizados que a partir de la autogestión construyen sus propios dispositivos de atención sanitaria y de protección social independientemente de los sectores médicos profesionales” (Colángelo, Ortale y Weingast, 2020: 112). Partiendo de estas nociones podemos afirmar que no sólo las familias sino también los jardines debieron adoptar ciertas estrategias de cuidado frente a la pandemia, con algunas variantes, matices y especificidades según los entornos.

En términos generales, frente al contexto de aislamiento los jardines, tanto de gestión pública como privada, dieron respuesta a la suspensión de la presencialidad –aunque no de manera exclusiva- mediante la educación virtual, es decir, procuraron la continuidad pedagógica a través del contacto





con el transcurso de los meses -en la “virtualidad realmente existente”<sup>10</sup>- este imperativo fue asumiendo formas diversas. Preliminarmente, cabe señalar que dicha premisa 1) se modeló diferencialmente en jardines públicos y privados; 2) fue variando con el correr del tiempo, como un proceso dinámico, y por ello, 3) es pasible de ser segmentada en una serie de etapas que la caracterizaron, fundamentalmente en diálogo con la transformación diacrónica del horizonte de expectativas en torno al ASPO, tanto de los hogares como de las instituciones. En este sentido, la idea de la continuidad pedagógica, en verdad, encubre una serie de situaciones más complejas, variadas y dinámicas que oscilaron entre la transmisión de contenidos curriculares, la difusión de información sobre cuidados de salud/ prevención del COVID-19 y la canalización de asistencia social -fundamentalmente a partir de la entrega de alimentos a las familias en situación de vulnerabilidad-, todas experiencias de articulación que incluyen el ensamblaje de múltiples actores (Redondo, 2020).

De modo que la continuidad pedagógica, más que dar cuenta de una continuidad, significó un proceso complejo y cambiante de transformación y sostén del vínculo entre jardines y familias, asumiendo funciones educativas pero también de salud pública y de contención social. Aquello que en un comienzo del ASPO parecía una situación transitoria fue extendiéndose y, en nuestra región, completó el ciclo lectivo 2020, por lo que docentes y directivos tuvieron que ajustar tanto objetivos como estrategias a partir de las disposiciones sanitarias.

## Los jardines y el abordaje del tema COVID-19

Una primera cuestión a destacar en relación a las estrategias pedagógicas implementadas a partir de la virtualidad es la tematización de la problemática de la pandemia por parte de las instituciones educativas y su difusión a partir de diversas actividades para lo/as niño/as. En efecto, estas estrategias de abordaje buscaron adaptarse y converger con los contenidos curriculares regulares para el nivel inicial.

Las circulares emitidas en los primeros meses del ASPO por la Dirección Provincial de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires



10 La expresión hace alusión a la conocida frase sobre el llamado socialismo realmente existente.

tematizan este punto. Allí se apunta a hacer un balance sobre el modo en el que las instituciones escolares, en sus estrategias educativas, habían seleccionado contenidos curriculares previos y los habían articulado con los contenidos emergentes. Al respecto se enuncia:

“Desde la propuesta de continuidad pedagógica, como política educativa, se decidió seleccionar contenidos referidos al juego -en todas sus modalidades-, a los lenguajes artísticos, a las prácticas del lenguaje (en especial el lenguaje oral) y a la matemática, y al tratamiento de la ESI (...) Asimismo, brindamos orientaciones para los jardines maternos. Estas actividades pretendieron ser además un apoyo para la propia organización familiar, teniendo en cuenta las difíciles situaciones que sabíamos que enfrentaban. En ese marco de trabajo pedagógico, cada jardín, en el ámbito de islas, rurales, urbanos, hizo uso de diferentes recursos y construyó diversidad de propuestas para acercarse a las familias y lo/as niño/as con el objetivo de ofrecer una cierta continuidad pedagógica (...). En un esfuerzo mayúsculo se elaboraron Cuadernillos, audios y videos para *WhatsApp*, programas de radio, se organizaron *Facebook*, blogs, zoom, padlets, entre otros recursos.” (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2020: 2).

