

## Notas en torno a la emergencia sanitaria en instituciones educativas municipales en la provincia de San Juan: la brecha digital en dinámicas de desigualdad

GAILLEZ, Estefanía Andrea; DIANA BUNGE, Paula  
Universidad Católica de Cuyo

*El presente trabajo pretende describir la puesta en acto de una política educativa de Educación Inicial que se desarrolla desde hace veintitrés años en siete instituciones educativas que dependen de manera directa de un municipio de la provincia de San Juan. Al mismo tiempo, busca reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje atravesados por la virtualidad en contexto de pandemia en estas instituciones.*

*El artículo se desprende de un trabajo final de maestría vinculado a políticas educativas municipales. No obstante, ante la emergencia sanitaria que estamos atravesando como sociedad a raíz de la pandemia de COVID-19, la necesidad de distanciamiento social para reducir el riesgo de contagio del virus y el respeto a la cuarentena decretada por el Poder Ejecutivo Nacional, dichas instituciones - jardines infantiles y maternales- han debido adaptarse a la modalidad de enseñanza virtual ante las dificultades que genera un aprendizaje sincrónico.*

*La imposibilidad de sostener la continuidad pedagógica de acuerdo a los diseños curriculares establecidos antes del inicio del ciclo lectivo 2020 ha llevado a realizar una selección de contenidos por parte de las instituciones educativas y los docentes en general. No obstante, esta selección también obedece a la brecha digital y de conectividad que existe entre las familias, fundamentalmente porque los niños que asisten a los jardines, en su mayoría, pertenecen a familias de sectores vulnerables, de escasos recursos socioeconómicos y sin acceso a condiciones de vida óptimas.*

*El estudio es de carácter descriptivo-interpretativo y se basa en un estudio de casos múltiples. Se han realizado entrevistas a la directora del área y a docentes y los extractos textuales son el insumo que permite efectuar un análisis del particular contexto que atraviesa este nivel educativo.*

*En este marco, se tomará para pensar el concepto de entorno educativo y brecha digital, el cual remite a las múltiples instituciones y espacios que aseguran y permiten el crecimiento, el desarrollo y la conexión con el mundo para la infancia, especialmente aquella que se encuentra en situación de pobreza. De este modo, las políticas públicas educativas son responsables de encontrar y promover nuevas prácticas en todos los espacios y tiempos en los que transita un niño. Por ello, la asistencia de estos niños a un jardín municipal del sistema educativo público es un beneficio de consecuencias positivas para la comunidad en la cual están ubicados. En este punto, con el apoyo de diversas instituciones, se busca reducir la brecha digital que visibiliza la inequidad o que puede imposibilitar el acceso al bien educativo.*

**Palabras clave:** política educativa, emergencia sanitaria, brecha digital, desigualdad.

### Introducción

Diferentes argumentos sustentan el desarrollo de políticas dirigidas a la primera infancia. Entre ellos, puede mencionarse el de justicia social, el cual plantea que la garantía de la igualdad de oportunidades para todos es un prerrequisito y exige que las medidas tomadas en favor de la primera infancia compensen las desventajas tempranas. En este caso, el papel del Estado debe ser garantizar la justicia social y generar políticas que puedan nivelar las situaciones de desigualdades en los puntos de partida, porque la primera infancia es un período crucial para el desarrollo y el aprendizaje. El Estado debe intervenir a fin de evitar la pérdida de potencial para el futuro desarrollo, lo que implica ofrecer a los niños y a su entorno familiar oportunidades de acceso a espacios de vida y de aprendizaje que aseguren y garanticen un desarrollo integral (Kohen, 2013).

Se considera, especialmente en la educación temprana, a la familia como el agente primario de la educación. Esta conceptualización conlleva definir a la educación como bien social y al Estado como garante responsable de la educación de los niños desde que nacen. Sin embargo, en el contexto de pandemia, se advierte -en este nivel educativo- que se ha acentuado la denominada "brecha digital". Se entiende como tal a las diferencias en el acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC), ya sea por carencia de capacitación para manejar los instrumentos de la convergencia o por ausencia de infraestructura y dispositivos tecnológicos. Este tipo de abordaje, enfocado desde el campo educativo,

considera que la brecha digital surge como uno de los principales condicionantes de la igualdad y la equidad en el acceso a la educación (Hamada, 2008).

