

**La pandemia como espejo:
¿qué aprendimos acerca del trabajo de los jardines?**

**The pandemic as a mirror:
what did we learn about kindergarten work?**

Daniel Brailovsky
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
E-mail: daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

Fecha de recepción: 25 de Noviembre 2023 • Aceptado: 11 de Diciembre 2023

BRAILOVSKY, D. (2023). La pandemia como espejo: ¿qué aprendimos acerca del trabajo de los jardines? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 26 (14), pp. 8-26.

Resumen

Las restricciones sanitarias ocasionadas por la pandemia de Covid-19 tuvieron efectos severos en el nivel inicial. Mientras que en aulas que reciben a niños mayores o a jóvenes se discutió “recuperar contenidos” o cómo “mudar a la virtualidad” las propuestas, en los jardines maternos y de infantes la escena se configuró de un modo diferente. En este trabajo se analizan una serie de gestos pedagógicos tomados de las experiencias en instituciones de educación infantil durante el año 2020. Éstos surgen de una serie de entrevistas individuales y grupales y del análisis de registros producidos y aportados por las propias instituciones. Esta descripción de gestos pedagógicos se presenta en cuatro categorías: la idea de “vínculo” en sus múltiples manifestaciones, los gestos pedagógicos para presentar el mundo, los gestos lúdicos, narrativos y epistolares y los gestos pedagógicos para seguir haciendo escuela.

Palabras claves: educación infantil; Covid-19; pedagogía

Abstract

The health restrictions caused by the Covid-19 pandemic had severe effects on early childhood education. While in classrooms that receive older children or young people, proposals to “recover content” or ways to “move to virtuality” were discussed, in kindergartens the scene was configured in a different way. A series of pedagogical gestures taken from the experiences in early childhood education institutions in 2020 are analyzed. These arise from a series of individual and group interviews and from the analysis of records produced and provided by institutions. This description of pedagogical gestures is presented in four categories: the idea of “bonding” in its multiple manifestations, pedagogical gestures to be presented to the world, playful, narrative and epistolary gestures, and pedagogical gestures to continue inventing school

Key words: early childhood education; COVID-19; pedagogy

La pandemia como espejo

El nivel inicial fue el nivel más afectado por la pandemia, y a la vez, es el nivel educativo en el que los dispositivos tecnológicos pudieron prestar menos ayuda para recuperar oportunidades para la actividad escolar. Las premisas pedagógicas fundamentales del nivel pueden leerse, de hecho, como expresos antagonismos de las pautas sanitarias. Donde los jardines proponen cuerpo, encuentro y mirada, los protocolos exigieron distancia y rostros cubiertos. Donde las salas están pobladas de objetos lúdicos y se alienta la exploración, la pandemia demandó restringir cualquier cosa tocable y evitar los contactos. Y si en otros niveles de enseñanza se abrazó la posibilidad de recuperar algunos espacios por medios virtuales, el jardín enfrentó en ese terreno mayores dificultades. Sin embargo, las y los docentes de la educación inicial desplegaron propuestas y crearon formas de trabajo pedagógico cuyo estudio resulta valioso, pues permite aprender algo de la experiencia, reconociendo algunos rasgos de esos esfuerzos, realizados en condiciones muy atípicas.

El propósito de este texto es enumerar y analizar en clave más bien abierta y con el estilo ensayístico que demanda un abordaje preliminar, las notas de campo de una investigación en curso que, motivada por algunos emergentes de la pandemia, explora la tríada infancias – pantallas – escuela, desde el ángulo de la pedagogía y la filosofía de las tecnologías.¹ Particularmente nos interesa aquí ahondar en el análisis de un corpus de documentos, experiencias pedagógicas y testimonios de docentes de nivel inicial recabados durante el año 2020 en distintas jurisdicciones de Argentina. El análisis apunta a la pregunta: ¿qué nos dice este agitado período de trabajo plagado de limitaciones y desafíos acerca del nivel inicial, de sus fundamentos pedagógicos, de sus grandes operaciones y modos de intervenir? ¿Qué enseñanzas pedagógicas pueden leerse, aunque sea preliminarmente, en estos registros de experiencias?

Durante las primeras semanas del aislamiento, cuando todo estaba en llamas y los primeros efectos de la pandemia se hacían visibles, mientras el personal de la salud era aplaudido desde terrazas y balcones con puntualidad cada anochecer, Santiago Alba Rico observaba tres aspectos del fenómeno que resultan un buen ejemplo de este tipo de análisis, y que nos parece interesante, además, releer en clave de nuestras propias preguntas. En primer lugar, señala Alba Rico, nos reconectamos de pronto con nuestra frágil corporalidad, con nuestra materialidad, con nuestra vulnerabilidad, de pronto no fuimos “ni postmodernos, ni cosmopolitas, ni ciborgs, (...) ni ciudadanos del siglo XXI” sino que regresamos a cierto primitivismo: “El homo con mascarilla, símbolo de la nueva era, es el retorno capitalista a las cavernas” (Alba Rico, 2020, p.1). La segunda cuestión refiere al modo en que se expuso la fragilidad de la economía, y su dependencia de los cuerpos” a los que explota y niega, y con cuya ‘superación’ fantasea sin parar material y simbólicamente” (Alba Rico, *Ibíd.*). Es decir, la pandemia puso en evidencia que hay personas o cuerpos “esenciales”, y que, curiosamente, los esenciales son precisamente los que están relegados a los últimos eslabones de la cadena económica, los que están más cerca de la pobreza y la marginalidad. El tercer punto es caracterizado filosóficamente como la “abolición de la muerte”, en el sentido de que una vez instalada la rutina informativa pandémica, todo lo demás se esfumó sin más. Infartos, dengue, cáncer, cambio climático, bombardeos, terrorismo,

1 Proyecto de Investigación de línea de programación científica de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado “Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil”, equipo integrado por Daniel Brailovsky (dir.), Ángela María Menchón, Gabriel Scaletta Melo, Laura Coppo, Susan De Angelis y Verónica Silva. Área Educación Inicial, Unipe, 2022-2023.

todo quedó sepultado bajo la avalancha de las estadísticas del covid (Alba Rico, *Ibíd.*).

Las tres observaciones tienen, si se quiere, un correlato educativo que permite alumbrar nuestra relación con las infancias en general, y con las infancias escolarizadas en particular. La corporalidad y lo material puesto en evidencia tuvo, en los hogares, la expresión de una convivencia extendida de adultos y niños/as que no tenía precedentes. Jamás antes en nuestra época histórica las generaciones se habían encontrado sostenidamente bajo el mismo techo durante tanto tiempo. Lo que solía ser, especialmente en las grandes ciudades, una excepción (las vacaciones de invierno, un fin de semana largo, una convalecencia) se hizo regla, y la definición del jardín como “guardería” (largamente negada y denostada por la pedagogía del nivel inicial) reclamó a gritos su agencia. El jardín enseña, educa y forma, sí, pero también es el lugar donde se deja a los niños/as mientras los adultos hacen otras cosas. La medida en que la asistencia de las infancias a la escuela tiene un lugar centralísimo en la organización de la vida social, se hizo de pronto brutalmente evidente. Los cuerpos volvieron a ser cuerpos, materiales y concisos, demandantes de cuidados, frágiles.