En la misma línea que lo sugerido por dichos documentos, los relatos de los directivos describen una serie de actividades tendientes a estrechar lazos con las familias y lo/as niño/as. Al comienzo del ASPO, una de las actividades recurrentes fue la transmisión de información sobre medidas de prevención y cuidado, pero también de simbolización y construcción de representaciones en torno a la pandemia: por ejemplo, pedir a lo/as niño/as que a partir de dibujos representen al virus o a situaciones de cuidado ligadas a la misma:

“El tema se ha abordado desde diversas estrategias. En un primer momento fue más informativo, sobre cuidados y medidas de higiene. Después las maestras buscaron hablar de actividades cotidianas que podían hacer los niños en la casa. Crearon una actividad que llamaron ‘pequeños héroes’, transmitiendo acciones para “ganarle al virus”. Con esa actividad alentaban a que los niños siguieran una serie de medidas de cuidado o contribuyeran en la organización de la casa: higiene personal, colaborar con las acciones de los padres, etc. También se buscó enfatizar en la escucha a los padres y en la atención a lo que dice



que como anteriormente explicamos, las madres y/o padres transmitían consultas, pesares, etc. Temas como la salud de sus hijos/as, los efectos que veían en ellos/as a raíz del aislamiento, la situación económica de los hogares, eran parte de las conversaciones que esas instancias favorecieron. Así, los jardines durante el ASPO desplegaron sin lugar a dudas un rol de contención que ayudó de algún modo a descomprimir la situación de las familias. Los lazos entre docentes y niños/as se vieron rebasados para involucrar también a padres y madres quienes encontraron en la institución una escucha activa. Esta práctica de alguna forma se relaciona con el objetivo de sostener algún tipo de vínculo con las familias, algo que señalan tanto los directivos como las circulares anteriormente mencionadas. No se trató ya de asegurar la continuidad pedagógica, algo que enfrentó escollos casi desde el inicio de la suspensión de la presencialidad -sobre todo en instituciones públicas-, sino de “mantener el contacto”.

Adicionalmente, cabe señalar que los jardines no solo fueron interpelados institucionalmente para tematizar la problemática del cuidado y prevención frente a la pandemia sino que, con el correr de las semanas, en algunos casos también fueron convocados a realizar tareas ligadas al relevamiento de casos positivos de COVID-19. Como destaca una directora, “desde el Ministerio nos piden además que relevemos casos de COVID-19 en la matrícula, y eso es movidito, hay familias que no te quieren decir, cuesta que te cuenten, que te digan...” (Entrevista, directora de jardín público, Berisso, 12/08/20).

En este sentido, las resistencias que la directora entrevistada comentó pueden asociarse a que los brotes epidémicos no son ajenos a la producción de estigmas, y en el caso particular de la salud y de las enfermedades transmisibles, suelen reforzar comportamientos que terminan etiquetando y discriminando a los sujetos que las transitan. En este caso, frente al brote de COVID-19, se han experimentado procesos de estigmatización social y comportamientos discriminatorios hacia aquellas personas que se sospecha que han estado en contacto con el virus (UNICEF, 2020). Así, probablemente la creciente confusión, la falta de información y el desconocimiento contribuyeron a la alimentación de estereotipos dañinos, que incidieron en la negativa de algunas familias a brindar información sobre el contacto con la enfermedad.

En este marco, las instituciones educativas –públicas y privadas– desplegaron estrategias para acompañar las campañas sanitarias de difusión de la información (medidas de higiene, protocolos, etc.), adquiriendo un



rol activo en los cuidados necesarios para la prevención del virus, buscando desactivar la desinformación y/o el contacto con información errónea. El trabajo se orientó tanto a alumnos/as con quienes lúdicamente y a través de cuentos infantiles, videos o tutoriales se abordó el tema de la enfermedad y los cuidados necesarios para no contraerla, como a las familias.

## Los contenidos educativos durante la pandemia

También la intención de transmitir contenidos educativos desde la virtualidad fue reconvirtiéndose con el correr del tiempo. En línea con lo advertido por Redondo (2020), los equipos docentes de los jardines de infantes expresaban dificultades para encontrar nuevas motivaciones y sostener la creatividad de las propuestas centradas en lo virtual a lo largo de las semanas. No obstante ello, es reconocible la decisión de filiar educativamente a cada niño/a junto a su familia y de sostener a cada jardín en su contexto, aún sin alcances homogéneos.

