

## **Procesos escolares en pandemia. Un análisis del trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Rosario, Argentina)**

María Victoria Pavesio\*

Este artículo aborda los procesos escolares en escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario en tiempos de pandemia. El mismo deriva de una investigación socioantropológica focalizando en experiencias documentadas durante los años 2020 y 2021 a partir de observaciones en escuelas, entrevistas e intercambios a través de las redes sociales con docentes y directivos. Centraremos el análisis a partir de contrastar, principalmente, tres dimensiones: organización escolar; trabajo docente y trabajo pedagógico. Del análisis se desprende que, si bien la pandemia ha reconfigurado significativamente la cotidianidad escolar y el trabajo docente, alterando tiempos, espacios y actividades cotidianas, no todo lo producido desde entonces –mayor desigualdad social, intensificación del trabajo docente, “desconexión” o no vínculo con los/as niños/as– encierra el carácter de inédito o novedoso. Ello se explica, en gran medida, porque los complejos procesos escolares articulan, simultáneamente, continuidades e intermitencias de diferentes temporalidades, es decir, que refieren a situaciones propias del contexto pandémico como correspondientes a temporalidades previas.

Palabras clave: Procesos Escolares; Trabajo Docente; Pandemia; Pobreza Urbana.

## **School processes during pandemic times. An analysis of teaching work in urban poverty contexts (Rosario, Argentina)**

This article addresses school processes in public elementary schools in Rosario city during pandemic times. It draws from a socio-anthropological investigation, focusing on experiences documented during 2020 and 2021

---

\* Licenciada y Profesora en Antropología. Becaria doctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina) e integrante del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (Ceacu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8862-3397>. E-mail: [vickypavesio@hotmail.com](mailto:vickypavesio@hotmail.com)

Recibido 27/10/2021. Aceptado 8/7/2022

through school observations, interviews, and exchanges with teachers and principals on social networks. Our analysis will focus on contrasting three dimensions: school organization, teaching work, and pedagogical work. This study shows that, even if the pandemic has reconfigured both daily school life and teaching work by altering times, spaces, and daily activities, not everything that has occurred since then –increased social inequality, the intensification of teacher’s work, the “disconnection” or lack of bonding with children- has the character of being unprecedented or entirely new. This can be explained by the fact that complex schooling processes simultaneously articulate continuities and intermittenencies of different temporalities; in other words, they refer to situations distinctive from the pandemic context and previous temporalities.

Keywords: School Processes; Teaching Work; Pandemic; Urban Poverty.

### Introducción

Las transformaciones económicas, culturales, ambientales, educativas, así como de las políticas públicas se relacionan y permean la cotidianidad social en múltiples sentidos. Desde comienzos de este milenio, Argentina ha contado con gobiernos de corte progresista<sup>1</sup> que pretendieron, a través de la implementación de diversas medidas y políticas públicas, una mejora en las condiciones de vida de la población –ampliación de coberturas sociales como la Asignación Universal por Hijo, Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, Plan Nacer; Ley de Financiamiento Educativo en 2005, Ley de Educación Nacional en 2006, Plan Conectar Igualdad, entre otros–. Una serie de medidas que, si bien ha generado efectos favorables en algunos conjuntos sociales, no ha podido revertir la problemática de la pobreza estructural en nuestro país. En tal sentido, es posible identificar continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas como también, una profundización de distintas situaciones de violencias (Achilli, Pavesio y Vera, 2019). Un escenario que se complejiza aún más en el actual contexto de pandemia donde la “cruel pedagogía del virus” (De Sousa Santos, 2020) nos enseña que el COVID-19 no afecta a todas las personas por igual; que las condiciones para llevar adelante el confinamiento social son extremadamente disímiles entre unos y otros; que las desigualdades se profundizan cada día más.

---

<sup>1</sup> Con “gobiernos de corte progresista” aludimos a aquellos gobiernos que, desde 2003 y hasta 2015, han asumido a nivel nacional en Argentina y que, a diferencia del período neoliberal de los 90, “se caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la orientación de las políticas sociales y educativas (...) por ejemplo, de las ‘contraprestaciones’ de los programas sociales de los años noventa, a las ‘condicionalidades’ presentes en las políticas sociales de esta década” (Neufeld, 2020, p. 32-33).

Focalizando en el ámbito educativo, centro de nuestra indagación, en este artículo analizamos tres dimensiones constitutivas de los procesos escolares que se desplegaron en escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario durante los períodos 2020 y 2021: organización escolar –referida a los tiempos, espacios y actividades escolares cotidianas–; trabajo docente –conjunto de actividades, prácticas e interrelaciones que desarrollan los/as docentes– y trabajo pedagógico –vinculado al trabajo con los conocimientos–. Tres dimensiones que, cabe aclarar, hemos distinguido a los fines analíticos ya que en la cotidianeidad escolar se relacionan e imbrican mutuamente. En un intento por comprender las múltiples configuraciones que han adquirido tales procesos, contrastamos dos momentos contextuales. Un primer período, iniciado el 16 de marzo y que se extiende durante todo el ciclo lectivo 2020, caracterizado por “la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior” (Res. N° 108/2020, Min. de Educación de la Nación). Y un segundo período, que comprende el 2021, caracterizado por el regreso a una presencialidad alternada y en grupos reducidos denominados “burbujas”. Dicha modalidad supuso una “periodicidad en tramos de asistencia presencial a la escuela y de aprendizaje en casa (...) una semana en la escuela y otra en casa” (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). Ahora bien, ¿qué particularidades adquirieron tales normativas en contextos atravesados por la desigualdad social y la pobreza urbana? ¿De qué modos heterogéneos se configura el trabajo docente en dicho contexto?

A modo de anticipación hipotética planteamos que, si bien el contexto pandémico ha reconfigurado significativamente la cotidianeidad escolar y el trabajo docente, alterando tiempos, espacios y actividades cotidianas; generando procesos de discontinuidad e intermitencia, no todo lo producido desde entonces –mayor desigualdad social, intensificación del trabajo docente, “desconexión” o no vínculo con los/as niños/as– encierra el carácter de inédito o novedoso. Ello se explica, en cierta forma, porque los complejos procesos escolares articulan, simultáneamente, continuidades e intermitencias de diferentes temporalidades, es decir, que refieren a situaciones propias del contexto pandémico como correspondientes a temporalidades previas

Los avances que aquí presentamos se desprenden de una investigación socioantropológica en curso que tiene como foco el trabajo docente que se despliega en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza y transformación urbana de la ciudad de Rosario –Santa Fe, Argentina–<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El presente artículo se desprende de una investigación doctoral en curso titulada “El trabajo docente en su configuración cotidiana. Un estudio antropológico en escuelas primarias en contextos de pobreza urbana (Santa Fe, Argentina)”, dirigida por la Dra. Elena Achilli y

Asimismo, dicho proyecto retoma una línea de investigación socioeducativa centrada en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias que, desde los años 80, viene desarrollando la Dra. Elena Achilli y el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos al cual pertenecemos<sup>3</sup>. En la actualidad, el estudio de dicha problemática adquiere relevancia en tanto la pandemia ocasionada por el coronavirus ha complejizado y permeado todos los ámbitos de la vida escolar. No sólo ha reconfigurado el trabajo docente en múltiples sentidos –en lo referente a los tiempos, prácticas y actividades–, sino que ha alterado profundamente la organización escolar en sí misma –tiempos y espacios escolares–.

A continuación, explicitaremos los criterios teórico-metodológicos y el enfoque que orienta el proceso de investigación. Luego, a modo de estado del arte, presentaremos algunas líneas de trabajo identificadas a partir de las producciones y estudios relevados en torno a la problemática de la escolarización en tiempos de pandemia. En tercer lugar, analizaremos y contrastaremos las experiencias escolares desplegadas durante los ciclos lectivos 2020 y 2021 en escuelas primarias públicas en contextos de pobreza a partir de considerar, principalmente, tres dimensiones: organización escolar; trabajo docente y trabajo pedagógico.

### Criterios teórico-metodológicos

La línea de investigación que proponemos se orienta desde una perspectiva socioantropológica relacional que busca conocer la cotidianeidad escolar como campo en que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Consideramos que el trabajo docente se configura a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales, estructurales e históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en las/os mismos docentes (Achilli, 1996). Se trata de un trabajo que, como señala Rockwell (2013), posee propiedades particulares en tanto remite a una compleja trama de interacciones, involucrando una serie de actividades y relaciones que traspasan la práctica pedagógica centrada en el trabajo con los conocimientos. De ahí que conocer la materialidad histórica y cotidiana de las escuelas, a partir de la cual

---

codirigida por la Dra. María Rosa Neufeld. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología), Facultad de Filosofía y Letras.