En esta línea, los cambios abruptos y la irrupción que en un momento significaron las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, en la actualidad se han magnificado, intensificado y resignificado. Al respecto, la situación actual y la brecha digital real supone un arduo trabajo de readecuación de las propuestas formativas presenciales y la masiva migración hacia diferentes entornos virtuales de aprendizaje y su incorporación al ámbito doméstico. Surge de este proceso la inquietud acerca de las actividades y estrategias didácticas y pedagógicas desplegadas, puesto que incluye diversas instancias y modos de validación y acreditación de saberes (Red Universitaria de Educación a Distancia en Argentina, 2020).

Más aun, en nuestro rol de investigadores, docentes, actores sociales y como personas que transitamos la nueva realidad, acudimos a la construcción de una nueva aula, de un nuevo concepto de lo que hasta ahora conocíamos o poseíamos como representación de aquella. Como bien señalan Dussel y Caruso, el aula es “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (Dussel, 2010, p. 17). Es decir, existe porque hay una organización estructural, mobiliario, hay circulación y presencialidad de sujetos (de todas las edades), discursos y actos de habla.

A lo largo del tiempo se fue configurando y resignificando lo que -hasta el surgimiento de la pandemia- se denominaba *aula*, entendida como: “un grupo de escolares que aprenden todos al mismo tiempo las mismas cosas, y que atienden a un maestro adulto que plantea un programa unificado y central que organiza al conjunto” (Dussel, 2010, p. 17).

Si se afirma- a partir de la definición anterior- que el aula es una construcción histórica creada hace trescientos cincuenta años, esto nos lleva a interrogarnos si estamos ante la generación de nuevas “aulas virtuales”. Entonces, ¿qué son estas incipientes “aulas virtuales”? En palabras de Dussel, en pos de la emergencia sanitaria, hay una “redefinición del aula como espacio pedagógico” (2010, p. 17). La autora aporta que, en la actualidad emergente, existe una “fractura”, porque esta nueva aula ha llevado a organizar una estructura de enseñanza basada en la simultaneidad y la homogeneidad, mediada por un dispositivo electrónico y su correspondiente conectividad.

Basados en esto, si hacemos un análisis reflexivo respecto a los procesos formativos en el aula física en términos temporales, ¿siempre hubo simultaneidad y homogeneidad como la que el contexto actual ha pretendido? Bourdieu dice que en el aula se evidencian las heterogeneidades de los sujetos, sus trayectorias educativas y condiciones de clase y, al mismo tiempo, es el espacio donde se producen y reproducen las desigualdades educativas, económicas y sociales (Gutiérrez, 2005).

En estos momentos que están vivenciado las instituciones educativas, a pesar de los esfuerzos por seguir adelante con sus propuestas pedagógicas en la virtualidad, se visibilizan grandes temas pendientes de resolución y que -en estos tiempos- se profundizan. Entre estas dificultades advertidas están las desigualdades de posibilidades de nuestros alumnos, las diferencias de acceso y de conectividad, la *brecha digital*, la falta de un espacio físico, la formación de los docentes y otros agentes implicados en las instituciones educativas, entre otros aspectos, son temas sin remediar y que nos demandan una reflexión crítica.

En Argentina, recién entre 2005 y 2009, el cumplimiento de los derechos de los niños tomó otro impulso. Se sancionaron tres leyes fundamentales para los derechos y las políticas dirigidas a la primera infancia: la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la ampliación de la obligatoriedad de la educación inicial para niños de cuatro años en el sistema educativo nacional, que implica ampliar el período de tiempo que el Estado considera necesario para que los habitantes argentinos obtengan una educación básica. La Ley N° 26.233 se focaliza en los Centros de Desarrollo Infantil e inicia una política relevante de seguro social como es la Asignación Universal por Hijo (AUH).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece, entre fines y objetivos de la política Educativa Nacional, “a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades. m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (Artículo 11). En el mismo sentido, en el artículo 22 de esta ley, se contemplan nuevas y distintas posibilidades como jardines comunitarios, jardines auto gestionados, salas de juegos, centros integrales comunitarios (CIC).