En este punto es posible advertir una diferenciación respecto a la situación observada y retratada en los relatos de directoras de jardines públicos y privados. Mientras que en las segundas se mantuvo una mayor expectativa de sostenimiento del vínculo pedagógico a partir de contenidos escolares –decimos expectativa porque los jardines privados también señalaron dificultades para sostener el vínculo–, en las primeras esa expectativa fue declinando más tempranamente hacia un horizonte que priorizaba, de mínima, sostener la comunicación con los hogares. En relación a ello, en diálogo con la directora de un jardín público de un barrio popular se señala:

“Las docentes se contactan con los hogares por grupos de *WhatsApp*. Más allá de la propuesta pedagógica y los resultados que se obtengan de ella, se ha priorizado mantener el contacto con las familias. Las docentes plantean actividades y propuestas pedagógicas, pero no obtienen mucha respuesta por parte de los niños, y tienen cierta incertidumbre sobre cómo se recibe ese material en los hogares. A su vez, el contacto con las familias se ha mantenido, el vínculo con la comunidad es muy bueno” (Entrevista, directora de jardín público, Berisso, 19/8/2020).

En otros tantos casos, el único vínculo con los hogares se sostuvo a través de la provisión regular (cada 15 días) de módulos de alimentos.

Esa fue la forma en la que se reconfiguró el Servicio Alimentario Escolar (SAE), ya presente previamente en los colegios públicos:

“Un momento de contacto fundamental con las familias es el de la entrega de los bolsones alimentarios. Es vivido como “una fiesta”. En un principio los padres llevaban a los hijos a ese momento para que pudieran ver a las maestras, y los chicos lo vivían con gran alegría, pero desde la institución tuvimos que pedir que dejaran de llevarlos por cuestiones de cuidado y prevención de contagios. (...) Frente a las propuestas pedagógicas prima la no respuesta, y los niños manifiestan extrañar el jardín y el contacto directo con las maestras y amigos” (Entrevista a directora de jardín público, Berisso, 19/8/2020).

De modo que si una primera etapa estuvo marcada por el abordaje de la temática COVID-19 y el esfuerzo por reconvertir los contenidos de las clases presenciales a las nuevas condiciones de una virtualidad impuesta, una etapa posterior estuvo signada por el creciente desencanto por parte de lo/as niño/as hacia esta situación y el progresivo agotamiento de las familias. Ello se acentuó luego del receso invernal, que en este sentido significó -y en ello coinciden con unanimidad los relatos de las directoras de todos los jardines- una especie de parteaguas. Hasta allí, las expectativas que orientaban tanto a directivas y docentes como a las familias era la restitución de la presencialidad luego del receso. La prolongación del ASPO más allá del primer semestre impactó subjetivamente en lo/as niño/as bajo la forma de tedio y cansancio hacia la educación remota -y la creciente manifestación del deseo de restituir el vínculo presencial con amigos/as y docentes-:

“Notamos un proceso de creciente desgaste del vínculo con los hogares. Los chicos, luego de todos estos meses están ‘enojados’, ‘amargados’ porque no pueden volver al jardín. Existe una sensación de “enojo” con las maestras y el jardín porque no terminan de aceptar por qué no pueden volver a clase. Extrañan el vínculo personal y lúdico con la maestra, los compañeros y están cansados de escuchar/ver a la maestra por dispositivos digitales, están perdiendo interés en sus propuestas” (Entrevista, directora de jardín público, La Plata, 18/8/2020).

En cuanto a las docentes, la expresión con recurrencia utilizada para describir el tono anímico ha sido la de encontrarse “sobrepasadas” por las exigencias inéditas de la situación.



Asimismo, la dilatación del ASPO supuso el empeoramiento de las economías domésticas de muchas de las familias –sobre todo aquellas en condiciones de vulnerabilidad- y ello impactó en las posibilidades de sostenimiento del vínculo remoto con las escuelas. De modo que la brecha entre las estrategias de las instituciones públicas y privadas se hizo más notoria. En coincidencia con lo señalado por Puigross (2020), con el paso del tiempo, por un lado, las escuelas de élite continuaron sus actividades online y consiguieron una relativa contención de su alumnado. En el otro extremo, los alumnos/as en contextos de vulnerabilidad, perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por su propios medios, sea enviándoles mensajes, llamando por teléfono o yendo a sus domicilios.

A modo de balance, mientras que en los jardines cuya población dispone de acceso a recursos, la gestión de los problemas identificados en los hijos/as tendió a circunscribirse a la esfera privada del hogar, en los entornos de menores recursos, el vínculo con las instituciones educativas tuvo en cierto punto un efecto de descompresión para las familias, que con pocos recursos y algo desorientadas frente a la novedad de la pandemia buscaron un espacio para ser escuchados, orientados, etc.