<sup>3</sup> Este proyecto se inscribe en el PID: “*Políticas Públicas y cotidianeidad social. Un análisis de experiencias formativas en contextos urbanos y rurales*” (PID SECyT-UNR HUM 514 Res. C.S. 1476/2016). Acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNR. Directora: Dra. Elena Achilli, Co-directora: Dra. Marina Espoturno.

cobran sentido los procesos y experiencias de los maestros/as y niños/as, deviene una dimensión central para nuestro abordaje.

Metodológicamente, desde 2016 venimos realizando trabajo de campo etnográfico con maestros/as que se desempeñan en escuelas primarias públicas de distintos barrios de la ciudad de Rosario. El recorte empírico deriva de un mapeo de escuelas insertas en contextos de pobreza atravesadas por diversas desigualdades –en su mayoría, privadas de servicios públicos básicos como desagüe cloacal, agua corriente, electricidad, transporte público, recolección de residuos–. A partir de ello, hemos seleccionado aquellas escuelas con mayor condensación de conflictos según el imaginario social, así como a docentes con largas trayectorias en los establecimientos a fin de acceder a prácticas historizadas. Desde entonces, hemos desplegado diversas estrategias investigativas: entrevistas en profundidad a docentes y directivos; observación de los procesos escolares, dentro y fuera del aula (ingresos y egresos, clases, recreos, actos, jornadas y plenarias docentes); como también un proceso de co-investigación denominado Taller de Educadores. Para la implementación de esta última estrategia hemos recuperado los fundamentos y diseños elaborados por Achilli, Ageno, Osanna (1987). Fundamentalmente, el Taller de Educadores se configura como una estrategia intensiva de investigación social, en tanto “permite acceder al conocimiento de determinados procesos socioculturales en profundidad”, que combina “un modo de generación de conocimientos –en relación a determinada problemática social– y un modo de coparticipación colectiva alrededor de algún objetivo que reúne” (Achilli, 2009, p. 95). En otras palabras, se trata de un proceso en el que se combinan ciertas estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas, a partir del análisis colectivo de registros etnográficos que construyen los/as mismos/as docentes. De ahí que se lo caracteriza como un proceso de co-investigación orientado a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 2017; 1986).

Para el presente escrito, tomaremos en consideración el trabajo de campo efectuado durante los años 2020 y 2021 en dos escuelas ubicadas en la zona oeste de la ciudad de Rosario. Resulta preciso aclarar que las alteraciones en la modalidad y funcionamiento de los establecimientos escolares, así como las medidas de ASPO/DISPO<sup>4</sup> decretadas durante el 2020 y 2021, inevitablemente, han repercutido en los modos en los que habitualmente realizamos trabajo de campo. Ello implicó una constante readecuación de las

---

<sup>4</sup> ASPO/DISPO: Aislamiento social, preventivo y obligatorio; Distanciamiento social preventivo y obligatorio.

estrategias investigativas según los diversos momentos contextuales. Durante el 2020, ante la imposibilidad de asistir a las escuelas, generamos intercambios con las/os maestras/os y directivos de manera virtual mediante mensajes de WhatsApp, llamadas o correo electrónico. Ya para el 2021, con el retorno a la presencialidad, hemos podido retomar el habitual trabajo de campo etnográfico, intensivo y en profundidad –observaciones en escuelas, así como entrevistas a docentes y equipo directivo–.

Sobre la base de nuestra experiencia investigativa planteamos, a modo de anticipación hipotética general, que el trabajo docente en estos contextos urbanos condensa un conjunto de condiciones que le imprimen características y tensiones particulares (Achilli, 1986). A diario, los/as maestros/as articulan una heterogeneidad de situaciones –desde las realidades emergentes de los/as niños/as y adolescentes que concurren a las escuelas; las planificaciones pedagógicas; las solicitudes burocráticas y administrativas; hasta las demandas de las familias, de otras instituciones barriales y de la sociedad en general– que calan en la dinámica actual de su trabajo e instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas (Achilli, Pavesio y Vera, 2019). Ello tensa ciertas tramas de sentido (Achilli, 2009) que tienden a desdibujar la especificidad del trabajo en torno al conocimiento y reactualizan núcleos que hacen a la configuración histórica de una cultura magisterial (Rockwell, 1997). Dicho entramado de condiciones y escenarios particulares, ciertamente, se complejiza en el actual contexto de pandemia a partir de situaciones como las extensas jornadas laborales que efectúan los/as docentes desde sus hogares, disponiendo de sus propios recursos tecnológicos y conectividad; o las desiguales condiciones materiales y tecnológicas de las familias de los/as niños, las cuales dificultan el sostenimiento de cualquier vínculo pedagógico. Una dinámica compleja de los procesos escolares de las cuales, desde un enfoque socioantropológico, intentaremos dar cuenta a partir de las experiencias relevadas.

### *Hacer escuela en pandemia. Una aproximación al estado del arte*

El arribo del COVID-19 a la Argentina se ha producido de manera más o menos simultánea al inicio del ciclo lectivo escolar 2020. Apenas habían comenzado las clases cuando el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo las recomendaciones sanitarias, resolvió la suspensión de las mismas en todos los niveles y modalidades (Res N° 108/2020 Min. de Educación de la Nación). Una medida inicialmente planteada por quince días pero que, con el correr de los meses, terminó extendiéndose durante todo el 2020. ¿Estamos ante una situación inédita? Podríamos anticipar que sí y no a la vez. No, porque como lo señalan Pineau y Ayuso (2020), el sistema educativo argentino ya había

enfrentado en su pasado diversas pestes y epidemias que provocaron disrupciones en los cotidianos escolares –en 1875: “peste amarilla”; 1918: “gripe española”; 1956: poliomielitis; 2009: gripe A–. Sí, porque la magnitud y dramaticidad de la actual pandemia y el consecuente cierre masivo y abrupto de las escuelas por tanto tiempo, no sólo en Argentina sino a nivel mundial, no tienen precedentes (Narodowski y Campetella, 2020). Un escenario excepcional que ha propiciado, desde distintos campos disciplinares, múltiples reflexiones y debates –en mayor medida, en el formato de conferencias, conversatorios, seminarios y jornadas virtuales– orientados a comprender las experiencias socioeducativas desplegadas en la actualidad. Sin pretender abarcar todo lo producido hasta aquí, en este apartado nos proponemos identificar y dialogar con las principales líneas que se han ido configurando en torno a la problemática de la escolarización en tiempos de pandemia.

¿“Educación a distancia”, “educación remota”, “educación virtual”? *Reorganización escolar en tiempos de pandemia*. Una línea que se desprende de los estudios relevados se vincula con las modalidades que adquirieron los procesos de enseñanza ante la suspensión de las actividades presenciales y los diversos modos en que éstas fueron conceptualizadas (educación virtual, a distancia o educación remota)

En primer lugar, respecto a las posibilidades y potencialidades de la “educación virtual”, compartimos los argumentos de quienes proponen que la enseñanza es un proceso esencialmente humano (Puiggrós, en Ministerio de Educación, 2020e), que las tecnologías no pueden reemplazar la presencialidad (Diker, en Ministerio de Educación, 2020f; Friedrich, en Universidad de Antioquia, 2020b) y que no todo puede enseñarse on-line (Terigi, en Suteba Provincia, 2020; Gurvich, 2021). Asimismo, recuperamos las contribuciones que aluden a que mucho de lo generado en tiempos de ASPO, más que clases virtuales o digitales, han sido prácticas ensayadas sobre la marcha orientadas a sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje (Terigi, en Suteba Provincia, 2020), las cuales deben ser leídas, más pertinentemente, en clave de “educación a distancia” (Dussel, en BAeducación, 2020). En sintonía con esta última caracterización, nos ha resultado potenciador un estudio que propone que las experiencias escolares desplegadas durante el 2020 en contextos de pobreza se aproximan preferentemente a la categoría de “educación remota”:

(...) el adjetivo remoto creemos que nos acerca, al menos, a algunos de los modos en que se despliega la continuidad pedagógica: en principio, apartando a docentes, personal directivo, estudiantes y familias de la co-presencia de la vida cotidiana escolar (Montesinos et al., 2021, p. 17).