Esta función de la escolaridad como dispositivo de guarda de los cuerpos infantiles se liga también con el segundo punto en las observaciones de Alba Rico, la dependencia de la economía respecto de los cuerpos y el carácter “esencial” de algunos de ellos. Y se traduce en un fenómeno notable: la puesta en evidencia ante la sociedad de la complejidad y la demanda de esfuerzos del trabajo docente. Sentados junto a sus niños/as en la misma mesa donde habían desayunado, los adultos del hogar vivieron en carne propia lo que significa desplegar un programa de trabajo pedagógicamente orientado, durante algunas horas. Incluso cuando vinieran las instrucciones detalladas por whatsapp, correo electrónico, Google Classroom o Moodle, la didáctica brilló como una dimensión imprescindible. Y los docentes, sobre quienes ciertos discursos conservadores venían construyendo una imagen devaluada y perimida, debieron ser calificados como esenciales. A la vez que su trabajo se revalorizó y se hizo más visible, se emparentó con la labor noble y mundana del obrero.

En cuanto a la tercera observación, acerca de la nulidad transitoria de todo excepto la pandemia, en materia educativa redundó en un fuerte centramiento en aspectos puntuales, diferentes en cada nivel de enseñanza. Cuanto mayor la edad de los estudiantes, mayores las preocupaciones por los métodos y los contenidos. En los primeros años, en cambio, primó la preocupación por el cuidado. La propia palabra “cuidado” se expandió y se amplió su uso pedagógico.

En el nivel inicial, el trabajo pedagógico se enfrentó a desafíos particulares. Lo que en aulas que reciben a niños/as mayores o jóvenes giró en torno a “recuperar contenidos” o “mudar a la virtualidad” las propuestas, en los jardines maternos y de infantes los puntos clave de la emergencia pueden describirse como el despliegue de una serie de gestos pedagógicos que reuniremos preliminarmente en cuatro categorías: la idea de “vínculo” en sus múltiples manifestaciones, los gestos pedagógicos para presentar el mundo, los gestos lúdicos, narrativos y epistolares y los gestos pedagógicos para seguir haciendo escuela. En las siguientes páginas, repasaremos algunas observaciones y ejemplos de cada una de estas categorías.

Antes, sin embargo, digamos algo acerca de la idea de “gesto” que se propone como unidad alrededor de la cual se organiza este análisis del material recabado. Un gesto expresa un estado por medio de un movimiento o acción. Por definición, el gesto es un movimiento del cuerpo con que se expresan afectos o se transmiten mensajes. Es decir que el gesto materializa en una acción un

afecto o una percepción. Por eso constituye una unidad eficaz para analizar la vida escolar, donde se entrecruzan aspectos técnicos y prácticos, con aspectos simbólicos y culturales. La antropología y la teoría de la comunicación se han valido de la idea de “gesto” para analizar los componentes no verbales de procesos comunicativos, rituales, juegos, etc. (Efron, 1970). Aquí el gesto será entendido de un modo más global, atento al modo de entender las relaciones sociales desde la pedagogía, como una disposición y tendencia a específicas formas de movimiento, actitud, uso de la palabra y ejercicio de la autoridad. Los gestos son el ápice visible del ambiente escolar, constituye un valor observable que interpone entre la percepción difusa y el análisis situacional, un elemento de contraste. En ese sentido, propone Skliar atender a la gestualidad mínima de la vida escolar,

para pensar la educación, para pensar en el interior mismo de la educación. Se trata, quizá, de un pensamiento que iría en dirección opuesta, o en una dirección diferente a buena parte de esos lenguajes apocalípticos, o heroicos, o hipertrágicos, o redentorios, o salvacionistas, o benéficos, que configuran una significativa parte del relato pedagógico contemporáneo (Skliar, 2012:191).

Si ser maestro o ser alumno implica asumir un modo de moverse, de hablar, de sentir, de apropiarse del espacio, etc.; y si puede decirse que este conjunto de operaciones – que procuraremos definir como gestos – preexisten a los sujetos singulares que ocupan el “lugar” de maestro aunque luego cada uno les aplique sutiles o drásticos cambios, entonces es válida la aspiración de reconocer y sistematizar una gestualidad del aula (Brailovsky, 2012).

Rostros del vínculo

Fortalecer, sostener y repensar el vínculo

Si hubo una palabra que apareció con fuerza en todas las instituciones de nivel inicial, ésta fue: vínculo. De las muchas formas de aparecer en el discurso, los fundamentos de las prácticas, los proyectos de contingencia, se destacan tres: fortalecer, sostener y repensar el vínculo. Hay una aparente polaridad en estas ideas que van desde el “fortalecer” hasta el “repensar” (o redefinir) el vínculo. Pero la dicotomía es sólo aparente: el término no habla de lo mismo cuando se propone mantenerlo que cuando se expresa la necesidad de rebautizarlo. A lo que se alude cuando se habla de mantener los vínculos es a los aspectos “blandos”, la confianza, la presencia, el acto de estar para el otro; al referirse a repensar o cambiar, por otro lado, la definición tácita del vínculo cambia y alude al formato escolar, a las reglas de juego de los vínculos escolares que, si el encuentro presencial se halla suspendido, ya no pueden seguir siendo idénticas. El vínculo como escenario de lo que sucede, además, es el espacio en que el asombro, el miedo o la esperanza se comparten y aúnan, generan comunidad. Lo expresan bien González y otras (2020) cuando dicen que la relación con las familias se vio interpelada e invitó a un encuentro necesario dirigido a pensar conjuntamente cómo seguir, y subrayó el objetivo en común: el bienestar de niños y niñas (González y otras, 2020:4).

El vínculo de afecto y presencia que hay que mantener tiene que ver, por supuesto, con la aparición del jardín, las maestras y el grupo de compañeros en la vida cotidiana, representados en materiales para ver, escuchar, leer, jugar, en fin, todo aquello que comentaremos en los apartados siguientes. Como expresaron dos directoras de la región patagónica: ante la emergencia no siempre deben buscarse métodos, protocolos y soluciones, sino que es oportuno también detenerse en la imperiosa necesidad de latir con lo poético y lo ficcional, latir con las filiaciones y los vínculos (Sagardoyburu y

Jaimez, 2020).

En cuanto al vínculo estructural que debe redefinirse, la cuestión más fuerte parece ser la del lugar de las familias. Si el pacto comunitario entre escuelas y familias en los jardines ha sido históricamente importante (Siede, 2015), y si se ha caracterizado también por promover la participación de estas últimas, las propuestas que el jardín acercó a los hogares requirieron de algo más que participación por parte de las familias. Sólo hubo resonancias de esas propuestas en los casos en que las familias pudieron ejercer una mediación protagónica, pudieron hacer en las casas un espacio y un tiempo, reconstruir un sentido.

Otro contraste que se puede reconocer en los modos de hacer referencia a lo vincular se establece en la diferencia entre el vínculo como algo a ser sostenido en función del contenido o en función de la comunicación. Así lo advierten Aliano y otras, al reconocer

(...) 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 (...), en las primeras esa expectativa fue declinando más tempranamente hacia un horizonte que priorizaba, de mínima, sostener la comunicación con los hogares (Aliano y otras, 2020:59).