No basta con la gratuidad si hoy la “educación de calidad” está estrictamente ligada a la

educación virtual y a las posibilidades de conectividad. Esto hace resurgir el debate acerca de la deuda pendiente que persiste en educación respecto a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que incluye a los padres como agentes que acompañan la tarea educativa de sus hijos y la atención a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos los niños en el sistema educativo. Además, las metodologías basadas en TIC deberían prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

La Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, conceptualiza la niñez como sujeto de derecho y redefine los roles de la familia y la sociedad civil y -por, sobre todo- el papel que el propio Estado debe cumplir, ya que lo obliga a reorganizarse institucionalmente para relacionarse de otro modo con la infancia.

Por su parte, la Ley N° 26.233 de Centros de Desarrollo Infantil legitima la concreción de espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años, en donde –además- se realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y la protección de los derechos de niños y niñas. Con todas estas medidas, el reconocimiento de los derechos y el impulso a las políticas dirigidas a la primera infancia en Argentina quedan fuertemente legitimados por las normas nacionales vigentes.

Por su parte, la ley de educación de la provincia de San Juan N° 1327-H (2015), siguiendo los lineamientos de los marcos normativos nacionales, menciona en uno de sus apartados que se deben atender las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos los niños en el sistema educativo provincial.

Dado el marco empírico que da lugar a este trabajo, es dable pensar en los municipios como actores significativos para la promoción de los derechos de los ciudadanos, lo que obedece a una serie de transformaciones que provienen de varias vertientes políticas y académicas, y se inscribe en una tendencia mundial de valorización de la relación del Estado con la ciudadanía. Por ello, los municipios ocupan un rol educativo importante en la distribución de bienes simbólicos y culturales para sus vecinos y las organizaciones comunitarias al ofrecerles la oportunidad de incorporarlos a su proyecto educativo a través de colaboraciones o de iniciativas educativas. Esto amerita adoptar una visión amplia de lo educativo que abarque no solo el sistema escolar, sino todos los ámbitos posibles de aprendizaje (Kochen, 2013).

Por tanto, apelar a recursos virtuales se ha transformado en una necesidad primaria y su aprendizaje por parte de los actores sociales y educativos, en casi una obligación. Asimismo, las demandas actuales del contexto han interpelado al Estado -quien hoy ocupa un rol fundamental- y a los sectores públicos que de él dependen, en especial a los municipios. En esta oportunidad, es dable incorporar al debate la presencia de la figura estatal cuyas acciones, en pleno transcurso de la pandemia, se han puesto en tensión, porque el diseño de políticas públicas que aseguren la llegada del conocimiento -y, por tanto, del bien ‘educación’- a todos los ciudadanos por igual es la única vía posible y esa tarea le corresponde, sin lugar a dudas, al Estado (Delgado, 2003).

## Desarrollo

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece, mediante el artículo 18, que: *“la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”*.

En tanto, y de acuerdo a la misma ley, las instituciones participantes del nivel inicial pueden ser:

a) De *gestión estatal*, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales.

b) De *gestión privada* y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

Al respecto, la organización de la Educación Inicial tiene las siguientes características:

-*Jardines maternos*: que atenderán a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive.

-*Jardines de infantes*: destinados a los niños desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.

Las instituciones educativas municipales de nivel inicial bajo estudio representan un caso único e inédito de política educativa en la provincia de San Juan, ubicadas en un departamento del centro-periferia. En este momento, de la órbita municipal dependen siete jardines maternos a los cuales “asisten” virtualmente cuatrocientos veinte niños de entre dos y cuatro años, aproximadamente.