Según las autoras, la pandemia ha provocado una reorganización del espacio escolar cotidiano generando una “lejanía entre los cuerpos y del lugar donde

habitualmente la escolarización se realiza (la escuela y su vida cotidiana)” (Montesinos et al., 2021, p. 17). Un proceso de reorganización atravesado por la distancia en el cual ya no fue posible disponer de la co-presencia, un elemento tan constitutivo de la escolarización obligatoria (Montesinos et al., 2021) y, particularmente, tan relevante en el nivel primario (Rockwell, en Ministerio de Educación, 2020a). Un énfasis en la dimensión presencial que ha sido ampliamente compartido por diversos autores/as (Fainsod, en Ministerio de Educación, 2020c; Dussel, en BAeducación, 2020; Bonafe y Friedrich, en Universidad de Antioquia, 2020b; Terigi, en Suteba Provincia, 2020; Puiggrós, en Ministerio de Educación, 2020e; Gurvich, 2021)

*Hacer escuela en casa. Desafíos y limitaciones.* Ante la suspensión de las clases presenciales, desde las políticas educativas en Argentina se apeló a que los procesos escolares se trasladaran y continuaran en los hogares. Hacer escuela supone, para algunos/as autores, la suspensión de la vida cotidiana (Masschelein y Simons, 2014) así como la configuración de un espacio-tiempo otro centrado en el trabajo con los conocimientos, diferenciado tanto material como simbólicamente del hogar y de la sociedad en general (Dussel 2020; Dussel y Masschelein, en Canal ISEP, 2020). Desde esta perspectiva, pretender trasladar la escuela a la casa ha implicado una superposición de espacios donde el hogar devino multifunción y la escuela, en tanto espacio-tiempo otro, tendió a reducirse a la realización de tareas. Esto produjo, al decir de Dussel (2020), una especie de “domesticación del espacio escolar” o un desdibujamiento de las fronteras que habitualmente separan lo escolar de lo doméstico, lo público de lo privado (Birgin, en Ministerio de Educación, 2020c). Una aglutinación de tareas (productivas y reproductivas) en un mismo espacio que también ha sido señalado como un aspecto problemático desde los estudios de género (Batthyány, en Universidad de Antioquia, 2020a). Desde nuestro enfoque, si bien reconocemos la producción y superposición de actividades en un mismo espacio en momentos de ASPO, consideramos, por un lado, que escuelas y familias históricamente han estado interrelacionadas e interpenetradas entre sí (Achilli, 2009), de ahí que no es posible concebirlas como espacios independientes. Por otro lado, interesa problematizar el imperativo formulado desde diversos ámbitos, pero fundamentalmente desde las políticas públicas, de *hacer escuela en casa*, y los supuestos que en él subyacen. Recuperando los aportes de Morgade (2020), planteamos que dicho enunciado partió del imaginario de que el hogar era el lugar más protegido para permanecer y de que allí había ciertas condiciones dadas como, por ejemplo, la presencia de adultos dispuestos a acompañar los procesos escolares, armonía y tranquilidad (Batthyány, en Universidad de Antioquia, 2020a). Los programas y cuadernillos elaborados desde el gobierno, “Seguimos educando” y “Seguimos aprendiendo en casa” –nacional y provincial, respectivamente–, tendieron a reforzar este



supuesto dejando entrever que padres, madres y/o adultos a cargo debían asumir el papel de los/as docentes y enseñar contenidos curriculares que, en ocasiones, desconocían (Puiggrós, 2020; Dietz y Mateo Cortés, 2020). ¿Cuál es el papel de las familias en los procesos de escolarización? Coincidimos con Novaro (en Viñao y Bachetta, 2021) quien afirma que una cosa es reconocer el papel educativo de las familias y otra es responsabilizarlas por la escolaridad, es decir, “ellas son las responsables del cuidado, de la formación, pero el responsable de que la población esté en condiciones de escolarizarse es fundamentalmente el Estado” (p. 42). En sintonía con Rockwell (en Ministerio de Educación, 2020a), hallamos que el intento de transformar la casa en aula no ha hecho más que complicar la vida de conjuntos sociales atravesados por profundas desigualdades sobrecargando, principalmente, a maestros/as y familias. Como planteó Terigi, en tiempos de ASPO la escuela no se mudó a la casa, en todo caso, lo que se tendió fue a lograr un “aprendizaje en el hogar (que se pretendió que sea) comandado por la escuela” (Terigi, 2020, p. 245).

*La escuela: entre cambios y permanencias.* Una tercera línea identificada remite a las continuidades y transformaciones escolares. Distinguimos, por un lado, a quienes enfatizaron la permanencia de lo escolar (Narodowski y Campetella, 2020) planteando a este escenario como una oportunidad para reinventar (Masschelein, en Canal ISEP, 2020) y transformar la escuela (Tenti Fanfani, 2020, p. 73). Por otro lado, identificamos a quienes acentuaron el carácter histórico de las escuelas reconociendo que, si bien ha habido muchas continuidades, las mismas han cambiado profundamente a lo largo del tiempo (Rockwell, en Ministerio de Educación, 2020a; Puiggrós, 2020). Junto con quienes se posicionan desde ésta última perspectiva consideramos que, más que reinventar las escuelas y pretender reformar todo, se deben reivindicar las escuelas como lugares de aprendizaje, de cuidados y socialización, retomando lo mejor sus tradiciones (Rockwell en Ministerio de Educación, 2020a; Puiggrós, 2020; Puiggrós, en Ministerio de Educación, 2020e).

*Revalorización de la escuela y del trabajo docente.* Como muchos/as autores/as han planteado, la pandemia ha puesto en evidencia la relevancia social de las instituciones educativas (Puiggrós, 2020; Gurvich, 2021) no sólo para las infancias sino para la sociedad en general (Caruso, en Ministerio de Educación, 2020a). Dialogamos con aquellos estudios que han destacado el carácter irremplazable tanto de las escuelas (Southwell, en Universidad de Antioquia, 2020a; Terigi en Suteba Provincia, 2020) como de los/as educadores/as (Imen, en Universidad de Antioquia, 2020c; Puiggrós, 2020; Diker, en Ministerio de Educación, 2020f; Morgade, en Ministerio de Educación, 2020d). De ahí que destacamos aquellos trabajos que plantean que la enseñanza es una tarea especializada (Terigi, en Ministerio de Educación, 2020b), que el trabajo de los/as docentes es insustituible (Diker, en Ministerio de Educación, 2020f) y

que la escuela es una institución que garantiza, junto al derecho a la educación, un conjunto más amplio de derechos básicos (Batthyány en Universidad de Antioquia, 2020a; Narodowski y Campetella, 2020; Morgade, 2020).

*“Continuidad Pedagógica” en debate.* Una última línea identificada remite a los efectos que la situación pandémica trajo consigo. En tal sentido, compartimos la evidencia de que la misma no ha hecho más que exponer las desigualdades preexistentes así como reforzar situaciones de injusticia, discriminación, exclusión social y sufrimiento (De Sousa Santos, 2020; Puiggrós, 2020; Batthyány y Southwell, en Universidad de Antioquia, 2020a; Terigi, en Suteba Provincia, 2020). Si bien desde las políticas públicas argentinas se puso a disposición una serie de medidas orientadas a sostener la escolarización, no se ha podido evitar la gran desigualdad entre quienes accedieron sólo a medios con los cuales la comunicación fue asincrónica y quienes participaron regularmente en clases por Zoom, Classroom u otro medio que permitió interacciones durante el trabajo (Puiggrós, 2020; De Souza Santos, 2020; Bonilla en Universidad de Antioquia, 2020c; Gurvich, 2021). Según las estadísticas, miles de niños y niñas han perdido la comunicación con sus maestros/as (Puiggrós, 2020), y quedaron fuera del sistema educativo (Bonilla en Universidad de Antioquia, 2020c). Es por ello que coincidimos con aquellos/as que han planteado que los encargos formulados desde las políticas públicas, orientados a no perder el año, a mantener la “continuidad pedagógica”, en verdad no han podido lograrse plenamente. Por el contrario, han provocado a nivel subjetivo situaciones de profundo agotamiento tanto en docentes como en familias (Zelmanovich, 2020), sin dejar de lado que dicha continuidad ha sido, fundamentalmente, una tarea feminizada (Morgade, 2020).