Lo que parecen expresar estos contrastes es que, tras la idea amplia y recurrente del vínculo como objeto de preocupación, se conjugaron diversos aspectos de la tarea escolar, de la vida comunitaria y de los ideales pedagógicos. Pero hay aún al menos un sentido más que adquiere la noción de vínculo en este contexto. Los vínculos intrafamiliares también se vieron profundamente afectados, y las intervenciones de los jardines fueron importantes a la hora de acompañar esta convivencia extendida, y las distancias impuestas por el aislamiento.

Cuidar la abuelidad

No es casual que, durante la pandemia, en los debates pedagógicos se haya jerarquizado como nunca antes la idea de que la escuela es el espacio donde se concreta una suspensión o profanación (Simmons y Masschelein), una separación necesaria de la que incluso depende el carácter igualitario de la escuela (López, 2019). Así, el repertorio de propuestas que proporcionaba el jardín contribuía no sólo a la concreción (en alguna medida) de los objetivos pedagógicos del jardín, sino también (y tal vez fundamentalmente) a acompañar el esfuerzo de los adultos/as y niños/as que pasaron a estar juntos durante las 24 horas del día.

Los vínculos pedagógicos, entonces, no han sido los únicos lazos que se intentaron cuidar desde los jardines. Además del acompañamiento a la convivencia extendida, uno de los lazos especialmente vulnerados en el contexto del aislamiento fue el de niñas y niños con sus abuelos, abuelas u otros adultos mayores del ámbito familiar. Tanto los niños/as pequeños/as como los ancianos son en general menos expertos o más reacios al empleo de las tecnologías digitales, lo cual dificultó el contacto por medio de videollamadas. La enorme fragilidad ante el virus de parte de los abuelos, por otra parte, hizo imposible o muy difícil el encuentro en persona. De este modo, la relación de abuelidad resultó fuertemente vulnerada.

Una hermosa experiencia relatada por una docente del nivel da cuenta de la intersección posible

entre vínculo, juego e intervención desde el ámbito escolar. En un jardín pidieron a las familias que mandaran fotos de sus abuelos o abuelas. “Pusimos sus caras, las de los abuelos, en cartones de bingo, e hicimos un juego al que llamamos bingo de abueles”, relata una de las maestras. Y agrega que jugar a ese juego permitía compartir un momento lúdico, pero también tener cerca las caras, los nombres, los recuerdos compartidos con esos familiares, por entonces aislados y separados. Este ejemplo es interesante porque muestra un caso de mediación afectiva, de puesta en valor de los vínculos por medio de su evocación lúdica, y que se diferencia fuertemente de los enfoques ligados a la educación emocional, donde la vida afectiva de los niños/as es pensada mediante conceptos como autoconciencia, automotivación, regulación emocional, adaptabilidad, etc. (Sandoval Rubina, 2022).

En lo que respecta al lugar de las pantallas en los vínculos pedagógicos, es difícil decir (y tal vez sea aún pronto para afirmarlo) si ha existido algo así como un “vínculo pedagógico virtual”. Lo que parece haberse puesto en evidencia es la distancia que existe entre el consumo de entretenimiento mediante pantallas, característico de la vida en el hogar, y el empleo de las pantallas como medios para acercar propuestas desde la escuela. Ya desde hace años diversos organismos internacionales (como la OMS y Unesco) señalan cómo las infancias se ven negativamente afectadas por el consumo de (o la exposición a) las tecnologías y medios digitales para el entretenimiento en el hogar, toda vez que éstas sustituyen vínculos importantes y se constituyen en fuente de todo tipo de dolencias y males, físicos, psicológicos, sociales y familiares. Las pantallas en manos de docentes, en cambio, son vistas como recursos, como oportunidades para la enseñanza, como ventanas al mundo del conocimiento. Esta distancia entre las pantallas para el consumo pasivo de entretenimiento opuesto a las pantallas para la enseñanza y el aprendizaje, entonces, parece haberse visibilizado, especialmente porque a través de las pantallas tuvo, o intentó tener lugar, el sostenimiento de los vínculos con la escuela.

Gestos pedagógicos para presentar el mundo

Un segundo conjunto de esfuerzos del jardín por concretar acciones de enseñanza, puede entenderse desde un ángulo pedagógico amplio como gestos de mostrar el mundo. La idea de mundo que reúne a estas imágenes es aquella que describen Masschelein y Simons cuando afirman que la escuela “infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos)” (...) y que por lo tanto “abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar” (2014:50). Las cuatro imágenes que acuñamos para presentarlos, son las de a) descubrir algo nuevo en lo cotidiano, b) presentar el mundo, más allá de lo cotidiano, c) conectar con los acontecimientos del mundo, y d) crear archivos que ponen el mundo disponible y ordenado. Digamos algo de cada una de ellas y despleguemos algunos ejemplos.

Descubrir algo nuevo en lo cotidiano

Una maestra propone, a través de un video, usar unos vasos transparentes y una cubetera de hielo, todas cosas habituales en la cocina, en una experiencia con los colores. Se trata de llenar de agua hasta la mitad los vasos, echar un poco de ténpera de distintos colores en cada uno para colorear el agua, y luego, con una cuchara, ir probando distintas combinaciones en los compartimentos de la cubetera. Acompaña estas instrucciones con una serie de preguntas: ¿cuál es tu color favorito? ¿Y el de tu compañero/a de juego en casa? ¿Y qué crees que pasará si mezclamos en un mismo cuadrado esos dos colores? ¿Probamos?

En otro jardín, las chicas y chicos de la sala de 3 años han recibido la siguiente propuesta: sacar varias fotos del cielo, siempre desde el mismo lugar (una ventana, un patio) en distintos momentos del día. Y también aquí hay preguntas ¿qué se ve en las distintas fotos del cielo? ¿Hay nubes? ¿Es siempre igual el color, o ha ido cambiando? ¿Por qué crees que cambia? Las fotos serán enviadas para que la docente las reúna y comparta un collage con todo el grupo.

En un jardín ubicado en una zona rural, se invita a cada niño/a a juntar caracoles. La idea es llevar algunos a casa, y observarlos para responder una serie de preguntas. ¿Tienen ojos, orejas, boca, patas? ¿Cómo se desplazan? ¿Qué vemos en su parte ventral si lo dejamos moverse sobre un vidrio transparente? ¿Probamos darles distintos alimentos, a ver cuál eligen, y cómo lo comen? ¿Buscamos información sobre los caracoles, con ayuda de un adulto de la casa?

En los tres ejemplos hay un denominador común: se ha tomado algo conocido, para mirarlo con otros ojos. Esta idea, la de volver extraño lo cotidiano a través de las preguntas, ha estado en el centro del ideario pedagógico del nivel inicial. Es una premisa antigua y noble que, de hecho, encabeza las ideas fuerza en las que se apoya la unidad didáctica, un modo de organizar la enseñanza, herencia de los centros de interés decrolianos, de muy larga data en los jardines. Desde el espíritu de esta estructura didáctica, como hemos puesto en otro lado, se supone que “la vida cotidiana está llena de secretos que los chicos pueden descubrir haciendo las preguntas adecuadas” (Brailovsky y otros, 2012:2). Hay en lo cotidiano un mundo de saberes, destrezas y actitudes para aprovechar pedagógicamente, y hacerlo es elegir un punto de partida diferente del de la clasificación de los saberes en disciplinas. Se trata de mirar lo de siempre, pero con nuevas preguntas.