El abordaje de este trabajo consta de un estudio de casos múltiples. La entrada en el campo es de reciente comienzo, en estado inicial. Sin embargo, se han podido realizar algunas observaciones y entrevistas a informantes clave. Cabe destacar que la estrategia de análisis de las técnicas aplicadas posee un carácter descriptivo, con un enfoque cualitativo e interpretativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Al momento de realizar la entrevista preacordada, se puede percibir la expectativa por el inicio de clases, dado que San Juan, en ese momento -mediados de julio-, tenía pocos casos confirmados de personas portadoras de coronavirus, las autoridades provinciales tenían la situación sanitaria bajo control y permanecía habilitada la circulación libre de personas.

No obstante, ante el aumento repentino en la cantidad de casos, el 22 de agosto se decide retroceder a fase uno (aislamiento social estricto para toda la población), lo que disolvió las expectativas de la vuelta a clases presenciales, a pesar de todos los protocolos de higiene y cuidado estipulados y las demandas de padres y actores institucionales que reclamaban la presencialidad.

Como ya se ha mencionado, se apeló a la realización de una entrevista presencial en profundidad, como herramienta principal, con la directora del área de Educación y Cultura municipal, a partir de la cual se han obtenido y recolectado una serie de datos. En este apartado, se estima aportar las respuestas y expresiones de la funcionaria pública -quien previamente se ha desempeñado en otra función dentro de la misma área durante ocho años- respecto al funcionamiento educativo y pedagógico de la estructura directiva y docente y al desenvolvimiento general de las instituciones en contexto de emergencia sanitaria.

Algunas de las expresiones vertidas se exponen a continuación, al mismo tiempo que se realiza un entramado con lineamientos y aportes documentales –textuales de autores reconocidos del ámbito académico y educativo en general.

En principio, y ante la consulta de las investigadoras acerca de cómo y en qué situación se encuentra al área ante las restricciones sociales por la emergencia sanitaria suscitada a fines de marzo de 2020, la directora del *Área de Educación y Cultura (A.V.)* expresa: *“No me lo esperaba... creo que nos pasó a todos... yo justo arrancaba la gestión, con muchas reuniones para iniciar el año, en ese sentido estábamos organizados, por suerte antes de la pandemia tuvimos todas las reuniones con los padres”*.

Desde luego, aparece la necesidad de hacer frente a la nueva situación, a la nueva normalidad. En esta línea, el nivel inicial debió –necesariamente- adaptarse y acostumbrarse a trabajar los diseños curriculares y sus contenidos de manera virtual, adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la “nueva virtualidad”: *“Todas las señas tenían los datos de los papás, así que les dije: ‘Chicas, necesito que armen un grupo de WhatsApp con los padres para informar que el ciclo lectivo no inicia...’ El chico nunca llegó al espacio” (A. V.)*.

De este pequeño fragmento discursivo, se infiere una dificultad básica como obstáculo a superar: la falta de contacto físico entre la docente y el niño. Las condiciones sanitarias no lo permitieron ni lo permitirían, desde ahí surgen nuevos interrogantes acerca del camino que deberá recorrer el sistema educativo, de la experiencia de deconstrucción que la educación está atravesando.

Entonces, desde la función docente, se priorizó acompañar, contener a la familia y sostener el lazo de los niños con el jardín. El foco central era que había que estar, luego ordenarse, asumir una actitud para estar vinculado y, a su vez, generar vínculos. A este “puente virtual” entre el hogar y la “nueva escuela” fue necesario construirlo desde la posición de encierro, de la distancia, y se va reconstruyendo día a día.

De alguna manera, se advierte que, frente a la coyuntura que se está viviendo, se conformó una comunidad de aprendizaje que intenta romper la dualidad entre la escuela y las familias. La necesidad de superar las dificultades que llevaron a la modalidad virtual de manera abrupta obligó a generar procesos de aprendizajes dialógicos donde los padres se implican en la construcción y propuesta educativa del jardín. Cada persona aporta sus saberes, de modo que se genera un intercambio de conocimientos, culturas y habilidades que parecen favorecer el diálogo y la comunicación. Podríamos arriesgarnos a pensar en un modelo de aprendizaje colaborativo, en la inclusión de madres, padres y otros agentes en las “aulas virtuales” (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003).