Por su parte, las escuelas privadas contaron con un contexto de recepción más favorable de sus estrategias pedagógicas - que en su casi totalidad fueron digitales - lo cual limitó la negociación con las familias al tipo de plataforma, la duración del encuentro virtual, los contenidos curriculares o las cuestiones organizativas de las clases. No existieron encuentros presenciales de la comunidad educativa, como sí ocurrió en cada entrega de bolsones de alimentos. De esta forma, las inquietudes respecto a comportamientos emergentes en lo/as niños/as y la sobrecarga para padres y madres (fundamentalmente éstas) que implicó acompañar el proceso de continuidad pedagógica quedaron relegadas al ámbito del hogar y, en algunos casos, al intercambio con el entorno más próximo y cercano.

## **Los contextos de recepción de la virtualidad**

En línea con lo señalado hasta aquí, la “virtualidad realmente existente” fue aquella que se insertó en contextos concretos de recepción. En relación con ello, las directoras de jardines públicos han destacado una

serie de factores identificados en los entornos hogareños que complejizaban el mantenimiento de la continuidad pedagógica en el tiempo.

### **Algunos factores que dificultaron sostener la continuidad pedagógica**

Entre los factores destacados, en primer lugar se señalaron las limitaciones tecnológicas presentes en una significativa proporción de hogares. Muchos de ellos no cuentan con computadoras y la conexión se realiza a través de los datos del teléfono celular, dispositivo también escaso. Todo ello dificulta su uso individualizado y exclusivo por parte de lo/as niño/as menores del grupo familiar. Asimismo, muchos hogares carecen de insumos básicos como lápices, hojas o cuadernos, para producir cualquier tipo de actividad propuesta desde el jardín.

Cabe señalar que frente al carácter extendido de esta situación, el Ministerio de Educación de la Nación diseñó cuadernillos impresos en el marco del “Programa Seguimos Educando”, especialmente elaborados para favorecer el acompañamiento y la continuidad pedagógica de lo/as niño/as de contextos vulnerables que fueron distribuidos por los jardines.

Otra de las limitaciones identificadas radicó en la necesidad de los adultos del hogar de comenzar a salir de la casa para retomar las actividades laborales, ante la sostenida caída de los ingresos por las restricciones del ASPO. Ello impactó directamente en las posibilidades de sostén y seguimiento del vínculo de lo/as niño/as con los jardines:

“El contacto con los hogares se ha deteriorado marcadamente luego del receso escolar: los niños están sin ganas, manifiestan fastidio por la situación y el deseo de volver al jardín. La pérdida de contacto con los hogares también está ligada a la necesidad de salir a trabajar por parte de los padres. Hay problemas de conectividad con los niños porque en algunos casos hay pocos celulares por familia, y cuando tienen que salir a trabajar se llevan los celulares. En otros casos, el problema no es porque hay pocos teléfonos sino porque no tienen saldo: al no tener ingresos los hogares no cargan el teléfono y se quedan sin conectividad” (Entrevista, Directora de jardín público municipal, La Plata, 26/8/ 2020).



En suma, este relato, similar a tantos otros, sintetiza las dificultades para sostener el dispositivo de la virtualidad en hogares que presentan dificultades económicas, limitaciones de conectividad e incluso falta de insumos básicos para materializar una actividad escolar.

En otros relatos, adicionalmente se puso el foco en otras dificultades identificadas en los hogares, ligadas a la ausencia de entornos familiares adecuados para el acompañamiento y sostén de lo/as niño/as en la situación cotidiana de clase remota. En esta línea, se mencionaron factores como la ausencia de un acompañamiento parental regular que propiciara la rutinización de una situación hogareña de contacto con la educación virtual, las dificultades para la interpretación y transmisión de consignas escolares de los padres y madres a lo/as niño/as:

“Los padres están ‘siendo maestros’ sin estar acostumbrados: no saben proponerles actividades lúdicas que los estimulen, no saben proponerles tareas ni dedicarles tiempo, están repodridos de estar adentro, tanto niños como padres. A su vez, eso lleva a que los padres refuercen un sentido de “obligatoriedad” en torno a las propuestas didácticas del Jardín, para que estén ocupados, y ese no es el espíritu con el cual se piensan las actividades desde el Jardín” (Entrevista, directora de jardín público, La Plata, 18/8/2020).