En el marco del distanciamiento que impuso la pandemia, lo cotidiano, lo próximo, lo doméstico, lo de todos los días, se asumió como escenario obligado. Ya no hizo falta recrear lo conocido desde el aula, ni revalorizar lo doméstico desde lo escolar, como lo sugerían en otros tiempos los precursores escolanovistas. Las maestras jardineras debieron figurarse un escenario hecho de balcones con macetas, cocinas, patios, habitaciones, y tomarlo como punto de partida.

Presentar el mundo, más allá de lo cotidiano

Una profesora ha reunido unos cuantos autorretratos de artistas visuales contemporáneos y ha confeccionado pares de imágenes, en cada caso ha puesto: el autorretrato y una foto del artista. Ha acercado estos pares a su grupo y les ha propuesto imprimir las imágenes y armar un memotest, es decir, un juego de cartas donde se deben ir descubriendo los pares. Luego, les propondrá que realicen un autorretrato, mirándose al espejo o copiándose de una foto.

En una videollamada que había tenido lugar esa semana, una maestra notó que, colgada de la pared de una casa se veía una bandera whipala. Decidió entonces llevar a todo el grupo materiales sobre la historia y origen de esta bandera, que lleva los colores del arcoíris y representa a los pueblos originarios de América. Esto dio lugar a todo un trabajo inventivo en el que se propusieron banderas creadas con los colores de diversos fenómenos naturales y culturales: la luna y el sol, el campo y el cielo, los semáforos y luces de la calle, el tono amarillento del papel de los libros viejos, dieron lugar a la creación de banderas asociadas a distintos valores estéticos y culturales.

Ni el autorretrato como género visual ni la whipala como símbolo emergen necesariamente de la vida cotidiana. Se trata de cosas que la escuela, al decir de Masschelein y Simons, pone sobre la

mesa para que quienes aún no tienen nada en común, “en la confrontación de lo que es puesto sobre la mesa, (...) podrán experimentar lo que significa compartir algo y podrán activar su capacidad para renovar el mundo” (2014:79). Los autorretratos y las whipalas, como cualquier asunto u objeto de interés público que es traído al aula para que sea, además, del interés particular de ese grupo de alumnas y alumnos, es un apoyo para que pase lo que se supone que debe pasar en la escuela: que el mundo sea re-presentado (es decir, vuelto a presentar) ante las nuevas generaciones y particularizado en un buen ejemplo por los autorretratos y las whipala. Estos objetos, que surgen de una selección no azarosa, pero tampoco rigurosa al extremo, no son el punto de llegada, sino la materia prima necesaria de la enseñanza. Son, como ha dicho Terigi (1999), bellos pretextos para educar. Pero se trata de pretextos que deben cumplir con la condición de sacar a los alumnos de sí mismos, de lo que ya son, de donde ya están, de sus certezas naturalizadas. Y si eso fue especialmente difícil de hacer sin el espacio-tiempo de la jornada escolar, es evidente que desde los jardines se halló en este gesto de presentar cosas nuevas, extra-cotidianas, un modo de concretar ese propósito.

Conectar con los acontecimientos del mundo

Durante el tiempo que duró el aislamiento, el centro de las informaciones públicas fue la pandemia, las cifras de contagios y de muertos, los avances en la creación primero, y la aplicación después, de las vacunas, las regulaciones estatales, los oscuros rankings entre países o provincias. Desde muchos jardines, sin embargo, se propuso abrir otras ventanas para mirar lo que estaba sucediendo. Si la prensa subrayaba lo resonante, lo escandaloso y lo trágico, el jardín debía poder construir y compartir otros puntos de vista, otras reflexiones, y acompañar con estos elementos a los niños/as y adultos/as en el hogar. Para estos últimos, no resultó fácil poner en palabras ante los chicos lo que estaba sucediendo, y este ha sido también un aspecto del acompañamiento en el que el jardín tuvo algo que aportar.

En un jardín de la provincia de Córdoba, se trabajó a partir de información detallada sobre el combate a los fuertes incendios que azotaron a esa provincia durante 2020. Imágenes y videos de aviones lanzando agua sobre el fuego, precisiones sobre una técnica japonesa que sería empleada para reforestar, mostraron que toda tragedia lo es menos si hay una respuesta organizada, metódica y colectiva que le hace frente.

En Tartagal, Salta, el aniversario de la ciudad tuvo lugar en pleno período de restricciones, y todo se puso alrededor del propósito de celebrarlo, aunque fuera a la distancia. Desde cada hogar, entonces, el jardín recopiló producciones, homenajes, expresiones de identidad local. El frente de un jardín se empapeló de dibujos y cartas de la comunidad, que fueron llevadas en ocasión del retiro de la ayuda alimentaria que el jardín se ocupaba de distribuir.

La familia de una niña tucumana dedicada a la caña de azúcar grabó un video explicando, paso a paso, distintos aspectos de ese rubro. Mostraron cómo se cultivaba la caña, las máquinas de la molienda y revelaron otros usos además del azúcar comestible, como el papel o el combustible. La docente, a su vez, trajo antiguas leyendas acerca de la caña de azúcar y propuso actividades imaginativas alrededor de esos personajes.

Hubo dos formas particularmente interesantes que asumió este foco en los acontecimientos: los ya conocidos rituales de las efemérides, y los cumpleaños del grupo. Las efemérides, que en general reúnen a su alrededor símbolos y vivencias comunes, en tiempos tan particulares fueron hitos

de inmensa intensidad emotiva. Los interminables collages de banderas caseras, las recreaciones de disfraces hechos con lo que hubiera a mano, circularon profusamente en redes sociales y espacios de intercambio escolar. Se produjo entonces un contraste entre el estereotipo del acto solemne algo acartonado, los discursos evocativos, las formaciones en el patio, los preparativos (a veces estresantes) de los eventos institucionales, en fin, entre todas las prácticas propias de las efemérides en tiempos habituales, y esta versión aligerada en cuanto a lo organizativo, pero profundamente subrayada como ocasión de revivir el “nosotros”, de transitar una emoción compartida. Es interesante esta resignificación de los símbolos patrios desde un contexto que los hace brillar de otro modo. Una directora de un jardín bonaerense lo relató de este modo:

Me acordé de una película de la guerra mundial, en la que los soldados llegan a una ciudad en ruinas y de pronto se encuentran con un tocadiscos en el que se escucha una canción en francés, creo que de Edith Piaf. Era sólo una canción, pero como ellos venían de experiencias terribles, muertes, de masacres, esa canción era como una caricia al alma, y lloraban de emoción. Subir la banderita todos juntos por primera vez, a fines del 2021, produjo algo parecido. Lo habíamos hecho mil veces antes, y hasta era algo bastante aburrido, pero volver a vivirlo nos hizo sentir todo lo que habíamos perdido, y lo importante que era.

Como la flor que crece de nuevo en la tierra devastada, el encuentro comunitario alrededor de ese símbolo de lo común por excelencia que es la bandera, se cargó de sentidos situados.