El hecho de que las familias implicadas en el proceso educativo puedan decir lo que piensan, lo que necesitan y tengan el derecho a participar promueve relaciones más igualitarias y democráticas. En este sentido, se estaría cumpliendo el artículo 20, inciso g) de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) respecto a los objetivos de la educación inicial: *“Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo”*. En esta misma línea, la ley provincial de educación de San Juan N°1327 H (2015) establece que se debería “I) Fortalecer el

vínculo entre las instituciones de nivel inicial y las familias propiciando la participación en un marco de respeto, cooperación y solidaridad”.

El uso del teléfono celular -que, en palabras de la entrevistada, es el dispositivo más usado y que predomina en las casas- llevó al equipo docente a reubicar las tareas, es decir, readaptar las planificaciones curriculares a propuestas posibles de desarrollar en el hogar, donde hay otros niños y miembros de la familia. Esta conexión también permite interiorizarse acerca de las condiciones socioeconómicas y de vida en general en que se encuentran las familias.

En efecto, se acordó seleccionar contenidos de modo tal que estos contribuyan a reforzar los vínculos familiares. La posibilidad de que las familias participen en la propuesta pedagógica es fundamental dado que, por la corta edad de los niños de nivel inicial, se necesita la mediación de un adulto para lograr el aprendizaje.

Por ello, había que proponer y diseñar consignas pedagógicas que pudieran ponerse en práctica en el ámbito familiar e incluirlas a la rutina cotidiana de todos y cada uno de los convivientes. En épocas como las actuales, la estrategia de convivir con otros familiares es una de las formas en que las familias se organizan para resolver las necesidades de cuidado de adultos mayores y niños pequeños y, fundamentalmente, el acceso a recursos que les permita alcanzar un mínimo de bienestar. Es así que este tipo de multifamilias son mucho más frecuentes entre los ciudadanos de menores recursos.

De esta manera, surgen los audiocuentos, las actividades manuales orientadas a armar objetos, pintar, dibujar, actividades que pueden llevarse a cabo en el hogar; son elementos que toman protagonismo para ampliar el mundo de lo ya conocido o de lo hasta ahora estipulado.

Es más, la inserción del “juego” como estrategia lúdica y contenido transversal de enseñanza permite la interacción, diversión, dispersión y participación de los demás miembros de la familia. Propicia un momento compartido, crea experiencias y recuerdos en el niño. A su vez, facilita el desarrollo cognitivo y psicomotriz.

Pese a la rápida adaptación al contexto no ha suplido el hecho de que, el ingreso a la socialización secundaria de los niños, la presencialidad y copresencialidad se han visto anuladas, dado el distanciamiento físico y que, a su vez, saca de foco lo vincular y lo emocional. En el desarrollo de la acción formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación necesaria para la continuidad y elaboración de futuras actividades y la promoción de nuevos aprendizajes no siempre se da de modo inmediato, es tardía o directamente es inexistente.

Al retomar el relato, la directora comenta las decisiones tomadas en el momento de incertidumbre en relación al modo en que se iba a trabajar: *“les dije: ‘Seños... debemos arrancar el ciclo lectivo, pero desde la “virtualidad”... Ya había docentes que habían empezado a trabajar de este modo en otras escuelas, en sus otros cargos... un poco... iluminaron a las demás”* (A. V.).

De esta expresión es posible inferir que el trabajo colaborativo se ha transformado en un eje fundamental, el compartir ideas, crear valor desde las experiencias personales, el aporte de saberes. El intercambio enriquece, permite la reflexión y construye conocimiento de manera colectiva, por lo que la irrupción de “lo virtual” ha generado que el grupo docente se hiciera consciente de la nueva escena pedagógica que se imponía con nuevos modos de hacer, saber y pensar.

Sin embargo, no se debe perder de vista, según Dussel (2020), que a los niños les faltan otras voces infantiles para aprender juntos, porque, si se retoma la noción de “heterotopía” de Foucault como espacios que invierten los espacios, los niños, nosotros, todos necesitamos “espacios otros” y la escuela es un “espacio otro”. El aprendizaje con otros -mediante la copresencia de los cuerpos- permite desarrollarnos afectivamente, fortalece la socialización secundaria que, hasta el mes de marzo de este 2020, brindaba la escuela en sus fronteras físicas.