En este fragmento de entrevista se pone de relieve una cuestión muy significativa: el reconocimiento de los límites que tiene el espacio del hogar como espacio de transmisión de conocimientos. Sin embargo, lejos de una culpabilización hacia los padres y madres, las directoras y maestras se muestran en general comprensivas respecto a las limitaciones de la situación educativa dentro del hogar, reconociendo que ellos no son docentes y no tienen por qué disponer de las herramientas pedagógicas para enseñarles a sus hijos. En este sentido se afirmaba: “Las maestras entendieron que las familias a veces no pueden enseñarles a los hijos porque son padres, no tienen las herramientas.” (Entrevista, directora de jardín público municipal, La Plata, 28/8/20).

Si los discursos que en las últimas décadas han hegemonizado las concepciones sobre la escolarización y educación infantil tienden a señalar la falta de interés y de participación en la educación por parte de las familias -principalmente de sectores populares- (Neufeld, Santillan y Cerletti, 2015), la visión que hemos podido rescatar parece contrastar con estos estigmas que históricamente se han configurado. En este sentido, en el

contexto singular de la pandemia, el éxito o no del proceso de aprendizaje y enseñanza en el hogar y del sostenimiento del vínculo con la escuela, depende para quienes fueron entrevistado/as, de numerosos factores, que claramente exceden a las obligaciones y responsabilidades de las familias.

El nuevo contexto de aislamiento que llevó el aprendizaje – aunque comandado por las escuelas- hacia el ámbito de hogar, terminó configurando condiciones totalmente diferentes a las que brinda el espacio escolar, poniendo de manifiesto entre otras cosas, el carácter específico e intransferible de la tarea docente, algo advertido tanto por las instituciones educativas como por los padres y madres entrevistado/as, quienes con recurrencia señalaron no estar preparados para este tipo de acompañamiento. En consecuencia, si algo quedó claro en este proceso transitado es que la enseñanza es una tarea especializada a la que pueden faltarle muchas cosas, pero que está construida y cimentada sobre una base de conocimientos que se han puesto en valor (Terigi, 2020).

### **Los recursos sociales que sostuvieron el vínculo hogares-instituciones**

Más allá de estas limitaciones de diversa índole -económicas, técnicas, simbólicas- que se explicitaron, cabe subrayar que de manera acuciante en todos los relatos de directivos de instituciones cuya matrícula se caracterizaba por tener niños/as de contextos vulnerables, se destacaron otros factores que contribuyeron a que, con todos sus bemoles, el vínculo con las instituciones se haya mantenido, al menos en una expresión mínima. Nos referimos a la presencia de una red de solidaridades locales preexistente que, en un contexto inédito y extraordinario, se activó para sostener tanto el vínculo con las instituciones educativas como entre las familias. Así, por ejemplo, en uno de los casos abordados se señalaba que, frente a las limitaciones de conectividad ligadas a la dificultad por tener saldo regularmente en los teléfonos, se han pautado colaborativamente momentos puntuales para la comunicación: “se ha fijado una agenda de contacto por videollamada con los niños, así los padres buscan tener crédito puntualmente para ese momento”, comenta la directora, y agrega: “existe un excelente vínculo entre el jardín y los hogares, más allá de que muchas veces no haya una devolución de las actividades pedagógicas propuestas” (Entrevista, directora de jardín público municipal, La Plata, 26/8/2020).



Esta directora subraya, adicionalmente, que la institución ya “tenía llegada” a las familias antes de la pandemia, “todos tienen mi teléfono personal”, por lo que no han tenido que construir ese enlace durante el ASPO: “nuestro desafío actualmente no es crear el vínculo, sino sostenerlo”, sentenció en este sentido. Dicho vínculo próximo entre jardines y hogares tiene que ver con cierta naturaleza del nivel, donde el jardín apunta a trabajar junto con las familias en sus procesos pedagógicos.