El otro modo particular en el que un acontecimiento representó el mundo común fue el de ese pequeño mundo, ese cosmos particular, que es el grupo escolar. Los cumpleaños de los niños/as, por ejemplo, fueron ocasión de pequeñas menciones, recordatorios, gestos de cariño a la distancia, que ayudaron a recordar que no estaban solos, y que los rituales sostienen a una comunidad y la ayudan a reconstruirse en circunstancias difíciles.

Crear archivos que ponen el mundo disponible y ordenado.

La idea de archivo representa bien esta dimensión del trabajo pedagógico que los jardines desplegaron en pandemia. El aislamiento y la convivencia extendida de los adultos del hogar con sus hijos, generó una fuerte demanda de ideas y materiales para pasar ese tiempo juntos. Una de las intervenciones observadas como constantes en las instituciones fue entonces la de poner archivos a disposición. Si la selección de materiales adecuados fue siempre una dimensión del trabajo escolar con la literatura, la música o las artes visuales, en estas circunstancias esta selección y puesta a disposición tuvo dos rasgos particulares: por un lado, se caracterizó por la necesidad de construir espacios virtuales que permitieran un acceso fácil, considerando el desigual acceso a dispositivos y conexión a internet por parte de las familias. En ese sentido, fueron muy claros los resultados de los relevamientos realizados por el Ministerio de Educación de la Nación a directivos, hogares y docentes (Ministerio de Educación, 2020a; 2020b y 2020c) en los que se indagó sobre ejes relevantes tales como las formas de comunicación de la escuela con las y los estudiantes en el desarrollo de la propuesta de continuidad pedagógica, los medios que fueron privilegiados y las estrategias de seguimiento de la actividad de los niños/as. Allí pudo verse que, al menos inicialmente, la mayor parte de los hogares (tres cuartas partes) empleaban principalmente mensajes de whatsapp como medio de comunicación con la escuela (MEN, 2020b:31). El segundo rasgo particular de esta puesta en archivo de materiales pedagógicamente interesantes, fue la necesidad de rivalizar permanentemente con la oferta comercial de las plataformas de entretenimiento. Mientras que en las aulas hay disponible un espacio y tiempo

específicos y separados del tiempo cotidiano para desplegar estas propuestas, en la vivencia del hogar los archivos escolares debieron convivir con los videos de youtube, las series de Netflix, etc.

En septiembre de 2020 falleció el humorista gráfico Joaquín Salvador Lavado Tejón, más conocido como Quino, creador de Mafalda. Este evento dio lugar a la creación de numerosos archivos de su obra, sus historietas y las animaciones creadas sobre sus personajes. Una maestra de sala de 5 años de Mendoza (provincia natal de Quino) creó con la ayuda de estudiantes de una cátedra universitaria una aplicación sencilla para celulares en la que era posible acceder a imágenes y juegos de los personajes de Mafalda. Asimismo, puso su voz a las historietas y envió, junto a cada imagen de la tira, un audio en el que leía los globos de diálogo.

En distintas jurisdicciones, las gestiones del área de educación inicial convocaron a adultos de la comunidad (especialmente a abuelas y abuelos) para que grabaran cuentos, que fueron recopilados en distintos archivos y puestos a disposición de las familias. La propuesta Cuentos que viajan, en la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, recupera en esa misma clave las voces de niños/as, miembros de comunidades originarias, maestros, artistas, etc. (Redondo, 2020). Muchos colectivos literarios, editoriales y bibliotecas realizaron concursos y recopilaciones destinadas a reunir y hacer circular historias, relatos, poemas.

En lo profesional, además, dentro del propio oficio docente, hubo también de alguna forma una tarea de archivo de ideas acerca de cómo trabajar en tiempos tan particulares. El volumen de eventos virtuales (conferencias, conversatorios, jornadas, etc.) transmitidos por streaming o puesto a disposición por medio de redes digitales fue muy significativo y el hábito de participar de estos eventos se hizo regla entre muchas educadoras infantiles. En algunas de las entrevistas realizadas apareció la referencia celebratoria acerca de la posibilidad de tener una cercanía, aunque fuera virtual, con referentes del campo pedagógico como Francesco Tonucci o Phillippe Meirieu.

Gestos lúdicos, narrativos y epistolares

Los gestos pedagógicos dirigidos a proponer intercambios, juegos, desplegar escenarios que desnaturalizaran la vida cotidiana, asumieron en muchos casos la forma de intervenciones físicas en el espacio y la dotación material del hogar, y hubo un trabajo de circulación de propuestas, producciones y consignas que refiere a una dinámica dirigida a lo lúdico (pues el juego ha sido un gran embajador del jardín en los hogares), apoyada en guiones narrativos y que aspiraron (con diversos grados de éxito) a un ida y vuelta similar al de un intercambio epistolar.

La intervención en el espacio doméstico

Un trabajo de Augustowsky acerca de los espacios escolares se dedicaba hace algunos años a enumerar todo lo que es posible ver pegado o colgado de las paredes: “hojas de árboles secas en otoño, flores de papel en primavera, veinticinco dibujos exactamente iguales, veinticinco dibujos todos distintos entre sí, instructivos para combatir la pediculosis, un menú del comedor, carteles con reglas ortográficas, relojes, calendarios, láminas de revistas (...)”, y agregaba que la presencia de estos elementos resulta “tan habitual, tan natural que estén allí, que por lo general no constituyen un problema o un tema de reflexión” (Augustowsky, 2003:40). Una de las formas de instalar experiencias pedagógicas a la distancia fue precisamente la de proponer intervenciones o modificaciones en el

espacio doméstico. Algunas de las habituales estrategias de ocupación de las paredes de las salas fueron entonces presentadas como posibilidades para realizar en el hogar: las bandas numéricas, los calendarios, las láminas, pasaron a formar parte del paisaje de algunos comedores, cocinas, patios o habitaciones.

La noción de “ambiente alfabetizador” ilustra bien esta tentativa de intentar llegar con un gesto pedagógico por medio de la modificación del espacio. Emilia Ferreiro ha identificado en el ambiente un elemento central en los procesos de alfabetización:

Hay una serie de actividades cuyo objetivo es crear en el salón de clases algo que, a falta de un término más feliz, llamaría “ambiente alfabetizador”. Se trata de una serie de actividades cuya función es proveer en el contexto escolar información sobre los usos sociales de la lengua escrita y posibilidades de exploración de textos y producción de escrituras (Ferreiro, 1989:134)

La idea de que el ambiente enseña es ampliamente aceptada y desarrollada en los jardines maternos y de infantes. Muchas de las modalidades de enseñanza se basan más en la creación de escenarios (lúdicos, dramáticos, de exploración, sonoros, etc.) que en las figuras más tradicionales en las que la enseñanza adquiere la forma de instrucción o explicación (Malajovich, 2008) y son, especialmente en relación al juego, concebidos como las configuraciones más interesantes para el territorio de lo lúdico en la escuela (Sarlé, 2001). De allí que para las educadoras infantiles haya sido más o menos evidente el echar mano de este recurso.