#### Entre la “educación remota” y la asistencia en burbujas

Como ya mencionamos, una vez suspendidas las clases presenciales en todos los niveles educativos del país, desde el Ministerio de Educación comenzaron a diseñarse materiales y estrategias pedagógicas orientadas a lograr cierta continuidad en la enseñanza a través de medios no presenciales (Gurvich, 2021). Ahora bien, ¿qué particularidades adquirió la escolarización en tiempos de pandemia en contextos atravesados por la desigualdad social y la pobreza urbana? ¿Cuáles son las actuales condiciones objetivas, situadas, de las familias de los niños y niñas que asisten a las escuelas con las que hemos trabajado?

A nivel de los contextos socio urbanos (Achilli, 2013), ambas escuelas se ubican en barrios que no cuentan con los servicios básicos garantizados. Predominan las calles sin asfaltar y apenas cuentan con espacios públicos para el esparcimiento, los cuales, a su vez, carecen de mantenimiento o luminaria adecuados. Un alto porcentaje de quienes habitan tales espacios urbanos posee

trabajos informales o vive de “changas”<sup>5</sup>, situaciones que se han visto agravadas en el actual contexto pandémico: “hay familias que la están pasando mal” (Marina, maestra, registro de campo, 1 de septiembre, 2020)<sup>6</sup>; “las familias están sin trabajar. El 95% hacía changas” (Luciana, maestra, registro de campo N°23, 22 de mayo, 2020). A ello se añade que el acceso a internet tiende a ser limitado o “casi nulo”. En palabras de una maestra, existe una situación barrial generalizada: “las familias no tienen wifi, no tienen conectividad. Por ejemplo, tengo un nene que vive en el barrio ‘x’ que se tiene que subir al techo [para conseguir señal de internet]” (Marina, maestra, registro de campo, 26 de mayo, 2020). Una serie de desigualdades de larga data que, si bien se ha profundizado con la pandemia, ha sido señalada por los/as docentes a lo largo de nuestro trabajo de campo en distintos momentos contextuales: “Hoy hay una desestructuración social más grande” (Taller de Educadores<sup>7</sup>, registro de campo, 21 de octubre, 2016); “La gente vive en la ilegalidad, todos viven enganchados de la luz, falta de agua potable (...) situaciones de pobreza y privaciones extremas” (TE, registro de campo, 5 de noviembre, 2019); “Se conjuga la pobreza estructural que ya existía y los nuevos pobres” (TE, registro de campo, 12 de noviembre, 2019). Condiciones desfavorables que se inscriben, de manera más amplia, en la trama de transformaciones y políticas neoliberales que desde los 70 y con mayor fuerza en los 90 se han implementado en Argentina (Achilli, 2009; Neufeld et al., 2013), generando una lógica de fragmentación sociocultural que también tendrá continuidad a nivel de las configuraciones cotidianas (Achilli, 1996). Como hemos mencionado, si bien entrado el siglo XXI ciertos gobiernos argentinos han generado políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de la población, la problemática de la pobreza estructural no se ha podido revertir de manera significativa.

Pues bien, en un intento por comprender las múltiples configuraciones que han adquirido los procesos escolares, en este apartado focalizaremos en la *organización escolar* y el *trabajo docente* desplegado durante los años 2020 y 2021 a partir de las resoluciones ministeriales y el material empírico relevado.

Una primera distinción posible de establecer entre los períodos 2020 y 2021 se desprende del análisis de las diversas *políticas educativas y resoluciones ministeriales* implementadas en tiempos de pandemia. Una serie de medidas que ha calado profundamente en los cotidianos escolares generando, a su vez, diversas

---

<sup>5</sup> Changa: es una actividad esporádica por medio de la venta de productos o servicios que permite obtener ingresos mínimos (<https://www.diccionarioargentino.com/term/changa>).

<sup>6</sup> Dado que nuestro interés se centra en dar cuenta de procesos sociales, los nombres de las y los docentes con los cuales trabajamos han sido modificados a los fines de conservar el anonimato.

<sup>7</sup> Taller de Educadores: TE en adelante

situaciones de discontinuidad e intermitencia. Mediante la Resolución N° 108/2020, el Ministerio de Educación de la Nación estableció que las clases presenciales de todos los niveles y modalidades debían suspenderse. Una disposición inicialmente planteada por “por catorce –14– días corridos a partir del 16 de marzo” pero que, con el correr del tiempo, terminó extendiéndose durante todo el 2020. Para dicho período, las escuelas permanecieron cerradas para el dictado de clases, pero abiertas para la entrega del bolsón de alimentos que, como veremos más adelante, comenzó a entregarse semanalmente a las familias de los/as niños/as que asisten allí. Actividad de la que, por otra parte, se han valido directivos y docentes para hacerles llegar a los/as niños/as las tareas y propuestas pedagógicas. El ciclo lectivo 2021 comenzó con ciertas modificaciones respecto al año anterior. Entre las medidas más relevantes se destaca que el estado provincial, en consonancia con los lineamientos del gobierno nacional, ha resuelto “el regreso progresivo al dictado de clases presenciales en los establecimientos educativos” en “coexistencia de formatos de educación en la distancia” (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). Se propone para este período un sistema educativo flexible –porque tendrá trabajando, simultáneamente, distintos formatos escolares: presencial, no presencial, combinado, asistencia en distintos agrupamientos, tiempos y espacios–, gradual, sistemático y en alternancia –es decir, tramos de asistencia presencial a la escuela y de aprendizaje en casa– (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). Se determina, asimismo, que la jornada escolar sea de tres horas y media con un recreo intermedio de treinta minutos, quedando eliminadas las actividades en horarios extendidos o contraturnos. Por otra parte, se incorporan nuevas rutinas de cuidado a los cotidianos escolares: “organización de entradas y salidas sin aglomeramientos, medida de temperatura al ingreso, aplicación de alcohol en manos (...) acciones de sanitización y limpieza” (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe)<sup>8</sup>. Del análisis de los *cotidianos escolares* y su organización es posible desprender una segunda distinción para los períodos 2020-2021. Ambas escuelas poseen *comedor escolar*, es decir, un espacio destinado para que los niños y niñas desayunen, almuercen y/o merienden. Si bien se trata de instituciones educativas que presentan diferencias en cuanto a la matrícula –en una asisten 800 niños y niñas y en la otra 240–, o en relación con el equipamiento de la

---

<sup>8</sup> Durante la escritura de este artículo, se han producido modificaciones a partir de diversas resoluciones. Según Circular N° 20/2021, el Ministerio de Educación resolvió que desde el 26 de julio del 2021 se regrese a la jornada escolar completa (de 4 horas, 30 minutos). A partir del 30 de agosto del 2021, rige una nueva resolución a nivel nacional, emitida por el Consejo Federal de Educación, que determina el regreso a la jornada escolar con la totalidad de los/as alumnos/as por grado, es decir, se anula la asistencia alternada en burbujas (Resolución CFE N°400/2021).

cocina –una cuenta cocina propia y la otra recibe los alimentos ya elaborados–; presentan similitudes en cuanto al funcionamiento del comedor escolar. Durante el año 2020 en ambas escuelas, por cuestiones de protocolo y según medidas de ASPO/DISPO, el comedor escolar ha debido cambiar su modalidad, es decir, de servir la comida en los establecimientos se pasó a la entrega de módulos de alimentos una vez por semana o cada quince días. Conjuntamente, se ha suspendido la entrega de copa de leche –desayuno o merienda– que habitualmente se ofrece a los y las niñas que asisten a dichas escuelas. Para el período 2021, se continuó con la modalidad de entrega semanal o quincenal de alimentos a las familias con la particularidad de que se reanudó la entrega de copa de leche durante la jornada escolar.