Estas observaciones recurrentes se complementan con la observancia de un accionar colaborativo que reunió a directivos, voluntarios de la comunidad educativa y familias, en la conformación del dispositivo de asistencia alimentaria que reconfiguró los SAE en cada jardín. En este sentido, tareas como la distribución y el fraccionado de los alimentos –que en la mayor parte de los casos recayó sobre voluntarios entre el personal docente y auxiliares-, o la emergencia de acciones solidarias de familias que cedían sus bolsones a otros hogares en situaciones de emergencia, son algunas de las prácticas que se inscribieron recurrentemente en los relatos, como parte de la ponderación de una red colectiva de sustento del vínculo con las instituciones y de organización local desde abajo. Estos factores, en última instancia, fueron clave para la continuidad pedagógica en contextos vulnerables.

Como contrapartida, los jardines privados –fundamentalmente los no confesionales- no vieron condicionada su labor por las limitaciones materiales y simbólicas arriba señaladas. En general, se subrayó que lo/as niño/as tenían acceso a una conectividad de calidad y disponibilidad de equipos, factores que como señaló Pereyra (2020), pudieron contribuir a que el lapso del pasaje entre las clases presenciales y las clases en entornos virtuales fuera corto y menos sinuoso y accidentado. Ahora bien, que estos recursos estuviesen garantizados no llevó de ninguna manera a una idealización del vínculo con los alumnos/as, sino que también se destacan algunas dificultades para sostener la continuidad de este vínculo educativo, atribuidas principalmente al cansancio de lo/as niño/as y de los adultos:

“Se nota cierto cansancio generalizado, no sólo de los chicos, sino de los adultos. Si bien las respuestas a las propuestas de actividades es alta, se nota el cansancio, o que hacen la tarea porque la muestran en el *Zoom*, pero no la mandan por la plataforma, por ejemplo cuando se organiza alguna actividad y se cambia de día, los chicos no participan, nos dimos cuenta que tenemos que ser muy sistemáticos con días y horarios porque de

lo contrario directamente no se conectan” (Entrevista a directora de jardín privado no confesional, La Plata, 23/09/20).

En el contexto de aislamiento, la primera infancia parece haber sido la que más rápidamente perdió la prioridad de trabajar con los contenidos que desde los jardines se propusieron. En hogares con pocos recursos básicos para sostener las propuestas de las docentes (sin cuadernos, sin lápices), con escasa conectividad (datos del celular) y dispositivos tecnológicos insuficientes (un teléfono celular por familia) para acompañar las propuestas institucionales, las prioridades del grupo familiar se terminaron volcando al sostenimiento de la continuidad pedagógica de hermanos/as que asistiera/n al nivel primario y/o secundario. Esto ha sido sistemáticamente captado en los relatos de las directoras de los jardines: “el tema es que la mayoría de los niños tienen hermanos en otros niveles y los padres priorizan eso, dedican tiempo a darle continuidad a los más grandes” (Entrevista, directora de jardín público, Berisso, 12/8/2020), “Si tienen tarea de jardín y de primaria, priorizan la de primaria” (Entrevista, directora de jardín público municipal, La Plata, 28/8/2020), “en esos casos [en los que hay solo un celular por familia] se les suele dar prioridad a los niños más grandes del hogar, que están en primaria o secundaria” (Entrevista, directora de jardín público, Berisso, 19/8/2020).

Por otra parte, en hogares dotados de recursos económicos, materiales y culturales, el agotamiento de los adultos y el reconocimiento del carácter específico de la tarea docente, aunque no llevó al abandono, sí presentó inconvenientes para sostener y acompañar sistemáticamente las propuestas.

### **Algunos efectos del aislamiento en niños/as y en las prácticas de cuidado**

Por último, cabe referir, como parte de los entornos en los que se desplegó la virtualidad, a los efectos que la prolongación del aislamiento tuvo tanto en la subjetividad de niños y niñas, así como en las prácticas de cuidado que se conformaron frente a ello. En el marco del aislamiento y la suspensión de la presencialidad fueron identificándose algunos cambios en el comportamiento y/o de rutinas de lo/as niño/as, sobre todo por parte de padres y madres, tanto de sectores medios como populares. Trastornos de sueño, irritabilidad, nuevas dinámicas alimentarias, sentimientos



tiene sus costos para ellos/as: “es un trabajo”, “requiere esfuerzo”, “poner el cuerpo y la cabeza”, “estar ahí”.

Las diversas estrategias de cuidado para paliar los efectos del aislamiento en lo/as niño/as dependieron de las condiciones de su entorno y se apoyaron en distintos actores. Los sectores vulnerables, por ejemplo, hicieron partícipes -en mayor o menor medida- al personal docente y directivo de los jardines, como detallamos en las primeras páginas de este escrito. Los sectores medios, consultando con su círculo próximo de socialización o gestionando dudas y consultas con especialistas como el pediatra de cabecera y/o psicólogos infantiles.