Jugar, crear y desplegar juegos y juguetes

Si el juego ha logrado dar vida al espíritu pedagógico del nivel inicial en los hogares durante la pandemia, si ha sido un buen embajador de los jardines en la alterada vida familiar, uno de los modos del juego de llegar a las casas ha sido a través de las instrucciones. La creación, a través de sencillas indicaciones, de tiempos y espacios lúdicos, ha llevado pequeñas burbujas de experiencia lúdica a una vida doméstica que se tornaba por momentos agobiante. En los muchos videos disponibles en la web pueden verse a maestras de todas las geografías explicando consignas y empleando los recursos disponibles para proponer juegos.

En algunos casos, el juego se desarrolla sobre el propio mensaje en video o audio. Una maestra presentada como Muriel, por ejemplo, prepara sobre lo que parece ser el patio de su casa, pares de fotografías en las que altera algunos objetos, para replicar el juego de “reconocer las diferencias”.² En otros casos, se trata de la explicación de las reglas de un juego tradicional, como lo hace una maestra de un jardín de Dock Sud, Buenos Aires con el “Martín Pescador”.³ En otros videos se dan instrucciones para fabricar juguetes con materiales caseros, como es el caso de los juegos con sombras que enseña la maestra presentada como Sole, desde el living de su casa.⁴ En muchas ocasiones, los videos se dirigen directamente a los adultos, de quienes se espera que acompañen en la realización de los juegos o juguetes. Y es interesante también ver, en estos materiales, la referencia al tiempo previo y posterior al aislamiento como punto de apoyo y legitimidad para la actividad. Parece estarse diciendo: hagamos esto, como lo hacíamos antes, y como lo volveremos a hacer al reencontrarnos. Un ejemplo de esto puede verse en la explicación que da la maestra presentada como Moni de un

2 El video puede verse en: <https://youtu.be/8IXN5aMxl1s>

3 El video puede verse en: <https://youtu.be/scO82bYuVio>

4 El video puede verse en: <https://youtu.be/lz66LWqYtQ0>

juego con letras de papel en una caja. Moni cuenta, hablando a la cámara, cómo en la sala verde habían comenzado a usar una caja de fósforos que adentro tenía muchas letras, y cómo la idea es que ahora cada uno arme su propia caja en casa. Y tras explicar el funcionamiento del juego, agrega: “recuerden que este es un trabajito que tienen que hacer en casa y luego traer la caja al jardín para que la sigamos usando en la sala”.⁵

A estas categorías se suman otras: los juegos con las manos, los juegos de palabras, las consignas de reunir objetos de la casa (de un mismo color, forma, etc.) y enviar la fotografía, entre otras. En cualquier caso, más allá de la mayor o menor pertinencia pedagógica que pueda valorarse en las propuestas, lo que queda claro es que los jardines han intentado llegar a los hogares por medio de propuestas de juego que pudieran caber en un breve mensaje de video o de audio, o incluso en una foto. El propósito de este dar a jugar no parece haber sido la transmisión, mediante el juego, de contenidos curriculares específicos, sino la pura creación de tiempos y espacios de juego. Existe una discusión muy instalada acerca del juego en el nivel inicial. La idea del juego didáctico, destinado a convocar habilidades o saberes que, mediante el juego, se adquieren y perfeccionan, es discutida por quienes ven en el juego una experiencia de ejercicio de la infantilidad y cuestionan (por utilitaria) las visiones excesivamente didactistas (Scheines, 1998; Brailovsky, 2020). Lo curioso, en este caso, es que esa discusión no llega siquiera a plantearse. Parece haber sido evidente que, en estas condiciones, la pretensión didáctica del juego se debiera replugar en favor de una mirada más amplia.

Brindar relatos (cuentos, películas, poemas)

Contar cuentos, narrar, leer, son prácticas usuales en las salas de jardín. A la distancia, sin embargo, lo narrativo no se limitó al trabajo puntual sobre los libros o los relatos orales, sino que se desplegó en la propia forma de hacer escuela en la emergencia. Hubo, claro, recitales de poesía y cuentos a través de las ventanas, en algunas localidades en las que las distancias lo permitían. Pero hay otros sentidos de lo narrativo que pueden observarse, retomando un análisis que comenzamos a esbozar durante el aislamiento (Brailovsky, 2020b). Señalemos algunos rasgos de lo narrativo en este contexto.

Un primer enfoque tiene que ver con la idea de que el relato es una forma de organización de la experiencia. Un relato hace las ideas palpables, da forma al intercambio. No solo mediante historias específicas que puedan ser contadas, sino por medio del recurso otorgar forma narrativa a las actividades que se proponen. La iniciativa de guionar las propuestas como (por ejemplo) viajes en nave espacial, expediciones al pasado o búsquedas del tesoro permiten dar cierta continuidad a la relación pedagógica en un contexto en el que, por lo atípico de la situación, todo parecía fragmentarse y dispersarse.

Dice Alba Rico que los relatos, antes de ser ideológicos o educativos (es decir, antes de pretenderse portadores de un mensaje o una moraleja) son “botiquines de supervivencia que incluyen las piezas necesarias para levantar un mundo, y sostenerlo, en medio de la lava sin fronteras” (Alba Rico, 2015:62). Ante la ausencia de rondas en las que reunirse, ante la suspensión de los rituales cotidianos (la bandera, la canción de saludo, etc.) que permitían construir vivencialmente la pertenencia a la escuela, los relatos reúnen al grupo en torno a un fuego común, sintonizan las sensibilidades, permiten la conversación que sigue al cuento. Un poema de Mary Oliver sintetiza bien la idea de que el relato

5 El video puede verse en: <https://youtu.be/YAj3sknSyZw>

confirma la experiencia y cierra un círculo más o menos indispensable:

Instrucciones para vivir la vida:

Prestar atención.

Rendirse al asombro.

Contarlo⁶

Los mensajes, además, tuvieron como origen los hogares de las docentes. Este detalle es sugerente en el sentido de que a la vez que se desdibujaron los límites entre lo público y lo privado (que es la interpretación recurrente) se mostró una posición muy personal de enunciado para el lugar del docente. Si es cierto que no enseñamos cosas, sino que transmitimos nuestra propia relación con las cosas, nuestro amor a las cosas, contar historias desde la propia casa es una reafirmación de esa posición.

Proponer escenarios y producciones y socializar lo realizado

La realización de una huerta en mapas de huevos, la construcción de molinetes para hacer girar con el viento, la realización de experiencias de conocimiento físico, la producción de figuras en tridimensión con materiales de descarte, la realización de cortinados que atravesaran la casa de punta a punta, son algunos ejemplos de las consignas que se acercaron a los hogares para abrir ventanas de escolaridad en la experiencia cotidiana. Si el gesto típico de la maestra jardinera es traer algo, proponer algo y hacer algo juntos (Brailovsky, 2020), en estas circunstancias el traer se convirtió en descubrir (en la casa, aprovechando lo que hubiera), el proponer se tradujo en consignas enviadas por medios digitales y la posibilidad de estar juntos se buscó en los espacios de socialización de las producciones. A falta de carteleras, desde muchos jardines se crearon muros de padlet, blogs, archivos abiertos de google drive, entre otros recursos, para mostrar las producciones de cada integrante del grupo.