Una tercera distinción posible de establecer entre los períodos aludidos refiere al *trabajo docente*. Es decir, a la compleja trama de actividades, prácticas e interrelaciones que desarrollan los/as docentes y que, si bien, incluye el trabajo pedagógico centrado en la tríada relacional docente-estudiantes-conocimientos, lo traspasa (Achilli, 2009; Rockwell, 2013). A comienzos del ciclo lectivo 2020, una de las primeras tareas emprendidas por los/as maestros/as fue recolectar la mayor cantidad de números de teléfonos posible de sus estudiantes –de planillas, formularios, padrones–: “tuvimos que empezar a rastrear teléfonos” (Luciana, maestra, registro de campo N°23, 22 de mayo, 2020). A partir de dicha información, lograda luego de varias semanas, los/as docentes crearon grupos de Whatsapp con el objetivo de continuar –o re-tomar– los procesos de enseñanza mediante ese medio. Sin embargo, en términos generales, dicha modalidad de trabajo no constituyó una alternativa viable. Los/as docentes aluden, en primer lugar, que en tales grupos ni siquiera estaban todas las familias, “de hecho, no está ni la mitad” (Marina, maestra, registro de campo, 26 de mayo, 2020). Además, señalan que “quienes no están es porque no tienen celulares o no tienen internet. Y quienes sí están en los grupos, no tienen el celular como parte de su cotidianeidad o tienen un sólo celular para toda la familia” (Marina, maestra, registro de campo, 26 de mayo, 2020). De manera que los grupos de WhatsApp, más que para el envío de actividades, han devenido, principalmente, en medios donde “circula información concreta respecto a los días y horarios de entrega de bolsones” (Marina, maestra, registro de campo 26 de mayo, 2020). Entretanto, la estrategia mayormente considerada por los/as docentes con relación a las actividades y tareas para los/as niños/as ha sido la de planificarlas semanalmente y entregarlas en formato papel a las familias los días de retiro del bolsón de alimentos. Es decir que al trabajo pedagógico, centrado en la planificación y organización de los contenidos con el fin de convocar a los/as niños/as a trabajar (Rockwell, en Ministerio de Educación, 2020a), se ha añadido una mixtura de tareas y prácticas que los/as maestros/as han debido desplegar –colaborar con la

entrega del bolsón de alimentos, rastrear y obtener números de teléfono para lograr algún vínculo con las familias, llamarlos e incluso, visitarlos, armar el “roperito”<sup>9</sup>– las cuales, si bien traspasan lo estrictamente pedagógico, resultan constitutivas y reconfiguran significativamente su trabajo cotidiano.

Estoy yendo los días martes, que se entregan los bolsones, a colaborar. Ahí intento mantener un contacto con los padres, me doy a conocer, dialogo si están haciendo algo, llevo siempre también actividades para que retiren (Mariela, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020).

Aparte de entregar los bolsones, también al tener disponibilidad por ahí con el auto, también a veces si nos encontramos con alguna familia que no ha ido a retirar el bolsón, se lo alcanzamos con mi otra compañera y con la directora (Mariela, maestra, registro de campo N°24, 22 de mayo, 2020).

También me ocupo del roperito, donde anoto que necesitan de ropa o calzado, no siempre consigo, pero se hace lo que se puede (Marina, maestra, registro de campo, 1 de septiembre, 2020).

Una serie de prácticas y actividades orientadas a no perder el vínculo, a estar comunicados con los/las niños/as y sus familias que, si bien se generan en un contexto inédito de emergencia y pandemia, es posible articularlas y vincularlas con situaciones correspondientes a temporalidades previas. De nuestra experiencia investigativa se desprende que ciertas estrategias y prácticas orientadas en dicho sentido, ya venían siendo desplegadas por los/as docentes en otros momentos contextuales: visitas a hogares, organización de bibliotecas populares, conformación de murgas, trabajo en red con otras instituciones, participación de docentes en reclamos barriales. Es por ello que planteamos un continuar de ciertas prácticas, actividades y relaciones que los/as docentes realizan en “determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales” que, si bien trascienden la práctica pedagógica, constituyen su trabajo cotidiano (Achilli, 2009, p. 168).

Para el período 2021, una de las medidas que ha adquirido mayor visibilidad en las escuelas se vincula con la cuestión de la alternancia, es decir, la asistencia de niños y niñas en distintos agrupamientos, tiempos y espacios. En la práctica, ello se ha traducido en la asistencia de burbujas de entre 12 y 14 estudiantes por grado –en el caso de asistir la totalidad de grupo lo cual, por diversos motivos y como veremos más adelante, no sucede frecuentemente– y en aulas con menos bancos de lo habitual distribuidos por todo el salón, con sus ventanas y puertas permanentemente abiertas. Otra situación que también ha

---

<sup>9</sup> Roperito: Mediante la solicitud de donaciones de ropa, calzado y/o abrigo se arman “roperitos” con artículos que luego se distribuyen entre las personas que lo requieran.

adquirido notoriedad en este período remite a los recurrentes pedidos de los/as docentes a sus alumnos/as respecto al uso del barbijo y al cumplimiento del distanciamiento social. Un fragmento de campo sobre la dinámica de ingreso en una de las escuelas observadas resulta condensador de dichos aspectos:

Ingreso a la escuela junto con una maestra (...) Nos toman la temperatura y colocan alcohol en las manos (...) En la entrada hay un pizarrón con hojas de diversos formatos, hechos a computadora o a mano, con las listas de las diferentes burbujas: niños/as con sus respectivos/as docentes. Me dirijo al patio, no hay niños/as aún. Los/as de la mañana ya se retiraron y los/as de la tarde aun no ingresaron (...) Las asistentes escolares acuerdan sobre las tareas de higiene a realizar (tomar temperatura, poner alcohol en las manos). Comienzan a entrar los/as estudiantes de los grados más grandes por la entrada de Nivel inicial. Se van ubicando en la galería, algunos/as sobre las líneas amarillas que están pintadas en el piso la cuales indican la distancia que deben mantener entre sí. Las maestras de los grados más pequeños están paradas cerca de la puerta esperando a sus alumnos/as (...) Los/as van llamando por grados. Los/as más pequeños comienzan a entrar y se van ubicando en las galerías o debajo de los árboles, cerca de sus salones. La mayoría lleva barbijo. Algunos/as charlan entre ellos/as, otros permanecen en silencio. Las maestras acompañan a sus alumnos/as al aula. En ocasiones solicitan que no corran o que se coloquen el barbijo correctamente (Registro de campo N°43, 22 de abril, 2021).

Si bien el registro precedente da cuenta de la incorporación de ciertas prácticas de higiene y cuidado en las rutinas escolares, otras situaciones relevadas aportan indicios acerca de las dificultades que suponen un real cumplimiento del protocolo. Sobre ello, una docente señalaba que ciertas medidas no se cumplen adecuadamente: “no hay buena ventilación en las aulas, las ventanas son pequeñas, el termómetro siempre da 33 y los niños y niñas más chicos se abrazan, se saludan, por lo tanto, es difícil que se cumpla realmente” (Marina, maestra, registro de campo, 1 de septiembre, 2020). En diferentes momentos de la jornada escolar –recreos, ingreso, egreso, salón de clases– hemos presenciado los reiterados pedidos de los/as docentes vinculados al cumplimiento del protocolo y el distanciamiento social.

Además de las dificultades cotidianas respecto al cumplimiento del distanciamiento social, observamos la persistencia de ciertas lógicas en torno al trabajo docente que ya estaban presentes con anterioridad a la pandemia y que, en todo caso, se han profundizado con ella. Se trata de procesos que remiten a una intensificación del trabajo docente y que se visualiza, en el período 2020,

en las horas que permanecen frente a una pantalla, ya sea planificando actividades, corrigiéndolas o respondiendo consultas. “Mi horario de trabajo es a cualquier hora”, argumenta una docente (Mariela, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020), “es como que damos clase o nos hacen preguntas cualquier hora del día y cualquier día” (Luciana, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020).

Tanta cantidad de horas a veces sentada, que con el celular, que con la compu, bajar distintos programas... que las videollamadas, que las reuniones plenarias o no sé cómo llamarlas [sonríe]... así que, para mí también me provoca como sí... como mucho estrés (Mariela, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020).

En ese sentido, un maestro refiere que son “muchísimas más” las horas que trabaja ya que, si bien ha establecido días y horarios para consultas y correcciones, se comunican con él a cualquier hora: “te escriben a la mañana, a la noche, a la madrugada. Bueno, a medida que vas pudiendo vas respondiendo, pero son las 24 horas prácticamente que estamos pendiente del teléfono” (Tomás, maestra, registro de campo, 29 de mayo, 2020). Condiciones laborales que, según nuestros registros, anteceden y atraviesan la actual coyuntura. “Yo, por lo menos, no tengo vida”, nos relata una maestra, referenciando que ciertas exigencias y demandas escolares, en realidad, son de larga data:

Todo el tiempo lo de los papeles, cada vez la bajada es más papeles (...) a mí me encanta dar clases, interactuar con ellos, pero eso me... no sé, me agota, me agota tener que estar pensando este proyecto, de proyecto, de proyecto, de planificación, de planificación, de planificación, ahora secuencia didáctica... y que se yo, a mí me gusta, yo voy pensando, voy armando (...) Yo por ejemplo anoche, me quede hasta las 2 de la mañana (Mariela, maestra, registro de campo, 14 de mayo, 2021).