Ahora bien, aunque ha sido posible identificar un conjunto de preocupaciones compartidas por muchos padres y madres con independencia de su posición social, recursos, etc., hay otras que han sido marcadamente diferentes para unos y otros. Por ejemplo, una preocupación recurrente entre los padres y madres de sectores medios ha sido la excesiva exposición a las pantallas y los dispositivos electrónicos por parte de los más pequeños. Una realidad diametralmente opuesta es la de las familias en condiciones de vulnerabilidad. Por ejemplo, en el caso de Nora presentado previamente, se comenta con mucho pesar la preocupación por tener que dejar a lo/as niño/as durante varias horas solos en el hogar, frente al imperativo de tener que salir a trabajar:

“Mientras trabajamos los nenes se quedan solos a la mañana. Yo les dejo el desayuno preparado, para que no prendan la cocina, ni nada y que miren televisión y no le abran la puerta a nadie. Yo me iba a las ocho y volvía a las dos de la tarde, apurada siempre por llegar... Pero se portan terrible, pelean, con quejas, la mayor de nueve años les pegaba, renegaba... El chiquito -de 4 años- está pasando un mal momento, terrible, dice que todo es de él” (Nora, Ensenada, 16/06/20).

Sobre la base de este camino difícil de transitar, con algunas experiencias subjetivas comunes aunque ancladas sobre realidades materiales contrastantes y muy diversas, se pone de manifiesto cómo la pandemia dejó al descubierto los problemas vinculados con el cuidado y la profunda desigualdad de recursos para enfrentarlo. En este punto el COVID-19 hizo más visibles y amplificó las desigualdades; nada más gráfico que los fragmentos de entrevistas que elegimos exponer: mientras que para algunos sus preocupaciones giran en torno a la excesiva exposición de lo/as niño/as a las pantallas en tiempos de ASPO, otros deben lidiar con



el dolor de tener que dejar a sus hijos/as solos en el hogar para poder salir a trabajar y garantizar el sustento cotidiano. La pandemia permite visibilizar el carácter político de los cuidados y requiere que se ponga en el centro de la discusión su tan injusta distribución.

## Reflexiones finales

En este artículo nos hemos propuesto abordar y caracterizar el tipo de vinculación que se fue estableciendo entre jardines y hogares durante el contexto de la pandemia en el Gran La Plata. Asimismo, hemos abordado este análisis procurando restituir la complejidad que asumió esa vinculación, su carácter dinámico durante todo el proceso del ASPO, así como sus modulaciones diferenciales en contextos públicos y privados. En este sentido, frente a las miradas contrapuestas que ‘desde afuera y desde lejos’ tendieron a evaluar el vínculo pedagógico durante el aislamiento social como una situación de “todo o nada” (las que señalan que “no hubo clases” o las que destacan que “la continuidad pedagógica siempre se mantuvo”), buscamos mostrar que el ASPO supuso la conformación de un complejo arreglo intermedio con los hogares. Este arreglo, como advertimos, asumió formas diferentes tratándose de entornos signados por situaciones de vulnerabilidad social y recursos escasos o entornos con situaciones sociales más favorables, pero en todos los casos supuso una complejidad que no puede evaluarse desde categorías dicotómicas.

En esta línea en que se busca dar cuenta de la especificidad emergente de ese nuevo vínculo, cabe advertir que la relación con las familias - a excepción de algunos casos - no se perdió, sino que más bien mutó. Es preciso por ello subrayar el rol polivalente que asumió la institución escolar (rol que, sin ser una novedad histórica, asumió sí matices novedosos). Los jardines se vieron ante el desafío de transmitir contenidos curriculares, pero también de brindar información sobre la pandemia y los cuidados de salud relativos a la misma, así como de contribuir a tramitar simbólicamente y procesar subjetivamente la inédita situación en lo/as niño/as. Adicionalmente, asumieron funciones de contención social de hogares en situación de inusitada vulnerabilidad y, en algunos casos, nuclearon y dinamizaron redes sociales locales preexistentes. En este sentido, allí donde las instituciones tuvieron más limitaciones para sostener la participación de los hogares, también se observaron comportamientos y dispositivos colectivos de solidaridad social, muchas veces apuntalados en un trabajo

preexistente de diálogo entre instituciones y familias. En entornos más favorables, en cambio, la virtualidad como estrategia pedagógica pudo sostenerse en mejores condiciones y de manera más duradera, aunque tampoco estuvo exenta de limitaciones.