El acto de hacer públicas, de poner a circular las producciones de cada uno para la mirada de los otros, es un gesto que contribuye a la conformación de una pertenencia al grupo escolar. En la escuela presencial se emplean típicamente carteleras y vitrinas para exponer las producciones, pero también existen dispositivos corporales o sonoros que cumplen esta función. A modo de ejemplos: en un juego en ronda en el que, rotativamente, todos deben imitar los movimientos de uno de los jugadores, se da una dinámica que “hace pública” (en la mirada y el cuerpo de los otros) la producción de cada uno. Otro ejemplo: hay canciones en las que el nombre, alguna ocurrencia o aporte de cada participante modifica levemente la estrofa, y se va creando una canción con variantes a partir de los aportes de cada uno. Una de las maestras entrevistadas contó que

(...) una de las actividades que me hizo sentir que todavía había, aunque sea algo de conexión con el grupo, fue la del cuento del Parque Fantástico. Les pedí que inventaran un personaje fantástico, lo dibujaran, le pusieran un nombre y me lo mandaran por whatsapp. Entonces los puse en un powerpoint y grabé una historia que era como un recorrido por el parque fantástico, y me iba encontrando con cada uno de sus personajes.

La posibilidad de hacer público un producto realizado por cada integrante del grupo, en este caso

6 Oliver, M. (2008) Red Bird: Poems, Boston: Beacon Press.

plasmado por la docente en una historia, se mostró como un modo potente de retener la sensación de grupalidad.

Gestos pedagógicos para seguir haciendo escuela

La vida escolar se ha estructurado desde su constitución histórica en la modernidad en torno a una serie de dispositivos que implican una cierta distribución de roles (Narodowski, 1994; Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Los lugares del educador y del educando, concebidos desde distintas conceptualizaciones, han dado lugar a todo tipo de modelos y teorías, pedagógicas y didácticas, desde la clásica tríada didáctica hasta las tipologías respecto de los distintos modos de concebir el lugar y la participación del alumno. Este último asunto, el del rol del estudiante entendido como un rol estructuralmente activo, tuvo fuertes antecedentes históricos en el sistema lancasteriano (Munévar, 2010; Narodowski, 1994) y es estudiado desde las pedagogías de la formación, especialmente en el nivel superior (Gutiérrez Vergara y Riquelme Cartes, 2004). Una jornada típica en una sala de jardín de infantes suele incluir la participación de algunos niños/as en roles especiales: ayudar en determinados momentos a distribuir objetos, ser designados para ciertos encargos o pequeñas decisiones. La figura del “ayudante” o “secretario”, de hecho, es usualmente empleada y no es raro ver registros en las paredes de las salas que muestran la lista de nombres del grupo, con marcas al lado que registran cuando se ha ocupado ese rol.

En el marco del aislamiento, aunque no parece haber sido una práctica extendida, hubo algunos intentos interesantes dirigidos a reinventar esta posibilidad de asignar roles a los alumnos. Un profesor de educación física se dedicó a contactar a alguna familia antes de cada consigna para pedirles que grabaran en video al niño/a realizando el juego o ejercicio físico que propondría al resto del grupo. Esto le permitió grabar sus propias consignas con un agregado: la acción propuesta, mostrada por su ayudante de ese día. En otro jardín, una profesora de música había pedido que cada familia enviase una grabación en audio de un nana o canción de cuna que le hubiera sido cantada en su primera infancia al niño/a. Con este material, comenzó cada envío o encuentro sincrónico, a modo de introducción, evocando esas canciones.

Fue frecuente también la creación de imágenes destinadas a dar una sensación de continuidad en las propuestas. Significativamente, como si se quisiera metaforizar la travesía que significó ese primer momento de la pandemia, predominaron las imágenes de viajes. En un jardín de infantes de la Ciudad de Buenos Aires decidieron tomar la metáfora del viaje de ultramar. Las maestras y maestros fabricaron (cada uno desde su hogar) barquitos de papel, y compilaron una producción en video donde simulaban hacer viajar el barco de casa en casa, pasándose por el borde de las pantallas. Luego, vendría la invitación a las familias a crear escenarios imaginarios con materiales disponibles para desplegar esta idea. En una escuela de la provincia de Santa Fe los estudiantes del nivel secundario crearon desde su taller de animación digital un video animado que representaba una nave espacial y ese material se empleó para encabezar y desplegar otras producciones y consignas en los otros niveles de enseñanza.

En todas y cada una de estas propuestas, la mediación protagónica de las familias fue fundamental. Por eso, en muchos casos la imaginación pedagógica que concebía la idea venía inmediatamente acompañada de alguna reflexión acerca de cómo articularse con las familias para que las propuestas se

convirtieran, efectivamente, en experiencias para los niños/as. Los comentarios recibidos al respecto no nos permiten proponer generalizaciones acerca de cómo funcionó ese nuevo contrato, esa nueva alianza, ese nuevo vínculo. Pero sí nos permiten conjeturar alguna hipótesis en lo que se refiere a un contraste bastante nítido: el que opone la imagen del “control remoto” a la necesidad de compartir los fundamentos y el para qué con las familias. Una maestra de una localidad del oeste bonaerense lo decía de este modo en una entrevista por zoom:

Yo creo que a las familias no las podés manejar a control remoto, ellos no van a hacer lo mismo que haríamos nosotras en la sala. Entonces, más que darles instrucciones, hacé esto, después decile que haga esto otro, qué se yo, mejor es explicarles por qué queremos hacer esto, o esto otro, ¿no?

Se aprecia allí la distancia entre una pretensión de comandar a la distancia una serie de acciones que en circunstancias normales se harían en el jardín pero que ahora las familias realizan siguiendo instrucciones, y un modelo más consensuado en torno a fundamentos compartidos. En el mismo sentido, los tradicionales informes evaluativos prácticamente brillaron por su ausencia. En unos pocos jardines se intentaron hacer informes evaluativos a control remoto, indicando a las familias cómo llenar el formulario. Incluso alguna jurisdicción promovió este tipo de práctica. Pero, hasta donde hemos podido recabar, fueron expresiones muy marginales.

Desmercantilizar el espacio virtual

Una cualidad central (aunque poco estudiada) de las pantallas en relación a la primera infancia es el hecho de que son caracterizadas de maneras muy diferentes en el ámbito doméstico y el ámbito escolar. En los hogares, son dispositivos de entretenimiento cuyo uso se considera un atajo fácil, percibido como lo opuesto de otras actividades mejor conceptuadas como el juego al aire libre o la lectura, y que se busca limitar o regular. En la escuela, en cambio, las tecnologías son vistas como oportunidades para la innovación pedagógica, como herramientas didácticas y hasta como rasgos a considerar de las subjetividades infantiles (Brailovsky, De Angelis y Scaletta Melo, 2022). La emergencia hizo que ambas visiones se mezclaran y superpusieran, y por lo tanto la preocupación por las pantallas como elementos de captura de la atención, de mercantilización de la atención, se volvieron preocupaciones educativas. “Arrollada por océanos de información, la atención se vuelve un recurso escaso, y es rentabilizada y anexada a la circulación general de las mercancías” (Dussel, 2020).