### El trabajo de enseñar en tiempos de pandemia

En los apartados anteriores hemos diferenciado los periodos 2020 y 2021 a partir de contrastar: i) las diversas resoluciones educativas ministeriales; ii) los modos de organización del comedor escolar; iii) el trabajo docente. Del análisis del *trabajo pedagógico*, entendido de modo restrictivo como aquel que se “despliega en el contexto del aula en la que se pone de manifiesto una determinada relación docente-alumno inscripta en los procesos de “enseñar” y “aprender”” (Achilli, 2009, p. 168), desprendemos una cuarta y última distinción. Como adelantamos, debido a las medidas de aislamiento obligatorio



y las adversas condiciones de las familias para continuar los procesos de enseñanza por medios virtuales, durante el 2020 se ha desarrollado una dinámica de trabajo asincrónica a partir de la entrega de actividades los días de retiro del bolsón de alimentos. Sin embargo, diseñar “la misma actividad para todos” (Mariela, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020) así como a trabajar a partir de fotocopias, ha sido señalado como problemático por muchos/as docentes. En tal sentido, una docente de primero y de séptimo grado, respectivamente, expresaban:

Tenemos un plan anual que (...) no lo podemos trabajar desde lo tecnológico, o sea, porque es todo vivencial (...) tenemos un proyecto de plantas medicinales (...) con esas plantas hacemos siembra, cosecha (...) hacemos cremas de caléndula, perfumes de lavanda, palo santo (...) trabajamos con los ciclos de la naturaleza, las estaciones (...) se nos vino la noche (Noelia, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020).

Nosotras estamos acostumbradas a trabajar con cada uno de los chicos. Yo me siento, la profe de matemática también, todas nos sentamos al lado de ellos y damos clase, atendemos a todas las necesidades, uno a uno. Entonces, dar la misma actividad para todos no es fácil, nos vamos adaptando. Hemos ido vuelto para atrás, hemos ido cambiando. Pero no podemos hacer videollamada, nada. Podemos hacer audios y hasta ahí... Imaginate que nosotras por ahí mandamos la tarea en Word o en PDF y la mitad del grado no lo puede descargar entonces le tenés que mandar la foto. Es todo así. Es todo complicado, difícil, ¿viste? La desigualdad se nota en esto (Luciana, maestra, registro de campo N°23, 22 de mayo, 2020).

Particularmente, en relación con los contenidos de dichas actividades, observamos que a los grados más avanzados –de cuarto a séptimo grado– se les ha propuesto la lectura tanto de libros –fragmentos o enteros– como de noticias periodísticas y a partir de allí, ciertas consignas como: marcar oraciones, párrafos, colocar título, identificar personajes principales y secundarios.

Mi proyecto anual se trata de periodismo, y está dividido en tres subproyectos: uno de diario, uno de radio, y el otro de televisión y redes sociales. La primera parte trabajé con el tema del repaso, de la etapa diagnóstica. Y recién ahora estoy tratando de incorporar contenidos nuevos, todo lo que es referido a la comunicación, la noticia, el cuerpo de la noticia... (...) a mí me gusta incluir mucho en la propuesta la parte recreativa, la parte de trabajar a través del juego, y

bueno los chicos dentro de lo que es aula responden. Ahora es medio bastante complicado el tema (Tomás, maestro, registro de campo, 23 de mayo, 2020).

Yo les di un libro, les di Alicia en el país de las maravillas, que era el que estaba en la escuela, entonces vos por ahí es muy básico lo que vos podés preguntar, porque ellos están acostumbrados, son demandantes a que nosotros les expliquemos, nos sentemos al lado (Luciana, maestra, registro de campo, 28 de mayo, 2020).

Para los niños y niñas más pequeños/as –de primer a tercer grado–, donde las actividades se orientan a la alfabetización inicial, documentamos propuestas más asociadas a lo lúdico, como lo ilustra una maestra de tercer grado: “yo trato de buscar actividades que sean de interpretación, pero un poco más didácticas, o siempre le meto alguna sopa de palabras”:

Eso también casi trabajar desde el desconocimiento del niño, de su carita, de cómo es, así que bueno... y el no vinculo, ¿no? en una parte tan importante como es la alfabetización inicial se hace como bastante complicado, uno debe trabajar con ellos en esta etapa, trabajar con material concreto, conocerlos y eso la verdad es que no está ocurriendo (Mariela, maestra, registro de campo N°24, 22 de mayo, 2020).

Imaginate que en primero y en segundo también se trabaja mucho con juegos, con material concreto, cosa que ahora es más complicado, porque ahora estar pidiéndole a los padres que por ahí armen el material es como que se complica (Mariela, maestra, registro de campo, 28 de mayo, 2020).

Como se observa, la reforma respecto al habitual funcionamiento del comedor escolar ha devenido, para aquellos/as docentes que pudieron asistir voluntariamente a la escuela, en uno de los pocos nexos disponibles entre ellos/as y los/as niños/as. Sin embargo, el no acceder directamente a ellos/as e incluso, en ocasiones, no conocerlos, ha representado para muchos/as docentes un gran desafío, sino un obstáculo, al momento de diseñar las propuestas pedagógicas o realizar algún tipo de seguimiento: “Soy (...) maestra única de cuarto grado, de niños y niñas de lxs [sic] que prácticamente no les conozco sus trayectorias escolares, a pesar de haber leído sus legajos o haberme puesto en contacto con su docente anterior” (Marina, maestra, registro de campo, 26 de mayo, 2020); “Si bien yo los conozco porque los tuve el año pasado (...) a veces sin tener contacto con el niño [es difícil]” (Mariela, maestra, registro de campo N°24, 22 de mayo, 2020). Se trató de una modalidad de trabajo que, por otra parte, no mantuvo un ritmo constante durante todo el año. Los/as docentes señalan que la participación y

cumplimiento de las actividades por parte de los/as estudiantes fue, en líneas generales, de baja intensidad: “Viene lerdo (...) Serán 4 alumnos los que por ahí me mandan las actividades” (Luciana, maestra, registro de campo N°23, 22 de mayo, 2020); “El cumplimiento es bastante, bastante escaso. De 60, son 7, 8 los que te responden todas las semanas con el tema de las actividades” (Tomás, maestro, registro de campo N° 26, 23 de mayo, 2020); “En un principio, había un poco más de participación, enviaban más las fotos de las actividades, pero después de algunas semanas, eso fue decayendo cada vez más” (Marina, maestra, registro de campo, 26 de mayo, 2020); “Ahí es cuando entra en juego el desgano y la falta de continuidad en el hacer de las actividades” (Marina, maestra, registro de campo, 1 de septiembre, 2020). Sobre ello, los/as maestros/as argumentaron diversas causas: profundización de las desigualdades y condiciones socioeconómicas, no comprensión de las consignas o la situación de familias que no pueden acompañar los procesos de escolarización de sus hijos/as: “Les cuesta ayudarlos porque a veces hasta los mismos padres, si bien son consignas simples, no las comprenden (...) Las familias muchas veces te mandan mensajes que no entienden, no entienden la consigna, no entienden la pregunta” (Mariela, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020).

Por su parte, el ciclo lectivo 2021 ha presentado alteraciones respecto al período anterior. Durante el 2021, las/os docentes planificaron actividades tanto para el grupo que asistía presencialmente como para aquellos/as que debían quedarse en sus casas. Quienes asistían a la escuela, realizaban las actividades durante la clase junto a sus maestras, con un sólo recreo intermedio de media hora. Los días viernes, los/as docentes les entregaban a los/as niños/as las actividades que deberían realizar la próxima semana en sus hogares, para traerlas en sus cuadernos nuevamente en diez días. En ambas escuelas sucedió que los cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación –nacional y provincial–, en general, no han sido considerados por los/as docentes. “Las actividades son ajenas”, “no tienen en cuenta la realidad económica y social de las familias”, “no están relacionadas con las planificaciones y proyectos propios”, “los contenidos resultan elevados”, son algunos de los motivos docentes aludidos. Entre las prácticas más frecuentes, encontramos que las propuestas pedagógicas se han ido construyendo entre pares, es decir, entre maestros/as de los mismos grados: “somos cinco primeros, en realidad, hay tres primeros a la tarde y dos a la mañana, con mis compañeras de primero trabajamos en equipo, así todas juntas y armamos una actividad para todos” (Mariela, maestra, registro de campo, 28 de mayo, 2020). Asimismo, y en sintonía con lo que planteábamos anteriormente, solían enviar actividades “más artísticas o juegos u otra cosa como para que la vayan pasando bien (...) tampoco podemos picotear nosotros la cabeza con la tarea

porque tenemos que cumplir al Ministerio de Educación” (Mariela, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020).