En relación a estas limitaciones, inherentes a la estrategia de la virtualidad, cabe destacar que la situación del ASPO dinamizó en los hogares un proceso reflexivo de desnaturalización y autodescubrimiento de la particularidad del vínculo presencial docente-alumno/a. Esto es manifestado tanto en los relatos de los padres/madres como de lo/as docentes y directivos/as. En otros términos: los hogares advirtieron la particularidad del vínculo presencial entre niños/as y docentes una vez que, al interrumpirse, experimentaron los efectos de dicha suspensión. En este sentido, en los testimonios, las caracterizaciones del vínculo pedagógico durante todo el ASPO están atravesadas por la descripción de los estados emocionales que fueron acompañando todo el proceso (niños/as “enojados”, “tristes”, “apáticos”, añorando el contacto directo con compañeros/as y docentes). Ello da cuenta -si bien mediado por la voz de los adultos- de los efectos subjetivos del ASPO en los niños y niñas, así como de una creciente reflexividad de los hogares en torno a la dimensión emocional del vínculo escolar docentes-alumno/as.

En suma, estos señalamientos apuntan a destacar que la situación del ASPO y la “virtualidad realmente existente” implicaron una puesta en diálogo entre estrategias de los jardines y contextos de recepción de los hogares, que convergieron en un arreglo intermedio entre lo posible y lo deseable. En ese intermedio, las instituciones modelaron un dispositivo que contribuyó a la prevención y procesamiento de la pandemia, a contener la precariedad, y a la vez, paradójicamente, a dar nuevo espesor a desigualdades de larga data.



## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Cardini, A. y D' Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, UNIPE. Editorial Universitaria, p. 113-124
- Colángelo, A., Ortale, S. y Weingast, D. (2020). Los sentidos sobre el cuidado infantil. La perspectiva de madres de sectores subalternos sobre el cuidado materno y sobre el cuidado profesional. En A. Colángelo et al. (comps.). *Trayectorias antropológicas y trabajo en salud: diálogos, intersecciones y desafíos*. Actas de las Segundas Jornadas de la red de Antropología y Salud de Argentina/redASA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.redasa.net.ar/wp-content/uploads/2020/11/Libro-de-Actas-II-Jornadas-redASA-2.pdf>
- DGCyE (2020). Enseñanza y evaluación. Tercera etapa de cuarentena. Documento Base 12-05-2020. Provincia de Buenos Aires.
- Dirección Provincial de Educación Inicial. (2020). Circular Técnica N° 2. Provincia de Buenos Aires.
- Duschatzky, S (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Paidós.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI.
- Fisher, B. y Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. En Abel, E. y Nelson, M. *Circles of care: Work and identity in women's lives*. State University of New York, p. 35-92.
- Hine, C. (2011). Internet Research and Unobtrusive Methods. *Social Research update*, 61, p.1-4.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Llobet, V. (2011). Entrevista a Valeria Llobet. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), p. 1019-1020.
- Martignoni, L. (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena.
- Miller, D., y Slater, D. (2000). *The Internet: An ethnographic approach*. Berg.
- Neufeld, M. R, Santillán, L., y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educación e Pesquisa*, 41, p. 1137-1151.

Niñez Plural (2019). Niñez, alteridad y cuidado. Reflexiones para un campo en construcción. *Desidades*, 25(7), p. 48-58.

Pautassi, L. y C. Zibecchi (coords.) (2013). *Las fronteras del cuidado*. Biblos.

Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Pineau, P. y Ayuso, M.L. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Ramonet, I (25 de abril de 2020) *La pandemia y el sistema-mundo*. Disponible en: <https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>

Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Redondo, P. (2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

Teddlie, A. y Tashakori, Ch. (2005). Mixed methods research tradition. *Encyclopedia of Educational Administration*. Sage.

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.

Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Unicef (2020). *El estigma social asociado con el COVID 19. Una guía para prevenir y abordar la estigmatización social*. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/media/2651/file/El%20estigma%20social%20asociado%20con%20el%20COVID-19%20-%20UNICEF%20Uruguay.pdf>