Desde los jardines, entonces, se buscó hacer llegar a los hogares una propuesta que, aunque estuviera mediada por las pantallas, se caracterizara por llevar una presencia cuidada, dedicada y singular. Es cuidada, en tanto todo aquello que se reunía y seleccionaba era especialmente presentado para cada integrante del grupo. Se puede observar en los envíos (por correo electrónico, por whatsapp, mediante videos, etc.) la existencia de presentaciones, saludos, puestas en contexto. Este gesto personal contrasta con los usos en redes sociales que caracterizan a la idea de “compartir”, un concepto muy propio del nivel inicial, pero que también forma parte de las funciones de los dispositivos digitales. Frente al compartir entendido como “reenviar”, los jardines parecen haber hecho una diferencia compartiendo contenidos cuidados, curados, presentados.

Decimos además que la presencia escolar mediante pantallas es dedicada porque, en efecto, las y los docentes siguen siendo esas personas cuya principal ocupación es proponer experiencias formativas a las chicas y chicos. No lo hacen en su tiempo libre, sino en su tiempo de trabajo. Y

afirmamos que es una presencia singular, porque los mensajes que las maestras jardineras crearon para sus grupos no fueron para cualquiera, no resonaron (como los contenidos de plataformas) en lenguaje neutro, no se apoyaron en fórmulas comerciales, sino que fueron mensajes personales, situados y amorosos, destinados a ese grupo, en ese momento.

Conclusiones

En marzo de 2020 el pedagogo Marcelo Caruso en el marco de una conferencia virtual definió a la pandemia como una “máquina de hacer ver”. Entre las cosas que se hicieron visibles para los/as educadores/as infantiles, podría decirse, se destacan el poder del vínculo pedagógico, la necesidad de un mundo que pueda ser presentado ante las infancias en el marco de ese vínculo, el valor insustituible del juego y la potencia del propio espacio escolar como organizador de la vida común. Hay dos preguntas (que son una consecuencia de la otra) que las maestras jardineras (de ambos sexos) nos hicimos ante este excepcional escenario. La primera, claro, fue cómo seguir haciendo escuela en medio de una pandemia. Se trata, podríamos decir ahora, de una pregunta que sólo podemos comenzar a responder ahora, mirando investigativamente las prácticas que tuvieron lugar en esos días, y en esa dirección han pretendido avanzar estas páginas. La otra pregunta es más amplia, y tiene que ver con todo aquello que esos tiempos inéditos nos dijeron acerca de la propia escuela: la que teníamos (o creíamos tener) y la que deseamos (o creíamos desear). Las afirmaciones que abundaron respecto del deseo de volver a la escuela de antes, a la de siempre, revelaron un sospechoso consenso acerca de cuál era esa escuela. ¿Es que estábamos tan seguros? ¿Era tan unánime aquella escuela pre-pandémica?

Principiamos este texto señalando que las escuelas infantiles fueron, en la pandemia, las más afectadas, las más impensables, las más irreproducibles en la virtualidad. Cabe añadir que, incluso considerando todo lo que pudimos aprender acerca de tantas cosas, también fue el nivel de enseñanza que con más certeza se autoafirmó en sus premisas pedagógicas. Si acaso hay una manera de caracterizar pedagógicamente lo que otros niveles (especialmente el primario y secundario) hicieron a su tiempo, podemos decir que “jardinizaron”, aunque sea un poco, su cultura escolar específica, al deponer los gestos evaluativos excesivos y poner el acento en el cuidado y la donación.

Referencias Bibliográficas

- ALBA RICO, S. (2020). La tentación del confinamiento, Revista Socompa, edición del 30 de abril de 2020, disponible en: <https://socompa.info/reflexion/la-tentacion-del-confinamiento>
- ALIANO, N., PI PUIG, A., RAUSKY, M. y VALLEJOS, M. (2020) Los jardines de infantes durante la pandemia: vínculo pedagógico, salud y desigualdad en el gran La Plata, AVÁ 37 (1851-1694) disponible on-line en <https://www.ava.unam.edu.ar/images/37/n37a03.pdf>
- AUGUSTOWSKY, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.
- BRAILOVSKY, D. (2020a) *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*, Buenos Aires: Noveduc.
- BRAILOVSKY, D. (2020b) *Ecos del tiempo escolar*, en Dussel, I. Ferrante, P y Pulfer, D. comps. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* / - 1a ed . - Ciudad

Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria

- BRAILOVSKY, D. y otros (2012) Educación Inicial: Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos, documento de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Córdoba, Argentina, disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Planificaciones.pdf>
- BRAILOVSKY, D., DE ANGELIS, S. y Scaletta Melo, G. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. Voces de la educación, núm. especial, Dossier “desafíos pedagógicos de la educación híbrida”, a cargo de Virginia Saez y Andrea Iglesias, (ISSN 2448-6248)
- BRAILOVSKY, D. (2012). La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos, Rosario: Homosapiens.
- DUSSEL, I. (2020). La atención escolar en un mundo de pantallas. La Educación en debate Nro. 83, Le Monde Diplomatique. Disponible en <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-78-al-87-ano-2020/item/111-la-atencion-escolar-en-un-mundo-de-pantallas>
- EFRON, D. (1970). Gesto, raza y cultura, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreiro, E. (1989). Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, M., BREGAGNOLO, N. y SUÁREZ, I. (2020) Prácticas pedagógicas y de cuidado en Educación Inicial en tiempos de incertidumbre. Desafíos ante nuevos vínculos y escenarios, Iº Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial “Infancias, enseñanza y cuidado en tiempos de excepcionalidad”, disponible en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7973>
- GUTIÉRREZ VERGARA, B. N., y Riquelme Cartes, R. I. (2004). La participación del alumno ayudante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Trabajo de Tesis, Universidad del Bío-Bío, Chile.
- LÓPEZ, M. (2019) Elogio del estudio, en Larrosa, J.: Esperando no se sabe qué: sobre el oficio del profesor, Buenos Aires, Noveduc.
- MALAJOVICH, A., y AKOSCHKY, J. (2008). Recorridos didácticos en la educación inicial, Buenos Aires: Paidós.
- MASSCHELEIN, J., y SIMONS, M. (2014). Defensa de la escuela: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación Argentina (2020a) Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica: Informe preliminar, encuesta a directivos. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf
- Ministerio de Educación Argentina (2020b) Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica: Informe Preliminar, Encuesta a Hogares. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf
- Ministerio de Educación Argentina (2020c) Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica: Informe Preliminar, Encuesta a Docentes. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- SANDOVAL RUBINA, K. Y. (2022). Inteligencia emocional en niños de educación inicial a través de la enseñanza mediada por tecnología, Tesis doctoral en educación, Universidad César Vallejo, disponible en:

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81359>

MUNÉVAR, F. S. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano ya su apropiación en Colombia. *Revista Historia de la educación colombiana*, 13(13), 49-75.

NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

PINEAU, P., DUSSEL, I., y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

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* / - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria

SAGARDOYBURU, M. y JAIMEZ, B. (2020) Del puente a la trama: experiencias de un jardín en pandemia, material del curso *Conducción de instituciones educativas en tiempos actuales*, Ministerio de Educación de Chaco / Unipe, disponible en: <https://bit.ly/jardinbariloche>

SARLÉ, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Noveduc.

SCHEINES, G. I. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Bs As: Eudeba.

SIEDE, Isabelino A. (2015). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario: HomoSapiens.

SKLIAR, C. (2012). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo*. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias, en: Almeida, M. E., & Angelino, M. A. (coord.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26338>

TERIGI, F. *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana. 1999.