Además, en la actualidad, la clase no se debería reducir a la mera distribución de tareas, porque de este modo no hay andamiaje, no hay acompañamiento docente y pedagógico cercano para que el niño, como alumno, pueda superar etapas. Entonces, es fundamental que los niños se apropien de los contenidos con sus miradas, lenguajes y formas de pensar.

*“Ahora nos estamos manejando por WhatsApp y las reuniones, como no somos muchas personas, por videollamada de WhatsApp”* (A.V.). De esta expresión, es posible advertir el esfuerzo de las docentes y del equipo de gestión del municipio. Imposibilitados de contacto personal, se observa predisposición a fortalecer el espacio de diálogo, aun cuando este sea virtual. Asimismo, la interacción permanente y el trabajo grupal y sinérgico facilita la mediación de los docentes con el niño y su familia, le otorga sentido y lo hace significativo.

Los padres -o la familia conviviente- hoy están transitando el rol de acompañamiento pedagógico para el niño. La domesticación de la enseñanza ha llevado a que se multipliquen y se asuman nuevos

roles de los miembros de la familia en el hogar, transmutándose en una “casa multifunción”. No obstante, esto también conlleva una confusión en los vínculos, lo que se traduce en redes vinculares disruptivas.

En consonancia, los padres del niño han asumido el rol docente como una tarea no planeada frente a lo desconocido, ante un futuro incierto. Si bien el esfuerzo familiar es indiscutible, falta en presencia el docente que conversa, que dialoga, que acompaña. Por ello, el envío de tareas constante y/o actividades en formato de guías pueden producir una saturación, cansancio, desborde y posterior falta de motivación por parte del niño y los adultos de la familia ante el aluvión de actividades.

Más allá de lo valiosa e irremplazable de la tarea docente en el contexto actual, es importante situar en el debate las consecuencias psicológicas, de estrés y fatiga cognitiva que la hiperconexión les ha generado. El desgaste emocional se ve multiplicado, expandido, porque deben seguir cumpliendo su “trabajo docente y virtual” y lidiar con las demandas domésticas (sus propios hijos) y laborales (conexión virtual permanente).

Continuando con el relato, la funcionaria señala que: *“Se armaron grupos virtuales, se distribuyeron contenidos...canciones...videos, nos informábamos entre todos y decían: ‘bájate tal programa, tal aplicación...’ y se nota que hay trabajo en equipo y comunicación”* (A.V.)

Con las herramientas que se poseen y están al alcance, se busca ofrecer continuidad pedagógica, a pesar de la poca o nula experiencia de las docentes respecto a la educación virtual. A partir de ello, es dable poner la mirada en la existencia de “grupo” como propiciador de unión con los otros. Este “grupo virtual”, en este momento, es el núcleo de un circuito de contención, de un espacio autogenerado.

Si bien a través de un dispositivo se mantiene el contacto a través de lo visual, lo textual o lo gestual, lo virtual ignora signos que no es posible percibir, descubrir, vivenciar. Aquello que otorga lo “multisensorial” del aula ya no está, no se replica, no se sostiene en esa interacción. Las pantallas aún no permiten la sincronía y/o simultaneidad que nace con la presencia de los cuerpos físicos; porque el aula se organiza para todos, pero también para cada uno.

En relación a lo expuesto, Dussel (2020) habla de un “aprendizaje ubicuo”, es decir, el aprendizaje en cualquier espacio, en la actualidad propiciada por la virtualidad y la conectividad a un dispositivo tecnológico-electrónico (computadora, teléfonos celulares, tablets, etc.). Sin embargo, el *aprendizaje ubicuo* resulta débil en estos tiempos de crisis, dado que necesita algún tipo de encuadre, de territorialidad. En tanto, la ausencia de espacio físico conduce a un “espacio suspendido”, a una cotidianeidad alterada, en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha trasladado a las pantallas.