Ahora bien, a pesar de los evidentes contrastes que hemos registrado en cuanto al *trabajo pedagógico* (Achilli, 2009) desplegado entre los años 2020 y 2021 consideramos, a modo de anticipación hipotética, que se produjo una reconfiguración del mismo en un doble sentido: por un lado, al tener los/as maestros/as que rediseñar las propuestas pedagógicas para adecuarlas a la modalidad de educación a distancia mediante la entrega semanal de fotocopias (una forma de trabajo que, por otra parte, ya no es compatible con muchas planificaciones docentes actuales). Por otro lado, al tener que planificarlas considerando la situación de no “volver locos con las tareas a las familias”, o, en otras palabras, “hacerlo lo más sencillo y más simple posible para que esa mamá, a pesar de todos los problemas que tiene, también pueda ayudarle al hijo a hacer la tarea y que no sienta una frustración o un enojo” (Mariela, maestra, registro de campo, 22 de mayo, 2020).

Por último, en relación con los procesos que venimos describiendo, nos interrogamos si es posible advertir discontinuidades e intermitencias en las tramas escolares en el actual contexto de regreso a la presencialidad. Planteamos que, aún en este escenario de retorno a la presencialidad, persisten intermitencias de diverso orden que, simultáneamente, configuran las experiencias escolares (Saccone, 2019). Preliminarmente, hemos identificado tres situaciones de discontinuidad que han atravesado/atraviesan las experiencias formativas tanto de niños/as como de docentes.

i. Intermitencias vinculadas a las inasistencias de los/as niños/as a la escuela –situación que puede extenderse por algunos días o, en ocasiones, durante meses–. Acerca del período 2021, una docente refería: “Nunca tuve los 12, hasta 9 he tenido (...) Uno está enfermo, otro tiene el brazo quebrado, otra mamá está aislada, por distintas circunstancias”, “Hay una niña nueva, María, que empezó hace poco, esta semana, que no venía porque no tenía útiles. Estaba inscripta pero no venía” (Mariela, maestra, registro de campo, 14 de mayo, 2021).

Como se observa, que los/as niños/as asistan o no a clases depende de una heterogeneidad de circunstancias. Ello se conjugó, a su vez, con la modalidad misma de presencialidad alternada la cual suponía, como ya mencionamos, que los/as niños/as concurren a la escuela en grupos reducidos semana de por medio. Una alternancia que, en ocasiones, generó confusiones en las familias respecto a qué burbuja le correspondía asistir a clase:

Hay una realidad, los padres hasta el día de hoy no saben cuándo tienen que venir [los/as niños/as], yo les aviso por el grupo, pero nunca saben (...) me preguntan ¿mi hijo tiene que venir? (Mariela, maestra, registro de campo, 14 de mayo, 2021).

Por otro lado, con las intermitencias que ocasionan los feriados, reuniones plenarios, períodos de adaptación de los/as más pequeños/as, o las nuevas medidas de suspensión de las clases presenciales<sup>10</sup> generando que los niños/as se retiren antes, ingresen más tarde o, directamente, no concurren a clase. Discontinuidades asociadas a las inasistencias que, lejos de presentarse como una novedad, ha sido una problemática ampliamente referenciada por los/as docentes a lo largo de nuestro trabajo de campo: “El total de alumnos es 19 (12 niñas y 7 niños) pero rara vez se cuenta con la totalidad de asistencia” (TE, registro de campo, 28 de octubre, 2016); “Incurren en inasistencias, llegan tarde a la jornada (TE, registro de campo, 5 de noviembre, 2019)”;

“alto porcentaje de inasistencia de nuestros alumnos” (TE, registro de campo, 22 de octubre, 2019).

ii. Otra situación que opera en términos de discontinuidad en las experiencias formativas se vincula con las migraciones y desplazamientos que realizan las familias al interior de la ciudad. Alumnos/as “nuevos” que provienen de otros barrios y/o migraciones y desplazamientos temporales del grupo familiar a otras provincias –fundamentalmente a Chaco–. Migraciones y desplazamientos que, del mismo modo que con las inasistencias a clase, hemos relevado en diversos momentos contextuales, ya sea por cuestiones laborales, por conflictos entre vecinos, por asuntos familiares o “en busca de mejorar su calidad de vida”: “Tenés las familias que se van mudando, cambiando casitas, eso van y vienen, eso en todo el año pasa” (Luciana, maestra, registro de campo, 18 de septiembre, 2018); “Nosotros tenemos una comunidad que es bastante nómada (...) se van trasladando continuamente” (TE, registro de campo, 21 de octubre, 2016).

iii. Por último, intermitencias que se producen dentro del espacio del aula por múltiples motivos: docentes que entran o salen a buscar algún material específico, asistentes escolares que necesitan consultar alguna información, directivos que ingresan para dar ciertas comunicaciones; niños/as que entran y salen a buscar borradores, tiza o que solicitan ir al baño: “Entra una asistente escolar y pregunta cuántos son. La docente le contesta que son ‘cuatro nada más’. La asistente escolar se retira y continua el juego” (Registro de campo N°45, 14 de mayo, 2021); “La maestra dice en voz alta que va a aprovechar que

---

<sup>10</sup> Durante el 2021, y debido al aumento de casos positivos de COVID-19, se suspendieron las clases presenciales para el nivel primario en la ciudad de Rosario en dos oportunidades: la primera de ellas, desde el 3 de mayo y por 7 días (Circular N°007/21, Min. de Educación de Santa Fe); y la segunda, desde el miércoles 19 de mayo hasta el 25 de junio (Circular N°017/21, Min. de Educación de Santa Fe).

la dirección está abierta, que va a sacar fotocopias y ya viene” (Registro de campo N°42, 15 de abril, 2021).

Interrupciones dentro del espacio del aula que, como sostiene Achilli (2009), pueden contribuir a la disolución o desconexión de los temas y contenidos planificados por la/el docente haciendo de los procesos de enseñanza y aprendizaje *procesos intermitentes*. Tanto antes como en pandemia, y por diferentes motivos, ello ha sido relevado en la cotidianeidad de diversas clases generando procesos de fragmentación, de fracturas entre un tema y otro, de “dispersión”, de “no retroalimentación” o de “no relación” (Achilli, 2009, p. 183).

### A modo de cierre

El objetivo de este artículo ha sido documentar los procesos escolares en tiempos de pandemia a partir de contrastar: organización escolar; trabajo docente y trabajo pedagógico –tres dimensiones que, si bien en la cotidianeidad se presentan imbricadas entre sí, hemos distinguido a los fines analíticos–. Para ello, describimos las experiencias escolares desarrolladas durante el 2020, período caracterizado por la suspensión de las clases presenciales y el cierre del comedor escolar; y aquellas desplegadas durante el 2021, etapa de retorno a una presencialidad gradual y alternada.

Entre los hallazgos del presente estudio encontramos que, si bien tales alteraciones han calado significativamente en los cotidianos escolares, generando procesos de discontinuidad e intermitencia, no todo lo producido desde la irrupción de la pandemia encierra el carácter de inédito o novedoso. Ello se explica, en cierta medida, porque los complejos procesos escolares entran situaciones de continuidad e intermitencia que remiten a diversas temporalidades. Por un lado, hemos relevado el interés de los/as docentes por sostener el vínculo con los/as niños/as durante el contexto de ASPO y las dificultades suscitadas respecto al cumplimiento y sostenimiento de las actividades pedagógicas por parte de los/as niños/as y familias. Una participación que, en el marco de la “educación remota” y según las palabras de una docente, “fue decayendo” con el correr de los meses. En tal sentido, planteamos que dicha situación de “desconexión” o no vínculo con los/as niños/as no es sería tan lejana a la preocupación por las recurrentes inasistencias de los/as niños/as expresada por los/as docentes con anterioridad a la pandemia. Sin invisibilizar las particularidades que el contexto pandémico ha provocado, observamos que ciertas preocupaciones y situaciones actuales, para su comprensión, deben ser leídas en vinculación con procesos que ya se venían desarrollando previamente. Asimismo, hemos documentado que el conjunto de tareas y prácticas realizadas por los/as

docentes, tanto en el año 2020 como en el 2021, si bien han adquirido notables especificidades –fundamentalmente la situación de no contacto con los/as niños/as y el envío de actividades a través de las familias– tampoco resultan completamente novedosas, por el contrario, se inscriben en un amplio abanico de actividades y experiencias que ya se venían desplegando previamente en los cotidianos escolares estudiados.