En perspectiva, la comunidad de aprendizaje queda reflejada también en el grupo de trabajo del área municipal en general: *“la parte de prensa del municipio, que depende de Cultura, ayudó con la parte gráfica, de edición de contenidos... ya sea agregando algo a un texto, que hubiera buena calidad de imagen, que existiera un buen soporte digital”* (A.V.).

Las investigadoras han advertido, en función de la práctica discursiva de la directiva entrevistada, que el único contacto con el mundo exterior y las instituciones con las cuales están comunicadas muchas de las familias, depende de un único teléfono celular, en su gran mayoría carente de tecnología innovadora y con limitaciones de acceso a las últimas aplicaciones digitales.

Por esta razón, el municipio ha dispuesto la mayor cantidad de recursos posibles, así como todo su capital humano y económico, para ofrecer un servicio digital de audios, videos e imagen de la mejor calidad, de modo tal que llegue y se adapte a cualquier dispositivo electrónico.

Desde luego, en esta experiencia se han visibilizado dificultades acentuadas por la desigualdad de posibilidades de acceso a los dispositivos tecnológicos, electrónicos, la limitada o escasa conectividad en algunos casos. Asimismo, las condiciones de aprendizaje para los niños sujetos de observación de este estudio no siempre son las ideales, dados los contextos adversos y de vulnerabilidad en que ellos transitan su infancia.

Sin embargo, las directivas, docentes y auxiliares de los jardines en estudio han logrado sostener la dinámica de las actividades. Los jardines están ubicados físicamente en siete distritos distintos, en barrios del departamento, por lo que las docentes -ante las instancias de flexibilización de las fases de la emergencia- han concurrido a efectuar guardias mínimas. De esta manera, estaban a disposición de cualquier requerimiento que demandara su presencia, así como también, facilitaban la entrega de materiales (papeles, pinturas, lápices, marcadores, entre otros) a las familias de los niños.

De hecho, estos elementos se entregaban a los niños y a sus padres en función de las actividades planificadas. En referencia, se destaca la función de los docentes, quienes -a través de su praxis activa- han asumido un rol de apoyo y contención educativa y emocional.

Por otro lado, la política de asistencia alimentaria cotidiana (merienda diaria) se ha mantenido al

mismo ritmo que las actividades virtuales, dado que la gran mayoría de los niños que hacen uso del servicio educativo municipal proviene de sectores populares de bajos recursos.

En esta línea, el municipio recibe ayuda por parte del área de políticas alimentarias dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano de la provincia de San Juan. Esto habla de una red de trabajo en pos de un servicio educativo integral, que no se ha visto interrumpido a pesar de la emergencia sanitaria que nos atraviesa. Esto es así puesto que la escuela cumple otras funciones además de transmitir conocimiento, proveer el alimento es una de ellas.

### Reflexiones y conclusiones

Se pudo reflexionar acerca de la presencia del Estado en tanto nivel de municipio, acerca de las características de los niños en su rol de alumnos, las familias y sus posibilidades. Esto lleva a repensar las realidades emergentes, el alcance de las estrategias pedagógico-didácticas aplicadas por los directivos y docentes y, a partir de allí, proponer otras lecturas acerca de lo que estamos viviendo como sociedad.

El desafío ya viene marcado por el hecho de que aprendimos, aprendemos y nos formamos como actores sociales de manera acelerada y sobre la marcha. Como señala Dussel (2010), los cambios son y serán profundos, no solo transitorios o de emergencia. La escuela sin muros, la escuela virtual no debería transformarse en una escuela para privilegiados; cuyas diferencias incentivan la brecha digital que moviliza fuertes sentidos alrededor de las tecnologías con respecto a las diferencias socioculturales y, al mismo tiempo, legitiman la demanda y necesidad de diversos tipos de proyectos de promoción y difusión de las mismas.