Por último, así como identificamos un continuar de ciertas prácticas y relaciones que anteceden a la pandemia y que persistieron o se profundizaron con ella, hallamos situaciones de discontinuidad e intermitencia en las tramas escolares en el actual contexto de regreso a la presencialidad. Intermitencias de diverso orden que continúan permeando las experiencias de los sujetos que transitan los cotidianos escolares vinculadas a: i. las inasistencias de los/as niños/as a la escuela (en ocasiones durante algunos días, a veces durante meses); ii. las migraciones y desplazamientos que realizan los grupos familiares; iii las discontinuidades e irrupciones que se producen al interior del aula, haciendo de los procesos de enseñanza y aprendizaje “procesos intermitentes” (Achilli, 2009).

Por todo ello, consideramos que más que una “continuidad pedagógica” en el sentido que las políticas oficiales han propuesto, orientada a no perder el año, a que se continúe con el programa, se trató de una permanencia, si no profundización, de ciertas lógicas, prácticas y relaciones que remiten, en cierta medida, a procesos correspondientes a temporalidades previas. Un conjunto de situaciones que, como hemos desarrollado en este artículo, se vinculan con procesos de desigualdad social, intensificación del trabajo docente y reconfiguración de la práctica pedagógica. El análisis efectuado pone de manifiesto, entonces, que los procesos escolares ya se veían tensionados con anterioridad a la pandemia o, en otras palabras, que ciertas situaciones ya venían atravesando los cotidianos escolares y que la pandemia no ha hecho más que visibilizar e intensificar.

### **Bibliografía**

- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, (45), 7-20. <https://doi.org/10.34096/cas.i45.3795>.
- Achilli, E. (2013). Investigación socio antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias* (pp. 33-47). Manantial.

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens.
- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E.; Ageno, R.; Osanna, E. (1987). Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores. En *Cuadernos de Formación Docente N°4*. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E.; Pavesio, M. V.; Vera, R. (2019). Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas. En Federico Tálamo y Mariano Rozados (Comps.), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (pp. 316-327). AGMER Editora. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iie-agmer/20191128095146/Politica-Educativa.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>.
- Dietz, G.; Mateos Cortés, L. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. En *Educación en la diversidad*. CLACSO. [https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2\\_Educacion-en-la-diversidad\\_N1.pdf](https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Educacion-en-la-diversidad_N1.pdf).
- Dussel, I. (Comp.) (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Gurvich, D. (2021). *Crónicas de educación en pandemia*. Homo Sapiens.



- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Montesinos, M.; Ambao, C.; Morello, P.; Otero, M.; Paredes, D.; Santos Souza, A. y Schoo, S. (2021). Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. *Serie Informes de Investigación N° 11*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y ejes de las políticas. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de la pospandemia. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Neufeld, M. R. (Comp.) (2020). Políticas sociales y educativas entre dos épocas. En *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado* (pp. 11-40). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Neufeld, M. R., Petrelli, L., Sinisi, L. y Thisted, J. (2013). Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social. En *XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada*. Los Ángeles, Estados Unidos: Universidad de California.
- Pineau, P. y Ayuso, M. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemia en la

- historia de la escuela argentina. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 19-29). UNIPE.  
<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-51). UNIPE.  
<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (pp. 437-473). Conferencias Magistrales, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Saccone, M. (2019). *Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)* [Tesis de Doctorado inédita, Universidad de Buenos Aires].
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-83). UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. [https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-](https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail)

[educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail](#).

Viñao, B. y Bacchetta, P. (2021). Entrevista a Gabriela Novaro. En Mariana García Palacios [et al.], *Educación en la diversidad: reflexiones antropológicas a un año de pandemia*; coordinación general de P. Ames; E. Rockwell; N. Enriz. CLACSO.

Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 325-336). UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>.

### Archivos de video

BAeducación. (6 mayo de 2020). *Inés Dussel- Videoconferencia*. [Archivo de video]. La Formación Docente Hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UIPfzJ9qL0o&t=1725s>.

Canal ISEP. (9 de septiembre de 2020). *Conversatorio virtual con Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Inés Dussel | ISEP*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LeBAyoKxFaY>.

Ministerio de Educación. (21 de mayo de 2020a). *Jornadas Nacionales de Formación Docente. Apertura y primera mesa* [Archivo de video]. Panel de apertura: ¿Reinventar la escuela? ¡Reivindicar la escuela! Reflexiones desde una perspectiva histórica. Rockwell, E, Caruso y M. Arata, N. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=b-ar2w23QU4>.

Ministerio de Educación. (21 de mayo de 2020b). *Jornadas de Formación Docente. Inés Dussel y Flavia Terigi*. [Archivo de video]. Mesa panel: El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento. Dussel, I y Terigi, F. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM&t=1223s>.

Ministerio de Educación. (22 de mayo de 2020c). *Jornadas Nacionales de Formación Docente*. [Archivo de video]. Mesa panel: Escuela y derechos en cuarentena: perspectiva de género, abordaje de la ESI y prevención

de las violencias. P. Fainsod; Melgarejo, M; A. Birgin. Youtube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=JbE\\_fU7WI1I](https://www.youtube.com/watch?v=JbE_fU7WI1I).

Ministerio de Educación. (13 de agosto de 2020d). *Desigualdad de género, organización social de los cuidados y política educativa*. [Archivo de video]. Eje 1: Estado, derecho a la educación y justicia social. Batthyány, K; Morgade, G; Rodríguez Martínez, C; Goncalves Lima, C. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=IiakaSdGohQ>.

Ministerio de Educación. (14 de agosto de 2020e). *Mesa central* [Archivo de video]. Conferencia Internacional: Desigualdades y políticas públicas: debates a partir de la pandemia. Puiggrós, A y Anderson; J. Assael. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2bNZYqxCjBM>

Ministerio de Educación. (19 de noviembre de 2020f). *III Jornadas de Formación Docente* [Archivo de video]. Mesa Panel: Cartografías de la educación en tiempos de pandemia: los aportes de la investigación. Diker, G; Leal, M; Feldfeber, M; Ojeda, M; Duhalde, M. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=7VhIAdu83-w>.

Suteba Provincia. (8 de mayo de 2020). *Flavia Terigi en Docentes Conectadxs - 07-05-20* [Archivo de video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=QoC3SKV7N8o&t=20s>.

Universidad de Antioquia. (24 de abril de 2020a). *Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°1. Southwell, M. y Batthyány, K. Facebook.  
<https://www.facebook.com/152642552902/videos/1091536211218126>.

Universidad de Antioquia (30 de abril de 2020b). *Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°3. Surian, Martínez Bonafe y Friedrich. Facebook.  
<https://www.facebook.com/152642552902/videos/1100887930276016>.

Universidad de Antioquia (5 de mayo de 2020c). *Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°4. P. Imen; L.

Bonilla y G. Walder. Facebook.

<https://www.facebook.com/universidaddeantioquia/videos/2728493607423239>.

### **Textos normativos**

Consejo Federal de Educación (2021). Resolución CFE N.º 400/21. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe\\_400-21.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe_400-21.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Resolución N.º 108/20. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Ministerio de Educación de Santa Fe (2021). Circular N.º 007/21. Disponible en: <https://isp4-sfe.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/05/Circular-007-2021.pdf> tora

Ministerio de Educación de Santa Fe (2021). Circular N.º 017/21. Disponible en: [https://www.santafe.gob.ar/noticias/recursos/documentos/2021/06/2021-06-25NID\\_271405O\\_1.pdf](https://www.santafe.gob.ar/noticias/recursos/documentos/2021/06/2021-06-25NID_271405O_1.pdf)

Ministerio de Educación de Santa Fe (2021). Circular N.º 020/21. Disponible en: <https://www.lt10.com.ar/multimedia/doc1626984746304.pdf>

Ministerio de Educación de Santa Fe (2021). Resolución 0112/21. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>