En estos tiempos de emergencia sanitaria, sin dudas que hay una escuela más *tecnologizada* que permite la conectividad, aunque solo para aquellos alumnos que pueden acceder en mayor o menor medida. Como comunidad en conexión debemos organizarnos para alcanzar un proceso de construcción colectiva, para que la escuela a pesar de todo, siga operando como una forma de encuentro a través de la creación de lazos sólidos y con un sentido de pertenencia.

Cabe resaltar que aún resta mucho por hacer, más si se tiene en cuenta que estamos atravesando momentos de incertidumbre que permiten vislumbrar nuevos modos de ser y hacer escuela. Esto nos lleva a concluir que estamos asistiendo a una transformación cultural y educativa nunca antes vista y/o vivida, en cuyo proceso las políticas públicas en su función de educativas, asumirán un papel ineludible de reestructuración y cambio. Sin duda nos encontramos aquí con uno de los primeros debates acerca de cómo pensar el alcance de la responsabilidad de la familia en el marco de un Estado garante de la educación para la primera infancia.

Esto remite a los debates que se producen en ámbitos educativos a sectores estatales de diversas provincias que promueven reformas educacionales y con un mayor avance en la implementación de políticas educativas destinadas a segmentos diferenciados y tradicionalmente excluidos de la población.

En síntesis, debemos apostar a revalorizar a la escuela, como espacio de autonomía, un lugar político que permita construir nuevas relaciones y posiciones. En términos de Foucault, que la escuela sea un espacio de emancipación, democrático, que deje lugar al pensamiento y a la libertad. Estos principios nos invitan a repensar la “nueva escuela” que nos espera pospandemia y que desde la brecha digital dará lugar a futuros relatos de construcción sociohistórica.

Este enfoque permite, entonces, comprender que la realización del derecho a la educación está muchas veces condicionada por distintos factores como la pobreza de las familias, la disparidad entre los sexos, el lugar de residencia, el idioma, la pertenencia étnica y la discapacidad, entre otros. La superación de esos obstáculos estructurales se soluciona incorporando nuevos paradigmas educativos sustentados en garantizar los derechos a través de políticas universales que a la vez se fundamenten en el respeto a la diversidad y en asegurar igualdad de oportunidades (y de acceso a conectividad) para todos.

Como corolario, la reconocida pedagoga infantil Ana Malajovich (2020) reflexiona que “la escuela es central, hay que saber que no puede ser reemplazada por ninguna tecnología”. Como investigadoras nos queda el anhelo de que la “virtualidad” no nos lleve a perder la “vitalidad”.

### Bibliografía

Dussel, I. (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. – 1ª ed. - Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 12 de febrero de 2021 de: <https://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/02/educacion-y-nuevas-tecnologias.-santillana-dussel-quevedo.pdf>.

- Dussel, I. (2020). "La clase en pantuflas". Conversatorio virtual con Inés Dussel. Jornadas de formación docente. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Recuperado el 22 de mayo, 2020, de: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>.
- Delgado, M. (2003). Descentralización educativa: entre una vieja utopía y la cautela. Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan de Moacir Gadotti, Margarita Gómez, Lutgardes Freire (compiladoras). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Elboj Saso, C.; Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 3 (pp. 91-103). Universidad de Zaragoza, España. Recuperado el 9 de septiembre de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreyra Editor. Córdoba, Argentina.
- Hamada, J. P. (2008). Algunas cuestiones críticas sobre la noción de " brecha digital". Recuperado el 22 de septiembre de 2020 de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/29444/CONICET\\_Digital\\_Nro.48c09fdf-6d53-4acf-89f5-cab14c13af47\\_A.pdf?sequence=2](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/29444/CONICET_Digital_Nro.48c09fdf-6d53-4acf-89f5-cab14c13af47_A.pdf?sequence=2).
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGraw Hill.
- Kochen, G. (2013). Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). República Argentina.
- Ley de Educación Provincial N° 1327-H. (2015). San Juan, Argentina.
- Malajovich, A. (2020). Enseñar y aprender entre el jardín y el hogar. Dirección de Educación inicial de la provincia de Buenos Aires. Recuperado el 29 de septiembre de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=E8lobCA8kEk>.
- Red Universitaria de Educación a Distancia en Argentina. (2020). Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19.